



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO**

**ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES  
FES IZTACALA**

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

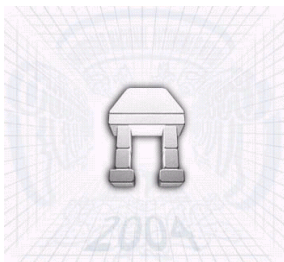
**R E P O R T E D E  
I N V E S T I G A C I O N  
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:  
LICENCIADO EN PSICOLOGIA  
P R E S E N T A  
MARIA DEL CARMEN GONZALEZ  
ARELLANO**

**ASESOR:**

**MTRA. ELENA RUEDA PINEDA**

**DICTAMINADORES:**

**DRA. GUADALUPE MARES CARDENAS  
MTRO. LUIS FERNANDO GONZALEZ BELTRAN**



**TLALNEPANTLA, EDO. DE MÉXICO.**

**2004.**

---

---



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

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

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

---

---

## **AGRADECIMIENTOS**

### **A DIOS**

Por permitirme que llegará este momento tan importante y darme la oportunidad de vivir y disfrutar cada momento de mi vida al lado de mi familia.

### ***A MIS PADRES***

Inés y Vicente que siempre han estado a mi lado dandome su apoyo y confianza en cada momento de mi vida porque sin ellos no habría podido ser lo que ahora soy.

### **A MIS HERMANOS**

Luisa, Tomás, Consuelo, Alberto, Luis, Vicente, David, Jesús y Juanita que siempre me han apoyado moral y económicamente. En especial a David que me dono un poco de su vida y gracias a la cual pude lograr concluir ésta meta.

### ***A MI ASESORA***

Elena Rueda por su paciencia en brindarme un espacio en la realización de este trabajo.

**GRACIAS A TODOS**

**MARIA DEL CARMEN**

---

---

---

---

## INDICE DE CONTENIDO

	Pág.
<b>AGRADECIMIENTOS</b>	
<b>RESUMEN</b>	
<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	<b>3</b>
<b>MÉTODO</b> .....	<b>35</b>
<b>RESULTADOS</b> .....	<b>39</b>
<b>DISCUSIÓN</b> .....	<b>48</b>
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	<b>53</b>
<b>ANEXOS</b> .....	<b>56</b>

---

---

---

---

**ANEXO UNO: Cuestionario de entrevista.**

**ANEXO DOS: Formato de registro de las conductas de cada niño.**

**ANEXO TRES: Formato de transcripción.**

**ANEXO CUATRO: Formato de categorías empleadas.**

---

---

---

---

## .. RESUMEN ..

Con base en el modelo interconductual se desarrolla un estudio que tiene como propósito: 1 Analizar los niveles de interacción que promueven las maestras de cuarto grado de primaria durante la enseñanza del español, y 2) Analizar las actividades académicas, en términos de su relación con los objetivos curriculares.

Participaron tres maestras de dos escuelas primarias oficiales con sus respectivos grupos. Las dos escuelas se localizan en los Reyes Iztacala, Edo., de México.

Se realizaron en cada uno de los grupos, una o dos videofilmaciones que correspondieron a una lección de la materia de español. También dos investigadoras registraron las conductas de ejecución académica realizadas por los niños.

Después de la recopilación de datos, se hizo una transcripción de cada clase en la cual se categorizaron las interacciones que la maestra promovió durante el tiempo que duro su exposición, y se realizó un análisis de las categorías encontradas.

Los resultados muestran que las tres maestras en el cuarto grado de primaria promueven los niveles de interacción contextual y selector. El promedio de tiempo en el nivel contextual de las tres clases fue de 25 min. en cambio en el nivel selector el tiempo promedio empleado fue de 20 min. Los niveles de interacción menos promovidos fueron el nivel sustitutivo referencial y no referencial que son los más importantes en este estudio. Las actividades académicas y el material didáctico empleados en las clases fueron suficientes para cubrir los objetivos curriculares.

En términos generales las maestras de cuarto grado no emplean niveles complejos que corresponden al grado en el cual se encuentran, además muchas de las actividades académicas realizadas por las maestras en el salón de clase correspondieron a los objetivos curriculares planteados por la SEP, sin embargo en estas actividades se pudo utilizar niveles de interacción más complejos, tal como se propuso en este trabajo.

---

---

---

---

## **INTERACCIONES MAESTRO- ALUMNO DURANTE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN EL CUARTO GRADO DE PRIMARIA**

La presente investigación se basa en un proyecto realizado por Mares, Guevara, Rueda y Rivas, (2002) sobre “Interacciones maestro-alumno durante la enseñanza del Español y las Ciencias en la educación primaria”. Dicho estudio tuvo como propósito principal analizar las interacciones maestro–alumno, en este proyecto general se observaron mediante un estudio de corte transversal, las interacciones de 9 grupos escolares de 2°, 4° y 6° de primaria, es decir se analizaron 3 grupos de cada grado escolar.

En el presente reporte se analizaron las interacciones que los maestros de 4° grado durante la materia de español, promueven en sus alumnos en la educación básica.

A continuación se presentan los antecedentes teóricos y empíricos que justifican el desarrollo de este estudio.

---

---

## · INTRODUCCIÓN ·

### ***La importancia del Español dentro del aula.***

En el mundo actual gran parte de la comunicación se realiza por medio de la lengua escrita, por eso es importante que se enseñe a nuestros niños la materia del español en la educación básica y puedan ser capaces de practicar adecuadamente la lectura y la escritura para hacer frente a las exigencias de la sociedad presente y de aquella en la que se desenvolverán. Durante el cuarto grado de primaria, la consolidación del aprendizaje de la lengua escrita y el fortalecimiento de la confianza y seguridad de los niños para utilizar la expresión oral son tareas a las que dedican especial atención los maestros dentro del salón de clase

En el enfoque comunicativo y funcional para la enseñanza del español que actualmente se lleva a cabo dentro de las aulas la Secretaría de Educación Pública (2001), propone que comunicar significa dar y recibir información en el ámbito de la vida cotidiana y por lo tanto, hablar, leer y escribir significan maneras de comunicar el pensamiento y las emociones.

Dentro del aula tener una definición clara y unificada de los conceptos de lectura y escritura representa el primer paso del diálogo que en el libro SEP, 2001 se desea establecer con los maestros, el leer significa interactuar con un texto, comprenderlo y utilizarlo con fines específicos y el escribir significa organizar el contenido de los pensamientos y utilizar la escritura para representarlo. Entre las dificultades que enfrentan los maestros al inicio de cada ciclo escolar es sin duda, la heterogeneidad de saberes y experiencias de los alumnos. Cada niño llega a cuarto grado con un nivel particular de conocimientos sobre la lengua escrita. Esta heterogeneidad también se observa con respecto al lenguaje oral, tanto en el empleo del vocabulario como en la forma de relatar un cuento, un suceso o una

---



historia. Por eso es importante que ha principio de año se practique una evaluación de los niños, ya que permite establecer un perfil general del grupo para planear el trabajo de todo el año.

Esta evaluación permite a los maestros identificar qué niños necesitan más apoyo y quienes aportan información, lo cual posibilita formar subgrupos con distintos niveles de conocimiento que promuevan interacciones enriquecedoras para todos.

Dentro del aula se propicia el desarrollo de las capacidades de comunicación que el programa de Español para el cuarto grado de primaria donde los alumnos hacen distintos usos de la lengua hablada y escrita. Para alcanzar esta meta es necesario que dentro del aula se utilicen los libros tanto de lectura como de ejercicios ya que mediante estos estarán en contacto con la lengua hablada y escrita y recursos adicionales que las maestras utilicen en el aula.

Para lograr esta meta es necesario una integración estrecha entre los contenidos académicos y actividades que se realizan dentro del salón de clase que tienen como objetivo el desarrollo de las capacidades lingüísticas, los temas de contenido no pueden ser señalados por si mismos, sino a través de una variedad de prácticas individuales y de grupo que permitan el ejercicio de una competencia y la reflexión sobre ella. En el caso de temas gramaticales u ortográficos, la propuesta de los programas consiste en integrarlos a la práctica de la lectura y la escritura como recursos sin los cuales no se puede lograr una comunicación precisa y eficaz.

Dejar que los maestros seleccionen las técnicas y métodos en la enseñanza inicial de la lectura y la escritura que les permita crear diversas técnicas que ayuden a los niños a aprender rápidamente a conocer las letras su sonido y objetos que incluyen las letras aprendidas.

---

Reconocer las experiencias previas de los niños en relación con la lengua oral y escrita permite a los maestros conocer como ingresan a la escuela con el dominio de la lengua oral y con nociones previas acerca de la escritura. Sin embargo los antecedentes son muy distintos entre un alumno y otro y generalmente están en relación con estímulos dados en el medio familiar y con la experiencia de la enseñanza preescolar.

Dentro del plan de estudios se destina un amplio espacio a la enseñanza del español, pero no en todos los grados se dedica un tiempo largo ya que a través de cada asignatura se ofrece la oportunidad natural y frecuente de enriquecer la expresión oral y de mejorar las prácticas de la lectura y la escritura.

Los maestros en el salón de clase deben utilizar con mayor frecuencia las actividades de grupo ya que la adquisición y el ejercicio de la capacidad de expresión oral, de lectura y la escritura se dificultan cuando la actividad es solamente individual. El intercambio de ideas en los alumnos, la confrontación de puntos de vista sobre la manera de hacer las cosas y la elaboración, revisión y corrección de textos en grupos son formas naturales de practicar un enfoque interactivo (S.E.P., 2001).

Por los aspectos mencionados la materia de Español dentro del aula es la asignatura más importante, ya que es la base de la cual parten los niños en su aprendizaje y desarrollo de la lectura y escritura, y es en el cuarto grado en donde este desarrollo de habilidades es aplicado a diversas áreas en las cuales ellos plasman sus conocimientos, ya sea en la elaboración de textos o en su participación en clase. Esto podría permitir que los mismos alumnos se den cuenta como han avanzado y como lo están aplicando.

Un segundo elemento que justifica el estudio de la enseñanza del español en el cuarto grado de primaria son los índices de competencia que a continuación se señalan.

---

---

---

***Indices de competencia en la materia del Español observados en la educación básica.***

Mares, Guevara, Rueda y Rivas (2002) mencionan que estudiar las practicas didácticas de los profesores resulta de suma importancia en el contexto educativo mexicano, dado que la calidad educativa en México ha sido puesta en tela de juicio por la sociedad en general, ya que en últimas fechas se han dado ha conocer los bajos índices de aprovechamiento escolar que muestran los alumnos mexicanos de educación básica, en evaluaciones internacionales. En este escrito, los autores citan que “México quedó reprobado con cuatro últimos lugares y dos penúltimos en el ranking mundial en matemáticas y ciencias en niveles de primaria y secundaria al participar en 1995 con otros 40 países en la evaluación mundial promovida por la Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo”. Y la misma publicación, agrega el 18 de octubre: “La UNESCO hace una referencia explícita al “significativamente bajo” desempeño de los niños mexicanos en la capacidad de comprensión e interpretación de lo que leen, y que en las escuelas no se están desarrollando las competencias esperadas”.

Por otra parte el Instituto de Educación de Aguascalientes, (1996) reporta resultados de una evaluación académica realizado en una muestra de 18 colegios del estado de Aguascalientes del ciclo 1994- 1995.

En el estudio realizado por el Instituto de Educación de Aguascalientes se observaron en la materia de español calificaciones de 9 de promedio en el primer grado y en el segundo el promedio desciende a 8 este descenso se profundiza en tercero (6.5 de promedio) observándose un pequeño repunte en el cuarto grado de primaria (7.5 de promedio). En los dos últimos grados la calificación es similar al tercero que obtiene 6.4 de promedio. En cuanto a la evaluación por grado se reporta en el cuarto grado la calificación más alta se obtiene en español 7.1de promedio en comparación con las demás materias.

---

---

La anterior evaluación académica nos indica que es necesario atender a todos los grados de manera homogénea, es decir, que el esfuerzo no sólo se realice en el primero y segundo grado, sino que éste se realice por igual en los grados subsecuentes.

En relación con lo anterior, Cervantes (2002) señala que en los dos primeros grados se dedica al español casi la mitad del tiempo escolar mientras que de tercero a sexto grado éste tiempo representa el 30% de las actividades en promedio. Si comparamos los planes y programas de la S.E.P. con los resultados obtenidos se encuentra un gran contraste. Cervantes (2002) señala que “De acuerdo con el diagnóstico más reciente de la S.E.P., el 50% de los estudiantes de primaria no ha alcanzado los objetivos de planes y programas de estudio de español y cuando egresan, la mayoría presentan problemas en razonamiento verbal” (p.54). Este bajo nivel de razonamiento verbal es “el talón de Aquiles” de los estudiantes.

Este mismo autor señala que en un reciente estudio Internacional Comparativo del Laboratorio Latinoamericano de evaluación de calidad de la UNESCO, que evalúa a 12 países latinoamericanos publicado en él (2001), los mexicanos obtienen un desempeño bajo a la hora de distinguir entre emisor y destinatario de un texto, así como en la identificación de vocabulario relacionado con el sentido del texto.

Los maestros también se quejan de que el problema más frecuente de sus alumnos es que no comprenden bien lo que leen. Sánchez y Ramírez, (citados en Cervantes, 2002) también reportan que en una encuesta aplicada a profesores de nivel primaria se encontraron que las principales dificultades de los estudiantes de este nivel se relacionan en la expresión, comprensión y redacción.

Los datos obtenidos en los índices de competencia demuestran que la enseñanza del español en las escuelas primarias en Aguas calientes es deficiente

---

en comparación con las otras materias y esto lo demuestran los alumnos al continuar sus estudios en niveles superiores sobre todo en comprensión de textos y redacción.

### ***Importancia del estudio de las interacciones maestro- alumno en el salón de clase.***

#### **I.- Antecedentes teóricos.**

La importancia del estudio de la interacción maestro- alumno dentro del campo de estudio de la psicología ha sido señalado principalmente por dos modelos o enfoques psicológicos 1) El modelo constructivista y 2) El modelo interconductual que a continuación se mencionan.

##### ***a) Modelo constructivista.***

Debido a los avances de la psicología cognoscitiva surge un nuevo modelo llamado constructivismo. Dentro de este modelo Tejeda, (1997) menciona que el constructivismo señala que el aprendizaje es un proceso activo de elaboración de significados, es decir, es la habilidad de llevar a cabo una complicada tarea cognoscitiva que requiere la utilización y aplicación de conocimientos para resolver problemas y permite al alumno desarrollar una comprensión más profunda del concepto. Hace que los estudiantes aprendan mejor cuando interiorizan lo que están aprendiendo y lo representan a través de símbolos, metáforas, imágenes, gráficas, y modelos generados por ellos.

El constructivismo social considera necesario que los alumnos interactúen con otras personas y construyan el conocimiento cuando comparten percepciones, intercambian información y solucionan problemas en grupo. Los estudiantes

---

atraviesan por etapas de aprendizaje las cuales les indican lo que puede ser aprendido y comprendido, de esta manera los alumnos cuando el tema a tratar se encuentra cerca de sus etapas próximas asimilan mejor el aprendizaje con madurez. Cuando el aprendizaje es comprendido los conocimientos que se adquieren se van transformando y adaptando a las necesidades durante todo el proceso de aprendizaje de un alumno.

Apoyando lo anterior Gramigna, (2001) señala que el objetivo fundamental del constructivismo tanto en el hogar como en la escuela es la de ayudar al niño a encontrar sentido al mundo que lo rodea y a su propia vida dentro de la sociedad y la cultura a la que pertenece, es decir, ayudar al niño a construir su mundo a través de una intreracción permanente entre el sujeto, los objetos y otros seres humanos de su entorno.

Al respecto Bruner, 1986 citado en Gramigna (2001) señala que no se trata sólo de que el niño debe apropiarse del conocimiento sino que debe hacerlo dentro de una comunidad formada por aquellos que comparten su sentido de pertenencia a una cultura.

Vigotsky, 1978 citado en Gramigna (2001) plantea que el reconsiderar los propios conocimientos permite acceder a formas superiores de pensamiento, de esta forma el individuo aprende a seleccionar el conocimiento según sus necesidades, de tal manera que logra su independencia de criterio, primero con sus padres, sus maestras y después de otros miembros que lo rodean dentro de la sociedad.

Dentro del aula se producen intercambios en un contexto social específico, estos intercambios son habitualmente entendidos como eventos y los significados se construyen dentro de esos eventos comunicativos. Estos eventos se consideran como una interacción verbal que se dá entre los participantes maestro alumno en situaciones y contextos específicos.

---

El objetivo de estas interacciones es el de compartir puntos de vista, como es la comprensión de textos y conocer nuevos significados en cuanto a vocabulario dentro del aula. En este sentido se puede afirmar que las discusiones constituyen un componente básico del proceso de comunicación que tiene lugar en el aula. En efecto las discusiones en el aula proporcionan al niño la oportunidad para emplear su razonamiento y ponen de manifiesto su imaginación y sus emociones. Desde esta perspectiva es necesario que el pequeño pueda formularse hipótesis sobre el significado de imágenes, pensamientos, impresiones, acciones y actitudes que la narración sugiera.

Para Bruner, (1990) las narraciones dentro del aula tiene el poder de alimentar y desarrollar la habilidad crítica del niño al escuchar al lector contar las experiencias humanas de los personajes y protagonistas del relato, y a partir de ellas crear las suyas. Efectivamente desde pequeños aprendemos a contar nuestra vida, nuestra realidad de un modo narrativo por lo que desarrollamos una sensibilidad especial para reconocer en las historias ajenas un tema, un conflicto, y lo esencial sobre la condición humana. Por lo tanto la meta del profesor es la de estimular el pensamiento y no ser un simple proveedor de respuestas en el niño.

Walker, 1996 (citado en Gramigna 2001) a su vez señala que las discusiones en el aula tienen como objeto desarrollar un sentido de pertenencia comunitaria y un terreno común para pensar.

En relación con el desarrollo de los conceptos en el aula, Castorina (1998) menciona que este 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, las narrativas y el uso de metáforas.

Por otra parte, Ferreiro (2002) menciona que el constructivismo es una respuesta a los problemas del hombre y la mujer de hoy ante la avalancha

---

extraordinaria de información, y la presencia de nuevas tecnologías y los medios de comunicación que facilitan y promueven su empleo, y resulta para el ser humano imposible aprender toda la información disponible, por lo tanto es necesario adquirir habilidades en el procesamiento de información, así como de incorporar actitudes y valores para aprender a aprender toda la vida. Por Tal motivo el constructivismo social trata de responder cómo se adquiere el conocimiento, considerando a éste no en su aceptación estrecha equivalente a información, sino también en cuanto al desarrollo de habilidades, hábitos, métodos, procedimientos, actitudes y valores.

La finalidad del constructivismo social es la de promover en el niño un proceso de crecimiento personal, dentro de una cultura social en la que el desarrollo de sus capacidades las realice en el aprendizaje, por medio de la interacción con su maestro y sus compañeros.

El principal objetivo de la educación es formar a un ser humano capaz de vivir plenamente, crear, disfrutar y trascender en todo momento. En tal sentido el constructivismo se presenta hoy en día como una concepción que puede contribuir en la practica a lograr ese objetivo.

#### ***b) Modelo interconductual.***

Un segundo enfoque que ha abordado el estudio de las interacciones maestro- alumno es la teoría interconductual, la cual fue formulada por Kantor, citado en Ribes y López, (1985).

Kantor, J. R. (1978) concibe a la psicología como una ciencia y por lo tanto consideró la necesidad de construir un paradigma específico para dicho objeto. Este paradigma propio de la psicología se dio en forma de concepto de campo

---



psicológico u organísmico llamado Interconductual y permitió desarrollar categorías que recogieran la tradición objetiva del conductismo.

La psicología interconductual desde el punto de vista de la evolución científica esta representada por tres faces: a) sustancia-propiedad, b) correlación estadística y c) campo integrado. Dentro de las tres fases la psicología interconductual se relaciona con ciencias como son la física y la biología, dentro de la física las tres fases se observan en el desarrollo de la termodinámica, mientras que en el campo de la biología se pueden observar en el desarrollo de la genética.

Desde el punto de vista de la psicología se pueden describir de la siguiente manera. En la primera etapa sustancia- propiedad se encuentran los instintos o pulsiones. La segunda etapa se centra en las formulas estadísticas que indican la sensación del estímulo. La tercera etapa el campo integrado se relaciona con la interacción de un individuo con un estímulo bajo ciertas condiciones definidas.

Para Kantor el campo psicológico se compone de segmentos conductuales que son sistemas de factores integrados los cuales se centran alrededor de una función de respuesta (fr) y una función de estímulo (fe). La función del estímulo es la función psicológica que el objeto adquiere a través de los sucesivos contactos con un individuo. La función de respuesta es la relación que se establece entre una reacción específica de un individuo y los objetos del mundo circundante. Estas dos funciones no pueden ser identificadas por aislado ya que ambas se constituyen por la interacción del individuo con los objetos por medio de circunstancias y contactos específicos.

“Para un evento psicológico (EP) todos estos factores pueden ser representados por la siguiente formula:  $EP = C(k, fe, fr, hi, ed, md)$   
En donde k simboliza la unidad de los campos interconductuales, y C indica que el campo consiste en un completo sistema de factores en interacción”. pag. 27

---

La influencia de Kantor entre los psicólogos conductistas interesados en el estudio de la conducta humana han dado origen a distintas líneas de trabajo, basándose sobre trabajos de lenguaje y pensamiento Ribes y López, (1985) proponen una clasificación funcional del comportamiento, la cual tiene como base la concepción de que un individuo se transforma de un ser que depende de las circunstancias inmediatas y concretas que lo rodean hacia un ser independiente de esas circunstancias, esta concepción se conoce con el término “desligamiento”. Esta propuesta permite identificar cinco niveles en los que puede estructurarse el habla o comportamiento lingüístico humano: Nivel contextual, nivel suplementario, nivel selector, nivel sustitutivo referencial y nivel sustitutivo no referencial.

Con base en la teoría propuesta por Ribes y López en 1985, Mares (1988) y Mares y Rueda (1993) citados en Mares y Bazan (1996) proponen analizar el desarrollo lingüístico en dos partes: 1) Desarrollo vertical en el cual se analizan los cambios de un nivel funcional a otro. 2) Desarrollo horizontal analiza las transformaciones lingüísticas dentro de un mismo nivel.

El desarrollo vertical esta formado por los niveles de desarrollo lingüístico funcional, los cuales están en función de los niveles de interacción organismo-ambiente propuestos por Ribes y López. A continuación se describen y ejemplifican estos niveles en el contenido de la enseñanza del español.

*Nivel Contextual:* Representa el nivel más elemental de organización del comportamiento, en el cual las respuestas de un individuo quedan vinculadas a las propiedades en tiempo y espacio; el individuo responde a las características físico químicas de los eventos de estímulo sin alterarlo. Dentro del salón de clase el maestro promueve el nivel contextual cuando expone un tema ya sea leyendo o que lean los niños y narrando un tema, esto involucra a los alumnos a escuchar o a involucrarse en actividades donde solo se necesita que copien o repitan la información leída o expuesta.

---

*Nivel Suplementario:* En este nivel el individuo transforma los límites del campo psicológico en donde interactúa a través de su comportamiento produciendo cambios, esto es, transforma su ambiente. Dentro de este nivel el maestro pide a los alumnos que realicen una actividad dentro de la cual pueda manipular el ambiente, es decir, aplicar un procedimiento sin modelo presente.

*Nivel Selector:* En este nivel las propiedades de uno de los objetos de estímulo a los que responde el individuo varían en funcionalidad debido a un evento ajeno a dicha relación. La maestra organiza y realiza actividades elaborando preguntas como: "quién", "dónde", "cuándo" etc. donde el alumno tiene que elegir la parte de un texto o bien pidiendo que elaboren nuevos ejemplos escribiendo o hablando.

*Nivel Sustitutivo Referencial:* Dentro de este nivel la estructura se hace por medio del lenguaje, es decir, la participación permite interactuar con eventos no presentes o propiedades no aparentes. En este intercambio un individuo a través del lenguaje pone en contacto a otra persona con eventos no presentes. La interacción dentro del salón de clases se lleva a cabo cuando los alumnos por medio del lenguaje describen eventos no presentes.

*Nivel Sustitutivo no Referencial:* Corresponde al nivel más complejo de organización del comportamiento; el cual implica responder a propiedades puramente convencionales, el organismo interactúa con situaciones sustituidas o representadas. Dentro de este nivel la maestra solicita a los alumnos elaboren solución de problemas, solución de conceptos o juicios argumentados en base a definiciones que produzcan cambios en su conducta o en la del grupo.

Los niveles sustitutivo referencial y no referencial constituyen los niveles de interacción más avanzados del comportamiento humano. La posibilidad de interactuar sustitutivamente depende de diversos factores por un lado Mares, citado en Farfán y Amador, (1998) menciona que el niño también puede

---

interactuar en un nivel sustitutivo referencial por medio de a) el empleo del diccionario, b) mediante la realización de preguntas a otras personas, c) imaginando la situación que se describe en un texto y d) contestando a preguntas que se formulen en un texto, las cuáles sólo puedan responderse al ponerse en contacto con las relaciones substituidas en dicho texto.

El desarrollo horizontal se compone de tres dimensiones. La primera dimensión se refiere a las competencias lingüísticas o sistemas reactivos convencionales los cuales forman un esquema del desarrollo lingüística como son: el gesto, el dibujo, el lenguaje y el lenguaje escrito. La segunda dimensión se refiere a trabajos de investigación los cuales se refieren a diversos conceptos de la teoría de Kantor pero alejándose de desarrollos lingüísticos gramaticales o de estructura formal. La tercera dimensión se refiere a los cambios en el uso del lenguaje o a los cambios en “situación social de interacción” el cual varios autores dan un concepto diferente como son “funciones de lenguaje y contexto social de interacción”

Los aspectos anteriores son los elementos para interpretar el origen y desarrollo de la lecto-escritura y de los distintos niveles de comprensión de textos, además de generar guías en las que pueda sustentarse la elaboración de programas para la enseñanza de la lengua escrita.

Desde el punto de vista de la psicología interconductual las conductas de leer y escribir constituyen interacciones de las personas con su medio ambiente los cuales se pueden estructurar en distintos niveles funcionales, es decir, se puede leer y escribir en los niveles contextual, suplementario, selector sustitutivo referencial y no referencial de acuerdo con los propuestos por (Ribes y López, 1985)

Mares y Bazan (1996) consideran que el estructurar un programa que garantice adquirir la lengua oral y escrita en niveles complejos en niños de seis

---

años es algo que algunos niños lo logran y otros no. Esta diferencia radica principalmente en la de establecer una continuidad entre las posibilidades que tiene el niño de aprender y el programa de entrenamiento que se utilice, si esta continuidad no existe el niño no está preparado para entrar a cualquier programa de enseñanza de lecto-escritura.

Los niños deben emplear el lenguaje oral para relacionarse con otras personas, deben ejercitarlo en niveles sustitutivos en distintos contextos sociales. De esta forma guiado por su maestra debe aprender a leer y escribir en un nivel sustitutivo referencial y para tal efecto se deben proporcionar las herramientas necesarias como son el enseñarle a preguntar a alguien (maestros papás u otros niños) enseñarle a imaginar situaciones narrativas, formular preguntas que requieran información que solo puedan obtener al imaginar la situación, esto da como resultado que el niño lea y escriba en un nivel referencial y orienta al niño a estar en contacto con el contenido de textos. A partir de la lectura de textos se enfrenta al niño con contenidos que representan por medio de la lengua escrita, como es su experiencia cotidiana, la familia, sus juegos o sus animales favoritos.

Otro aspecto importante dentro de la teoría interconductual es la función que desempeña el docente dentro del salón de clases en función de la interacción que guarda con los alumnos y contenidos académicos.

Dentro de esta teoría interconductual se reconoce la importancia que los profesores juegan en el proceso de enseñanza–aprendizaje y por lo tanto se señala que la interacción maestro–alumno es uno de los aspectos centrales en el proceso educativo. La función del docente es la de ser un mediador que promueve el contacto de los alumnos con las actividades académicas en las cuales incluye aspectos como son el desarrollo de lenguaje nuevo (Mares, Guevara, Rueda, Ribas y Rocha, 2003).

---

Dentro del campo psicológico la función del maestro es la de mantener una serie de contactos con sus alumnos dentro del salón de clases con las actividades académicas que se tengan preparadas en una clase definida, estas actividades o tareas académicas influyen en el tipo de interacción que los alumnos tengan con el maestro y sus compañeros. El maestro desde el momento de empezar a exponer su clase debe proporcionar al niño confianza y seguridad al momento de recibir la información. El maestro en este caso debe contar con estrategias innovadoras que permitan atrapar la atención de los niños como es el de buscar como relacionar los contenidos académicos para que los niños obtengan pequeñas conclusiones (Moran, A. 1999).

Mares, Guevara, Rueda, Rivas y Rocha (2003) mencionan que la función del docente dentro del aula es la de promover un intercambio entre los alumnos con los eventos a estudiar los cuales se describen y analizan, es decir la maestra interactúa con los niños por medio del lenguaje que corresponden a los objetos en estudio así como diseñar material para promover diferentes niveles de interacción.

En el caso de la enseñanza del español el objeto de aprendizaje fundamentalmente es la comprensión de textos. El maestro tiene la función de desarrollar en los alumnos estrategias didácticas que permitan expresar sus ideas y la construcción de su pensamiento y representarlo por medio de expresiones lingüísticas y escritas.

En la enseñanza del español la comprensión de textos juega un papel importante dentro de esta perspectiva interconductual. De esta forma la comprensión de lectura se puede dirigir a lograr el manejo de las estructuras en diferentes tipos de texto como pueden ser narrativos, científicos, poéticos, etc. ya que cada texto es diferente sobre todo en los aspectos de subordinación como son los libros científicos. Sin embargo en los textos narrativos los aspectos a comprender en el texto siguen el desarrollo de una historia de principio a fin. Las estrategias didácticas que utiliza el maestro son empleadas en lectores con

---

deficiencias en la comprensión de lecturas y no con lectores que inician el aprendizaje o lectores principiantes.

Se ha considerado que un lector que comprende la información de un texto tiene una mayor retención de los temas más relevantes y puede hablar y escribir sobre el contenido del texto, puede contestar y hacer preguntas literales y de inferencia; relacionar la información de un texto con la información de otro o aplicarlo a situaciones determinadas (Rueda, 1997). En este sentido el concepto de comprensión de textos se aleja de otras perspectivas psicológicas ya que en esta perspectiva se considera que las diversas actividades de lectura tales como hacer un resumen, críticas, opiniones etc. se ubican en diferentes niveles de interacción.

Los intercambios que se crean entre los docentes con los alumnos y los productos lingüísticos se describen y analizan en términos de episodios de interacción o segmentos de interconducta, las cuales constituyen unidades de observación desde esta perspectiva psicológica.

## **II .-Antecedentes empiricos.**

Hasta aquí se han expuesto las 2 teorías principales sobre el estudio de la interacción maestro-alumno dentro del aula. Por tal motivo es de suma importancia conocer los estudios que se han realizado sobre estos dos modelos psicológicos y ha continuación se mencionan.

El estudio de las interacciones en el aula tiene sus antecedentes en numerosos trabajos en los cuales se ha abordado el proceso de adquisición del lenguaje desde una perspectiva pragmática y sociolingüística en donde se analiza

---

la estructura comunicativa, su proceso y uso para el aprendizaje del lenguaje mismo.

Barzone y Rosemberg, (1993) mencionan que algunos estudios señalan el habla dirigida al niño es diferente a la dirigida a un adulto y las emisiones son bien formadas y simples en estructura. Otras investigaciones sobre la díada adulto-niño muestran que la interacción que se presenta, consiste en ciclos de diálogo bajo un formato de acción, es decir el adulto repite con el niño las mismas rutinas de lenguaje bajo una situación conocida, en este caso los niños pueden utilizar las estrategias de decir o hacer lo que han escuchado, bajo la misma situación. Entre las situaciones de interacción adulto-niño la lectura de libros de cuentos, que tienen lugar en el medio familiar como escolar, han sido objeto de un gran interés al observarse en los primeros estudios realizados en la década de los 60 y 70, en donde se muestra una relación positiva entre la lectura y niveles avanzados de desarrollo lingüísticos, así como el logro en el aprendizaje de la escritura.

Snow, citado en Barzone y Rosemberg, (1993) señala que la lectura frecuente de cuentos promueve el desarrollo del parafraseo en el lenguaje o lenguaje dependiente del texto, y se refleja en el lenguaje escrito. En la lectura de cuentos en el medio familiar sobre todo en la interacción madre-niño se observa que en ellas es más compleja, ya que ellas se apoyan más en el texto del cuento sobre el cual se enfoca la atención y se determina el tema. Los padres estructuran la interacción de tal manera que el niño responda en un nivel complejo parecido al de ellos. En la lectura de cuentos con imágenes la discusión se centra en un objeto particular lo que hace que el niño aumente su participación verbal y el adulto vuelva la información más compleja. En cuanto a los estudios de lectura de cuentos en el aula estos se centran en las interacciones maestro alumnos, los resultados muestran que cada maestro mantiene un modelo regular a través de todas las situaciones y mantienen estrategias de interacción diferentes así como distintos estilos de lectura.

---



A partir de los trabajos realizados Barzone y Rosemberg (1993) mencionan la siguiente investigación en la cual describen y analizan las intervenciones de los niños en relación con el estilo del docente a fin de determinar si las diferencias entre estilos implican por un lado una diferencia en cuanto a las oportunidades que el niño tiene en el aula para explotar sus recursos lingüísticos y discursivos y por otro, una diferencia en cuanto al apoyo que el docente le proporciona para el desarrollo de estrategias discursivas.

En este estudio se seleccionaron 2 grupos de niños de primer grado, grupo A formado por 20 niños, de edad promedio de 6 años, el estilo de interacción utilizado por el maestro fue dar a las situaciones de lectura de cuento la estructura de una lección tradicional. El grupo B estaba formado por 24 niños de edad similar el estilo de interacción fue dar apoyo para la construcción de un relato grupal.

Se observaron seis situaciones de lectura de cuentos en cada uno de los cursos en la segunda mitad del año escolar. Se grabó y realizó el registro anecdótico de todos los episodios observados. Se transcribieron las grabaciones y se completó esta información con los registros anecdóticos.

En cada uno de los cursos se seleccionaron al azar 10 niños a los que se les solicitó el relato de un cuento leído por la maestra durante la clase, estos relatos fueron transcritos para el análisis de datos. Las categorías de análisis que se utilizaron consideran aspectos lingüísticos, discursivos y de conversación.

Los resultados obtenidos del análisis de las intervenciones verbales de los niños en su interacción con el docente, así como del análisis de las habilidades lingüísticas de los niños para producir un relato en situaciones no interactivas, muestran que los marcos de participación que van creando los maestros en el aula tienen una marcada incidencia en la explotación y el desarrollo de los recursos lingüísticos de los niños.

---

Además se observa una diferencia significativa entre los dos grupos de niños, en cuanto a las dimensiones lingüísticas tomadas como criterios de análisis como son, complejidad sintáctica de las emisiones, tipo de habla adyacente y grado en el que las emisiones de los niños se integran en fragmentos de relato.

Cabe señalar que la elección de estos dos estilos diferentes tomando como criterio la orientación o no hacia la construcción grupal de un relato - eje narrativo, que muestran que es en la construcción de un relato y no en la recuperación de información parcial, donde los niños pueden con el apoyo adecuado del docente, poner en juego estrategias de producción más complejas por ejemplo:

En el caso del grupo B, la maestra interviene cuando el niño hace una pausa, expresa interés por lo que el niño ha dicho y lo afirma con una repetición o complementa la información, logrando una reciprocidad de intercambio coloquial. Dentro de la participación el niño asume un papel muy importante, ya que él mismo crea sus propios términos.

La maestra del grupo A generó una estructura de participación caracterizada por una serie de preguntas de demostración de conocimientos que ella plantea y los niños respondían a esas preguntas. Como las preguntas de demostración piden una respuesta en forma de una sola palabra o una frase simple las intervenciones verbales de los niños son generalmente expresiones simples. El uso de preguntas de demostración proporciona al niño pocas oportunidades de intervenir en otros términos que no sean los del maestro, de ahí la alta proporción de respuestas contingentes a la lectura en el grupo A.

Esta concepción interactiva del aprendizaje ha comenzado a tener amplia repercusión en el ámbito educativo, a través de propuestas que muestran en su implementación en el aula la posibilidad de que el docente ponga en juego en forma sistemática y consciente estrategias efectivas para el desarrollo del lenguaje oral y escrito.

---

De acuerdo al estudio mencionado el docente debe proponer estrategias que beneficien a los alumnos en su aprendizaje y sobre todo en el desarrollo del lenguaje oral y escrito y esto va a depender del estilo de enseñanza que el docente utilice.

En algunos estudios similares realizados en aulas costarricenses se han caracterizado los estilos de enseñanza-aprendizaje, a la luz de los enfoques curriculares, con el propósito de establecer la forma en la que interactúa el docente con los educandos en el aula. Campos, (1991) presenta un estudio sobre la caracterización de estilos de enseñanza- aprendizaje en aulas de escuelas urbano-marginales, es un apartado de la investigación "Interacción verbal en el aula: Un estudio microetnográfico en aulas de escuelas ubicadas en zonas urbano- marginales" cuyo propósito es examinar 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.

Esta investigación se llevó a cabo en los años 1986 y 1987, se analizó el significado de los estilos de enseñanza-aprendizaje utilizado por las maestras en una zona de nivel sociocultural bajo. Se escogieron dos maestras con sus respectivos grupos de primer grado de la escuela primaria y se observaron a las maestras por un período de dos años, con un total de 63 observaciones. De este análisis se sacaron las siguientes categorías: Lenguaje de la maestra en interacción con los niños, lenguaje de los niños en interacción con la maestra y la interacción de los niños en interacción con otros niños. A partir de estas categorías de lenguaje, se realizó el análisis de los estilos de enseñanza-aprendizaje de las dos aulas en estudio. De las cuales se obtuvo el estilo del maestro como son: 1) directivo, 2) rígido, 3) centrado en la reproducción del conocimiento y 4) poco pertinente a los intereses del niño.

En relación con el proceso de enseñanza directivo, se observa un 64% y 67% del lenguaje de las maestras que emplean para dirigir el proceso; la maestra

---

repite instrucciones para dirigir las actividades que los niños realizan en el aula. En relación con el proceso de enseñanza- aprendizaje, en el estilo rígido se observó un 54% y un 67% de lenguaje total de las maestras que tienen como función la de controlar la interacción de los niños entre sí y de éstos con la maestra.

De acuerdo a los porcentajes obtenidos se concluye que la función de las maestras en el aula tiende con mucha frecuencia a controlar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Las maestras dedican la mayor parte de su tiempo en la clase a desarrollar los temas indicados por las autoridades educativas y por consiguiente la interacción de las maestras con los niños, se realiza con base en el desarrollo de los aspectos cognoscitivos de los temas a desarrollar en la clase. La función de los niños es generalmente pasiva, ellos se limitan a recibir y repetir conocimientos; son niños dependientes de la maestra. La creatividad y la reflexión de los niños están limitadas por las pocas oportunidades que ellos tienen de participar activamente en la clase.

En relación con el estudio anterior Hernández, (1990) reporta una investigación asesorada por investigadoras de la Universidad Veracruzana, la cual se orientó hacia el conocimiento de las características del trabajo docente de los profesores de 5° y 6° grados de las escuelas primarias urbanas de las ciudades de Poza Rica, Orizaba, Xalapa, Veracruz y Minatitlán. Para el análisis de la función docente de referencia, se tomaron como base de comparación, las características principales de tres corrientes pedagógicas: La tradicional, la llamada nueva pedagogía y la conocida corriente tecnocrática o conductista.

1.-En la corriente tradicional las características del trabajo docente que se tomaron para definir la labor de los profesores fueron: la preocupación de éste por verter conocimientos a los alumnos, mostrando poco interés por la calidad del aprendizaje obtenido y por las necesidades de los niños. Esto lleva a la pasividad de los niños, porque se concretan a escuchar la exposición oral del maestro.

---

2.-Dentro de la corriente “nueva pedagogía” destaca la revaloración de los conceptos de interés, motivación y actividad; formas de trabajo más atractivas para el niño, lo que favoreció su participación libre y el desarrollo de su creatividad.

3.-Para la corriente tecnocrática se da énfasis a la eficiencia en la realización de las actividades que el niño practica, dándole sólo valor a lo que es explícito, su base psicológica es el conductismo, lo que lleva a la tipificación de hechos, conductas y al uso de reforzadores.

Los instrumentos utilizados para obtener los datos fueron dos cuestionarios. Uno de ellos fue dirigido a los maestros de 5° y 6° y consta de 14 preguntas con respuestas abiertas. El otro contestado por los alumnos, se integró con 35 preguntas de respuesta cerrada a dos alternativas ( SI – NO ).

Los resultados obtenidos fueron que la mayoría de los profesores en la forma de planear su clase lo hace apoyado en el registro de avance programático, por lo que no encuentran de utilidad elaborar planes de trabajo diario. En cuanto a la distribución de sus actividades durante la mañana de trabajo, el 90% lo hacen de acuerdo a lo que ellos piensan que es lo más conveniente, por lo que se puede observar que el docente que atiende los grados superiores de la escuela primaria organiza un horario de trabajo, que es manejado la mayoría de veces con extrema rigidez. En cuanto a las técnicas que utiliza para el proceso de aprendizaje, se observa el predominio de la exposición y de la interrogación, pocos son los que organizan equipos de trabajo y técnicas de dinámica. Por lo que se refiere a los auxiliares didácticos, coinciden en sólo usar el pizarrón, gis y borrador, uso de laminas y mapas; y en ocasiones los niños llevan diversos objetos de origen natural o bien de desecho. Para ampliar o afirmar la información se apoyan en información que los niños llevan de las enciclopedias o un libro que los niños llevan “Complemento Didáctico” el cual contiene las cuatro áreas fundamentales del programa escolar.

---

En cuanto a los resultados de los niños el cuestionario se dividió en dos partes, en el primero se hizo una serie de preguntas que se enfocaron a preguntar sobre las características del trabajo de su profesor dentro de alguna de las tres corrientes pedagógicas relacionadas con el estudio. El segundo también se integró con una serie de preguntas que llevaron al niño a responder sobre la enseñanza de su maestro. En cuanto al primer cuestionario el 62% de los niños ubican el trabajo de sus profesores dentro de la corriente tradicional. En cuanto al segundo el 36% de la muestra total, mostró un empate en porcentajes en cuanto al desempeño docente correspondiente a las tres corrientes pedagógicas.

Este estudio confirma la diversidad metodológica que existe en el trabajo de los profesores para hacer que sus discípulos logren el conocimiento. Sin embargo aún con estos resultados se demostró que la pedagogía tradicional, generalmente es la que utilizan los maestros en comparación con las otras dos corrientes.

Los métodos de enseñanza que los maestros utilizan en la educación primaria resultan poco eficaces en el aprendizaje de los alumnos, por lo que Estéves, (1995) muestra el resumen de una investigación en la cual da a conocer de manera detallada los resultados de proceso enseñanza-aprendizaje en alumnos de primer grado del nivel básico. El estudio evaluó el término del año escolar 1993, los efectos del "Plan piloto para la Estimulación Temprana de la lecto-escritura" de la Secretaría de Educación y Cultura del Estado de Sonora con el fin de que los niños aprendieran a leer y escribir durante los primeros meses del año escolar. Las características más importantes de este plan fueron a) que los maestros, de primer grado tuvieron la oportunidad de optar por el método de enseñanza de la lecto-escritura que más se adecuara a sus intereses y posibilidades didácticas y b) los maestros recibieron capacitación en torno al método seleccionado. Los métodos de enseñanza fueron cuatro: "eclectico", "global", "directo" y "primero"; los métodos de enseñanza tienen varias diferencias, una de las más importantes es la que se refiere a su punto de partida epistemológico.

---

Se trató de un estudio comparativo en función de diversos factores: 1) Métodos de enseñanza de la lecto-escritura. 2) Nivel socioeconómico del alumno. 3) Turno. 4) Características del maestro. 5) Sexo del alumno.

Se seleccionó el método descriptivo de investigación. La población total de estudiantes de primer grado de primaria de las escuelas oficiales del municipio de Hermosillo, en el ciclo 92-93 fueron de 4 mil 575 niños, distribuidos en 138 grupos (109 matutinos y 29 vespertinos ) que a su vez se localizan en 63 escuelas.

Los métodos de enseñanza se distribuyeron de la siguiente manera: Método directo. 58 grupos (42%), método ecléctico: 48 grupos (35%), Método global: 16 grupos (11.5%) y método primero: 16 grupos (11.5%) se aplicaron tres instrumentos: 1) La prueba de español para los alumnos, que contiene nociones de lecto-escritura, lectura y escritura. 2) El cuestionario para los maestros. 3) y el cuestionario para padres.

Los resultados obtenidos mostraron índices generales de aprovechamiento de 64% sobre el total de los niños en cuanto a métodos de enseñanza y en niños reprobados representa un 35.7%. Esto demuestra escasas diferencias entre tres de los métodos en niños aprobados y reprobados. Salvo en el método primero 44% de aprobados. En cuanto al nivel socioeconómico muestra porcentajes similares y aprobados y reprobados en el nivel bajo. En el nivel medio el índice de aprobados es más alto 77% y el total de niños clasificados en el nivel alto resultaron aprobados. En cuanto al turno, el turno matutino presenta resultados más satisfactorios en cuanto al porcentaje de aprobación. En cuanto al sexo, el sexo femenino obtiene resultados aprobatorios significativamente mayores 72%. Características de los maestros: El número de años de impartir el primer grado de primaria no resulta de interés significativo entre los niveles de aprobación y reprobación en los distintos métodos

---

Para concluir esta investigación cabría preguntarse ¿Por qué la efectividad de un método sobre otro?, sí los maestros tienen las mismas características en cuanto a experiencia y capacitación. Quizá sea el método el factor que resulta importante en la obtención de resultados favorable.

Los métodos de enseñanza que los profesores utilizan durante sus clases son un factor importante en el aprendizaje y aprovechamiento de sus alumnos esto se puede observar en el siguiente estudio en el cual Farfán y Amador, (1998) mencionan que la actualización docente es de gran importancia en el campo educativo de nuestro tiempo. Para tal efecto presentan la interpretación de una estrategia de actualización bajo la perspectiva interconductual, la cual permitirá señalar algunos de los puntos débiles que pueden darse en la aplicación de tal estrategia y hacer una propuesta alternativa.

Se escogió a 30 profesoras experimentadas las cuales destacaban por sus habilidades, más de cinco años de servicio, todas casadas y con doble turno, con estudio de normal básica, profesoras dispuestas pero con poco tiempo para leer y con circunstancias que dificultarían participar en sesiones intensas de estudio. Los grupos en estudio fueron de primero a cuarto grado en educación básica y un grupo de tercer grado de preescolar.

A las maestras de primer grado se les entregó por escrito el programa interconductual para la enseñanza de la lecto-escritura. A las profesoras de segundo a cuarto grado de primaria se les proporcionaron los planes de clase de la enseñanza de adivinanzas y acrósticos y se les mostró algunos de los productos elaborados por los niños; después se les citó para trabajar los textos y resolver dudas.

Eventualmente se observó a las maestras para verificar si realmente estaban llevando a cabo el programa interconductual por lo cual el asesor evaluaba trabajos y cuadernos de ejercicios y a partir de estos trabajos, el asesor

---



evaluaba si la docente aplicaba el programa sin alejarse de ciertos principios conceptuales y didácticos generales.

Los resultados en el aprendizaje de los niños estuvieron sujetos a un monitoreo permanente. Las profesoras evaluaban el avance de los niños de acuerdo a lo indicado en su programa, y a las evaluaciones institucionales por parte del proyecto, se llevaron a cabo evaluaciones sistemáticas.

Los resultados en lo que se relaciona con la estrategia de actualización a un año de la experiencia fueron notables. En los resultados de la aplicación del enfoque interconductual en la escuela primaria en donde lo aplicaron 19 profesoras, los índices de aprobación, en promedio, fue de 95% con una calificación promedio de 8.64 en español. De estas 19 profesoras, en ocho casos sus grupos fueron evaluados por parte de su supervisión escolar, resultado 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. Las profesoras que iniciaron el ciclo escolar aplicando el enfoque interconductual continuaron trabajando este enfoque todo el curso.

Ante tal perspectiva se preguntó a las docentes la razón por la cual habían continuado aplicando la propuesta y precisamente destacaron los resultados de aprovechamiento que obtuvieron los alumnos.

Los resultados de la aplicación del método interconductual fueron un factor que favoreció el cambio, en la manera de dar clase no sólo porque hubo una comprensión de los temas sino por el éxito obtenido.

Otro aspecto relevante consistió en plantear actividades concretas, sencillas y claras, así como contar con niveles funcionales los cuales permiten tener una visión de creciente complejidad la cual está implícita en el aprendizaje de la

---

escritura. Podríamos concluir entonces que la actualización debe ser vista bajo una perspectiva interactiva, dialogada no sólo entre profesores sino también, en la calidad del aprendizaje alcanzada por el alumno.

Después del éxito obtenido en este estudio bajo la perspectiva interconductual, Farfán, (1998) nos habla acerca de un nuevo programa de estudio que tienen el propósito central de propiciar que los niños desarrollen su capacidad de comunicación en lengua hablada y escrita “Programa mundial Experimental de Alfabetización”. A raíz de esta reforma pragmática existe un fuerte impulso por promover una enseñanza funcional del español, cuyo propósito es que el niño aprenda a leer y escribir y este capacitado para utilizar el lenguaje en situaciones cotidianas. Junto a esta intensión pedagógica ligada a la actividad social se da también otra aproximación a la lectura funcional que es la comprensión del mensaje.

Como antecedente de este programa, Spratt, Seckinger y Wagner, (1991) citados en Farfán (1998) llevaron a cabo un estudio en Marruecos con el fin de evaluar la alfabetización funcional de 453 niños de cuarto grado de escolaridad, utilizaron un amplio y original instrumento de evaluación que abarcó el conocimiento de aspectos demográficos, de condiciones concretas de vida del alumno, antecedentes escolares de su familia, prácticas familiares con la lectura, rendimiento escolar, etc. El estudio incluyó evaluar las habilidades de lectura requeridas por la vida cotidiana presentándole a cada niño una carta, la primera plana de un diario, un recibo de luz y una caja de un medicamento; todos los materiales fueron auténticos. Después de presentarles los materiales les hicieron algunas preguntas: ¿qué es esto?, ¿a quien le enviaron la carta?, ¿de que fecha es el periódico?, Lee el encabezado, ¿qué dice?, ¿cuáles son algunos de los padecimientos que esta medicina cura? Los investigadores llegaron a la conclusión de que muchas de las habilidades de lectura y escritura necesarias para la vida no las adquiere el niño en la escuela aun después de cuatro años de estudio y a pesar de que el niño es formalmente alfabetizado. Sin embargo, sí se

---

encontró una correlación entre rendimiento en las tareas escolarizadas de lectura y escritura y las tareas de la vida cotidiana. Las habilidades de comprensión de lectura enfatizadas en la escuela pueden ser necesarias pero no suficientes para un adecuado rendimiento en tareas de la vida diaria. Los datos de esta investigación sugieren que la enseñanza explícita de las tareas de lectura necesarias para la vida diaria es indispensable para acelerar la adquisición de habilidades de lectura de los alumnos, de manera que éstos puedan ser alfabetos funcionales.

Como se puede apreciar la asignatura de Español en la escuela primaria siempre ha ocupado un lugar preponderante en relación con todas las asignaturas, ya que a través de los elementos culturales que involucra, el niño logra interactuar y aprender de las demás asignaturas. Se ha planteado que los alumnos aprendan a hablar, leer y escribir de manera comunicativa, sin embargo los estudios de calidad que se llevan a cabo en el aula, indican que los propósitos de la asignatura difícilmente se cumplen, los alumnos muestran deficiencias en su comunicación escrita, por ejemplo: se les dificulta redactar varios enunciados de un mismo tópico sin que muestren repetición. Presentan deficiencias al tratar de unir de manera consecutiva enunciados propuestos; no hay continuidad, no hacen uso adecuado de los signos de puntuación y las reglas ortográficas.

Con base a estas consideraciones, Amador (1998) menciona una investigación la cual se elaboró bajo una propuesta pedagógica con los siguientes propósitos: a) que los alumnos desarrollen su capacidad para expresarse oralmente con claridad, coherencia y sencillez, b) aprendan a reconocer las diferencias entre diversos tipos de textos y a construir estrategias apropiadas para su lectura, c) aprendan a aplicar estrategias adecuadas para la redacción de textos de diversa naturaleza, d) desarrollen las habilidades para la revisión y corrección de sus propios textos y e) adquieran el hábito de la lectura y se formen como lectores que reflexionen sobre el significado de lo que leen y puedan valorarlo y criticarlo. La población que se ocupó fue, niños de cuarto grado de

---

primaria con hábitos de lectura nulos. Se adoptó una perspectiva comunicativa fundada en la explicación interconductual del aprendizaje de la lengua escrita (Ribes, 1992; Mares y Rueda, 1993 citados en Amador 1998). De acuerdo a lo señalado en el programa, se buscó que el alumno fuera capaz de crear sus propias adivinanzas, por lo que se les pidió la recopilación de adivinanzas en diferentes fuentes, así como que preguntaran a familiares y amigos para que después las intercambiaran con sus compañeros en el salón de clase y copiarlas en los cuadernos. Más adelante, en clase se presentaron objetos llamativos, los cuales eran descritos por el grupo de manera oral, pero sin mencionar el nombre. Al terminar de describir un objeto los alumnos hacían la típica pregunta de la adivinanza: ¿qué es?. Se les pidió que elaboraran preguntas cortas, que tomaran en cuenta características de aquello de lo que se hablaba, sobre un mismo objeto redactaron muchas preguntas, después transformaron esas preguntas en enunciados cortos, los unieron y anexaron la respuesta.

Se leyeron versos, los cuales fueron comentados buscando establecer qué había querido decir el autor y a quién estaba dirigido el poema. Se transformaron poemas cortos cambiando unas palabras por otras pero respetando el mensaje original. Se buscaron palabras que tuvieran la misma terminación, las cuales se clasificaron de acuerdo con las que se referían a tiempo, sentimientos, cualidades etc. A continuación se eligió algún tema: persona, cosa, animal a partir de la cual se elaboraron enunciados formando cuartetos, los cuales se modificaron con ayuda de las palabras clasificadas hasta llegar a formar versos y poemas.

Estas actividades fueron trabajadas primero de manera grupal, después por equipo y por último de manera individual. En la segunda etapa se dio cuando se presentó un dibujo y los alumnos elaboraron descripciones. Posteriormente se logró que el alumno escribiera en un estilo más cercano al que caracteriza a la adivinanza y comenzara a escribir utilizando la metáfora para hacer coincidir dos objetos a partir de una característica.

---

En la tercera etapa el niño elabora con soltura y estilo una adivinanza, hace uso de la metáfora de manera explícita “Tengo hojas pero no soy libro”, y añade el toque juguetón propio de este tipo de escrito, “adivina ahora mismo”. El escritor de esta adivinanza promueve que los lectores interactúen con un objeto ausente de manera graciosa, conteniendo el juego que al fin y al cabo implican todas las adivinanzas. El 93% de los alumnos logró escribir adivinanzas como la última que se describió. Sin embargo al hacer sus propios poemas los alumnos mostraron dificultades, porque si bien en un principio se buscaban palabras que tuvieran la misma terminación, no era sencillo buscar un tema y usar palabras que rimaran. Cabe destacar que nunca se les exigió cumplir con los requisitos escritos de la versificación.

Después de ejercitar las actividades de aprendizaje los alumnos elaboraron acrósticos para el “día del padre”. Los acrósticos se hicieron a partir del nombre del progenitor, en ellos se puede apreciar mayor complejidad sintáctica y semántica. Por ejemplo.

**A**mor es cuando  
**N**osotros nos reunimos porque nos queremos mucho eres  
**G**rande para mí y si nos alejamos por temporadas tendremos la  
**E**speranza de vivir nuestros días con la  
**L**uz de tu amor en nuestro hogar”

En los acrósticos los niños interactuaron, gracias al lenguaje escrito, en un nivel sustitutivo con referentes concretos, tales como “el hogar” y “el padre”.

Retomando la problemática de que al niño de ocho años en adelante se le dificulta redactar en forma clara, sencilla y coherente, aunada al objetivo de este trabajo de lograr una escritura funcional y comunicativa en los alumnos de cuarto grado se considera, a partir de las producciones logradas por los alumnos, que las actividades descritas cumplieron las finalidades planteadas en la propuesta

---

psicológica. Lo más importante es que el alumno logró escribir de manera funcional y comunicativa a partir de las consideraciones del programa de Español, que le encarga al docente la tarea de crear situaciones comunicativas en el aula.

En estos estudios hemos visto que en la actualidad hay un creciente interés por analizar el tipo de interacción maestro- alumno, así como por desarrollar estrategias que fomenten la habilidad de comunicación por parte de los alumnos. Sin embargo los estudios derivados del modelo interconductual, en su mayoría se han enfocado a desarrollar en los alumnos nuevas estrategias que logren la interacción maestro alumno en niveles funcionales complejos.

El objetivo principal de la educación primaria, y en especial la materia de español es la de preparar a los niños en el aprendizaje de la lectura, escritura y comprensión de textos, durante el 4° grado de primaria. Las estadísticas señalan que existe un bajo rendimiento en los estudiantes de primaria ya que la mayoría no logra alcanzar los objetivos de planes y programas de la S.E.P. en la materia de español y cuando ingresan a secundaria presentan problemas de razonamiento verbal, esto debido a la baja estimulación que reciben en sus inicios de primaria. El constructivismo social considera que el aprendizaje tanto en la casa como en la escuela ayudan al niño a construir su mundo a través de la interacción con objetos y personas. Por otra parte la teoría interconductual señala niveles funcionales que especifican el grado de complejidad que deben alcanzar los alumnos dependiendo del grado escolar en el cual se encuentren.

En este trabajo se pretende analizar las interacciones maestro- alumno en relación con los productos académicos en el cuarto grado de primaria con base en los niveles funcionales propuestos por Ribes y López (1985). Son cuatro los objetivos que se señalan a continuación. Los dos primeros son los más importantes en esta investigación.

---

1.- Analizar que niveles de interacción promueven las maestras en los alumnos, a través de las actividades y tareas académicas que ellas organizan durante la enseñanza del Español.

2.- Analizar las actividades académicas en términos de la relación que guardan con los objetivos curriculares

3.- Analizar el tipo de material didáctico que se emplea en relación con los objetivos curriculares.

4.- Identificar el tipo de conductas de atención que los niños presentan durante la exposición de una clase.

---

---

---

## · METODO ·

### ***Participantes:***

Participaron 3 maestras de 4° grado con sus respectivos grupos de educación básica, pertenecientes a dos escuelas primarias, las cuales están ubicadas en el municipio de Tlalnepantla, Edo. de México. Estas escuelas fueron elegidas porque las autoridades que las componen Director y Maestros quienes mostraron disposición para el desarrollo de este estudio. A continuación se describen las características principales de cada maestra (los datos se obtuvieron de entrevistas que se realizaron después de las filmaciones de cada clase, ver anexo 1).

Maestra 1: Su grupo se compone de 27 alumnos. Sus estudios son: Licenciatura en educación primaria en la escuela Normal Superior de México, además cuenta con una maestría en Pedagogía. Cuenta con 24 años de experiencia y ha impartido todos los grados en primaria y el cuarto grado actualmente lo lleva impartiendo cinco ciclos escolares.

Maestra 2: Su grupo se compone de 27 alumnos. Cuenta con licenciatura en educación primaria en la Escuela Normal de Tlalnepantla, tiene cuatro años de experiencia en el área de docencia de los cuales 2 ha impartido el cuarto grado.

Maestra 3: Su grupo se compone de 29 alumnos. Estudio 3 años en la escuela Normal No. 4 de Tlalnepantla, cuenta con 20 años de experiencia en el área docente de los cuales ha impartido 13 veces 6°, 3 veces 5°, una vez 3° y actualmente 3 veces el 4° grado.

---

---



***Materiales:***

Cámara de videograbación, cassettes, software para análisis de videograbaciones, hojas de registro, libro de lecturas y actividades Español 4º grado (SEP, 2002), Libro del maestro (SEP, 2002), Avance programático (SEP, 2002), Plan de estudios de la SEP y cuadernos de los niños.

***Procedimiento de obtención de datos:***

Con el propósito de recolectar información se llevaron a cabo las sig. actividades.

- 1) Se programó una cita con cada una de las tres maestras de cuarto grado. El día de la cita se llegó a la hora señalada y se comenzó a filmar sobre un tema específico de Español. El tiempo de duración de la filmación, dependió del tiempo que cada maestra dedica a dicho tema.
- 2) Mientras se filmaba se hizo un registro de las conductas de cada niño cada dos min. las categorías registradas fueron: Actividad académica indicada (I). Atención a la maestra (A). Otras conductas (O) ( anexo 2).
- 3) Al término de las filmaciones se sacó una copia de los trabajos que realizaron los niños durante la exposición de la maestra.

***Registro de datos:***

Para la transcripción de datos se tomó como base la filmación de la clase, los trabajos realizados por los niños durante la exposición, los objetivos de cada clase incluidos en el plan de estudios y avance programático.

---

**La transcripción contiene:** El tiempo en el cual se presenta la categoría; que tipo de nivel funcional se presenta; frase que marca el inicio de la categoría; descripción de la interacción; descripción detallada de las interacciones que incluye preguntas de la maestra y las respuestas dadas por los niños además de la retroalimentación que se da por parte de la maestra; los recursos didácticos empleados en la clase y la duración que se llevó en ese segmento de interacción (anexo 3).

**Segmento o episodio interactivo:** Esta constituido por las interacciones que ocurren de manera sucesiva entre la maestra, los alumnos y los objetivos de conocimiento y que pertenecen a un mismo nivel funcional y una misma categoría. Las categorías utilizadas en esta transcripción se muestran en el anexo 4.

**Entrenamiento a los observadores:** El entrenamiento a los observadores se llevó a cabo en varias sesiones:

Primera sesión: se leyeron y explicaron cada una de las categorías de análisis propuestas por Ribes y López, (1985).

Segunda sesión: Se adaptaron las categorías funcionales al tipo de respuesta requerida en nuestro estudio, se discutió entre los observadores y se dieron ejemplos.

Tercera sesión: se ajustaron las categorías funcionales a un nuevo análisis y se dieron ejemplos de cada categoría.

Cuarta sesión: Posteriormente se reunieron los observadores y analizaron una filmación y señalaron los tiempos en los cuales ocurría la interacción y se señalaba el nivel funcional encontrado; se discutió, se corrigieron errores y se resolvieron las dudas. Se dejó de tarea que cada observador individualmente

---

viera una filmación e identificara los tiempos en los cuales sucedía la interacción y en que nivel funcional se encontraba.

Quinta sesión: por último en grupo se compararon las categorías analizadas individualmente, se hicieron comparaciones, se discutió y se llegó a un acuerdo. Posteriormente por parejas analizaron tres filmaciones.

**Confiabilidad:** En este caso fue obtenida por medio de dos observadores los cuales analizaron la filmación de una clase en la cual señalaban el tiempo en el cual ocurría el segmento de interacción y a que nivel funcional correspondía. Cuando no estaban de acuerdo se discutía la situación, cada uno daba su argumento de porque se señalaba ese nivel, y cuando no se llegaba a un acuerdo se consultaba la hoja con los niveles funcionales establecidos en este estudio, Además una investigadora verificaba que se llevara a cabo el análisis correctamente de los niveles funcionales. Esto se hizo con cada una de las clases filmadas.

---

---

---

## · RESULTADOS ·

El análisis de resultados se realizó siguiendo los objetivos propuestos en la introducción. Se determinó el porcentaje de tiempo promedio empleado en cada uno de los niveles de interacción que se promueven por cada una de las maestras observadas (Fig. 1). Analizando los resultados de manera individual, se encontró lo siguiente:

La maestra 1 a diferencia de las otras dos maestras emplea un mayor porcentaje de tiempo en las actividades de preparación 29.26%, debido a lo cual pierde mucho tiempo en dar instrucciones y preparar material y solo empleó una hora en dar su clase. En cuanto al nivel contextual se observa un alto porcentaje de tiempo 55.50% lo que implica un tipo de clase en donde los niños leen, repiten o copian lo leído. En cuanto al nivel suplementario obtuvo un porcentaje de 4.03% nivel que solo se presentó en esta clase. Los niveles selector 5.05% y sustitutivo referencial 5.82% presentan un porcentaje de tiempo casi igual. Cabe mencionar que las actividades sin supervisión y no pertinentes no se observaron en las tres clases.

La maestra 2 solamente empleó poco porcentaje de tiempo en sus actividades de preparación 6.13% a diferencia de las otras dos maestras. En cuanto a los porcentajes de tiempo, en el nivel contextual 45.27% y selector 44.13% ambos presentan muy poca diferencia de porcentaje esto demuestra que supo equilibrar su clase en cuanto a lectura y actividades en las cuales los niños tuvieron que seleccionar alguna parte de la lectura. El nivel sustitutivo referencial solo logró un porcentaje de tiempo de 4.47% lo cual nos indica que hubo muy poca participación espontánea por parte de los niños.

La maestra 3 también dedicó poco porcentaje de tiempo en la preparación de su clase 9.03% en comparación con la maestra uno. El nivel contextual tuvo un

---

---

porcentaje de tiempo 27.50% lo que demuestra que su exposición en clase fue mínima, ya que el nivel selector se llevó el mayor porcentaje de tiempo 59.04% estas cifras nos indican que la participación de los niños en clase fue muy motivada y productiva. En cuanto al nivel sustitutivo referencial al igual que en las otras dos clases obtuvo un porcentaje de tiempo bajo 4.43

En general las tres maestras utilizaron grandes porcentajes de tiempo en el nivel contextual y selector a diferencia de los otros niveles suplementario, sustitutivo referencial y no referencial. Cabe mencionar que de los cinco niveles el más importante es el nivel sustitutivo referencial y en las tres clases obtuvo un porcentaje similar, lo cual demuestra que la participación que se promovió dentro del salón de clases se centro solo en la lectura y escritura de textos. Las maestras por su parte no promovieron las experiencias de los niños relacionadas con los temas vistos en cada clase.

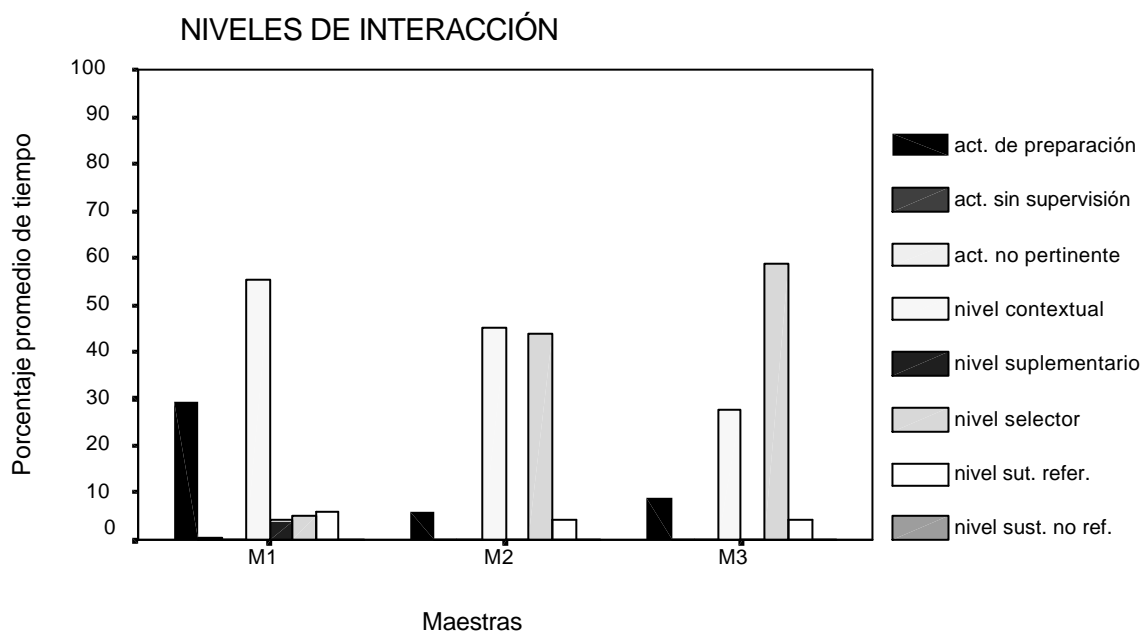


FIGURA 1.- Muestra el porcentaje promedio del tiempo empleado por las maestras en cada una de las categorías que analizan el nivel de interacción que se promueven en clase.

En cuanto al segundo objetivo, analizar las actividades académicas en términos de la relación que guardan con los objetivos curriculares. En el cuadro 1 se presenta una descripción de los objetivos de cada clase; cabe señalar que los objetivos en la clase de la maestra 1 y 3 fueron tomados del libro Avance programático (2001) ya que las lecturas que se desarrollaron en clase fueron adicionales a las señaladas en el libro de lecturas, además los objetivos se tenían que cubrir en varias clases.

Un primer punto de análisis de este objetivo lo constituye el determinar si cada maestra cubrió los objetivos curriculares en su clase.

La maestra 1 cubrió cuatro puntos de los cinco señalados en el objetivo propuesto por la SEP y recurrió a lecturas que ella proporcionó a sus alumnos y no utilizó su libro de lecturas. Como apoyo en su exposición utilizó un juego llamado “gato” que no promovió el desarrollo de la lengua hablada y escrita, pero, si mantuvo la atención e interés en los niños por dar una respuesta correcta y ganar en el juego.

La maestra 2 por su parte cubrió tres puntos de los cuatro señalados por el objetivo propuesto por la SEP utilizó los libros de lecturas y actividades y llevó a cabo los objetivos señalados haciendo de su clase una exposición poco interesante para los niños que además no entendieron muchos términos como “rezagada”, “moraleja”, “viaje de maíz” etc.

La maestra 3 también cubrió tres puntos de los cinco señalados en el objetivo propuesto por la SEP, su exposición fue de una manera muy interesante, amena y creativa para los niños. La maestra recurrió a dibujos hechos por ella para narrar un cuento que los niños entendieron y además ayudo para que identificaran, las partes que componen un cuento e identificar a los sujetos principales. Además se despertó en ellos su imaginación durante la creación de un cuento en donde tuvieron que señalar las partes que lo componen y sus personajes principales.

---

Las maestras de este estudio durante la enseñanza del Español se enfocan principalmente a los objetivos propuestos por la SEP. Sin embargo, utilizan técnicas de aprendizaje muy diferentes cada una de ellas, no siempre dependen de los libros tanto de lecturas o ejercicios para cubrir los objetivos señalados, esto puede depender de su experiencia laboral y estudios de actualización.

En términos generales, en las tres clases los objetivos correspondieron a la lectura y comprensión de textos, identificación de los sujetos principales, contestaron preguntas con respecto a las lecturas leídas y se realizaron actividades, las cuales fueron llevadas a cabo según el objetivo de cada clase. En una clase se desarrollo una serie de preguntas por medio de sobres y los niños respondían para tener derecho a participar en un juego llamado "gato". En otra clase se pidió la creación por escrito de un cuento. En otra clase sólo se realizo un ejercicio en el libro de actividades. Las tres maestras usaron diferentes técnicas en su enseñanza y lograron cubrir los objetivos curriculares marcados por la SEP.

CUADRO 1. OBJETIVOS DE CADA CLASE.

MAESTRA 1	MAESTRA 2	MAESTRA 3
1) Se pretende que el alumno lea y comente el texto. 2) Narración de sucesos reales o ficticios. 3) Identificación del sujeto en diferentes partes de la oración. Revisión y corrección de textos. 4) Participación en juegos que propicien el desarrollo de la lengua hablada y escrita: Ahorcado, ¡basta!, crucigrama, etc.	1)Lectura y comprensión de textos. 2)Comentarios acerca del tema si le gusto o no le gusto la lectura y dudas que surjan. 3)Realización de actividades en su libro, con preguntas que consulten en su libro de textos. 4) Análisis de palabras cuyo significado depende de su escritura y separación correcta.	1)Lectura y comentarios de cuentos. Identificación y uso del sujeto tácito en oraciones y textos propios. 2) Corrección individual y colectivas de textos. 3)Narración y descripción oral de sucesos reales o ficticios a partir de la lectura de un cuento. 4) Creación de cuentos a partir de otros semejantes. 5)Modificación del final de algunos cuentos.

Un segundo punto de análisis de las relaciones entre las actividades académicas con los objetivos curriculares son las estrategias que utilizan las

maestras de este estudio para cubrir los objetivos de cada clase señalados por la S.E.P.

Maestra 1: Las estrategias que utiliza para alcanzar los objetivos en la materia de Español son por medio de ilustraciones o formatos de lectura ya sea oral o escrito y dinámicas de grupo. La mayoría de los niños alcanzan los objetivos del programa en un 80%. Dentro de la materia del español las actividades que siguen para su enseñanza son, dictados, reglas ortográficas, complementos de palabras y emplear las palabras en enunciados.

Maestra 2: Las estrategias que utiliza son, leer por equipos, parejas o individual además de leer otros libros, pone actividades como preguntar sobre que se va a tratar la clase. Las tareas que deja regularmente las califica en grupo o individual. La mayoría de los niños logran alcanzar los objetivos en un 70%. Para alcanzar los objetivos en la clase de Español la maestra muestra interés en la ortografía, gramática, utiliza el dictado, redacción y análisis ortográfico. Con los niños que se atrasan les pone más atención y habla con ellos acerca de su bajo rendimiento y pide a los más avanzados que les expliquen lo que no entienden.

Maestra 3: Las estrategias que utiliza para alcanzar los objetivos en la materia de Español son, narrar parte de la lectura y después que ellos la comenten, así como la identificación de partes del cuento en laminas con ilustraciones. Las tareas que deja son lecturas de 5 minutos en voz alta y explicarlas a sus papás, llenar espacios en blanco de oraciones y durante el recreo corrige individualmente. Sus alumnos logran alcanzar los objetivos del programa en un 80% Los problemas a los que se enfrenta en la materia de Español son, la lectura, juntan o separan las palabras, cambio de letras y ortografía. En cuanto a los niños que avanzan lentamente en su aprendizaje les da un poco más de tiempo para terminar sus ejercicios o se los deja de tarea para su casa; a los más avanzados les deja trabajos extras o les presta enciclopedias para que las lean

---



En el cuadro 2 se presenta una descripción del desarrollo de las actividades realizadas en cada clase.

CUADRO 2. DESARROLLO ACADÉMICO DE CADA CLASE.

MAESTRA 1	MAESTRA 2	MAESTRA 3
<ul style="list-style-type: none"> <li>• La maestra comenzó su clase preguntando a los niños ¿qué ven en este dibujo? Un dibujo que ella llevó y pego en el pizarrón y después comento algo de la clase anterior “La creación del mundo”.</li> <li>• Posteriormente les reparte unas hojas en donde viene la lectura “El nacimiento del sol y la luna” y les pregunta ¿qué ven en el dibujo de la página 15? Y ¿cómo se llama la lectura?</li> <li>• La maestra comienza a leer la lectura y pide que la sigan en silencio, después de leerla, pide se formen dos equipos y se pongan nombre.</li> <li>• Ya que se acomodaron, les dice que cada equipo va a leer la lección empezando por el capitán de cada equipo, cuando cada equipo terminó de leer la lectura, la maestra sacó 10 sobres con preguntas sobre el tema. El capitán de cada equipo escogió un sobre y lo leía, si contestaban acertadamente tenían derecho a jugar un juego “gato”.</li> <li>• Por último les pide que saquen una hoja, lápiz y colores y escriban un comentario sobre la lectura y lo ilustren. Después de un tiempo recoge las hojas y da por terminada la clase.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La clase empieza cuando la maestra pregunta a los niños ¿qué saben de los ratones? Y ¿dónde los han visto?. Una vez que los niños aportan sus experiencias la maestra cambia de actividad.</li> <li>• La maestra ordena que saquen su libro de lecturas y busquen la lección 19 “El ratón del supermercado y sus primos del campo”. Después de que cada niño lee un párrafo de la lectura la maestra comienza a preguntar sobre lo que leyeron.</li> <li>• Una vez concluida la sección de preguntas la maestra pide a los niños saquen su libro de actividades en la lección 19 y resolver el ejercicio por parejas utilizando su libro de lecturas para resolverlo.</li> <li>• Después revisa junto con ellos el ejercicio para corregir sus errores. Una vez que corrigieron su ejercicio la maestra cambia de actividad.</li> <li>• Anotó oraciones en el pizarrón y explica la diferencia que hay entre la forma de escribir las palabras, ya que su significado puede cambiar, Terminada la exposición nuevamente los niños utilizan su libro de actividades y les dice que resuelvan el ejercicio siguiente. Termina la clase.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La maestra comienza la clase narrando un cuento a los niños con ayuda de dibujos en cartulinas pegadas en el pizarrón, durante la narración la maestra realiza preguntas referentes al cuento.</li> <li>• Una vez que término de contar el cuento, la maestra pregunta ¿cómo se llamó el cuento?... ¿Dónde se realizó?...etc. Después comienza a explicar cuales son las partes de un cuento señalando ejemplos con el cuento que acaba de narrarles.</li> <li>• Cambia de actividad y reparte a cada niño una hoja con un cuento para que lo lean en silencio, supervisa la actividad dando un tiempo razonable para su lectura</li> <li>• Una vez terminado el tiempo de lectura, la maestra hace preguntas sobre esta y pide que señalen las partes del cuento que son: inicio, nudo y desenlace.</li> <li>• Como última actividad la maestra les dice que inventen un cuento y lo escriban marcando las partes mencionadas. Los niños sacan hoja blanca, lápiz y comienzan a escribir. Durante su actividad la maestra les recuerda que pongan su nombre y termina la clase.</li> </ul>

Un tercer punto de análisis en estos resultados lo constituyen los términos lingüísticos o vocabulario empleado durante cada clase. En este aspecto se observó que los términos lingüísticos que las maestras utilizaron para dirigirse a los niños fueron los señalados en los objetivos de tal manera que los niños adquirieron conceptos y palabras nuevas en su vocabulario. Cabe señalar que estos conceptos no se explicaron pero los niños los repitieron o seleccionaron dentro de su lectura (Cuadro 3).

En los datos de este estudio se observó que las maestras efectivamente solicitaban la lectura individual o colectiva pero no retroalimentaban en ningún momento a través de modelamiento o corrección la lectura realizada por los niños.

CUADRO 3. TÉRMINOS LINGÜÍSTICOS EMPLEADOS EN CADA CLASE.

Maestra 1	Maestra 2	Maestra 3
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Creación del mundo.</li> <li>• Fin del mundo.</li> <li>• Teotihuacan.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rezagada.</li> <li>• Viaje de maíz.</li> <li>• Atracar.</li> <li>• Roídos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inicio.</li> <li>• Nudo.</li> <li>• Desenlace.</li> </ul>

Un cuarto punto de análisis consistió en determinar la relación de las actividades con los niveles funcionales requeridos en el objetivo. En el siguiente cuadro se muestra en particular esta relación.

CUADRO 4. RELACIÓN DE LAS ACTIVIDADES CON LOS NIVELES FUNCIONALES.

Maestra 1	Maestra 2	Maestra 3
<p>En esta clase la mayor parte del tiempo se emplearon interacciones contextuales y actividades prácticas con una duración de 35 min. Sin embargo comentar el texto puede ubicarse tanto en un nivel selector como sustitutivo referencial el cual tuvo un tiempo de 03:41 seg.</p> <p>En esta lección se pudo ir más allá en cuanto a comentar el final de la lectura, la maestra debió enfatizar los valores morales de los sujetos principales (el pobre y el rico) y hacer referencia que no importa la apariencia ni el nivel socioeconómico de cada persona, sino sus sentimientos.</p>	<p>En relación con el objetivo planteado la lección se encontró dentro del nivel selector el cual tuvo un tiempo de 24:07 seg. Aunque leer y resolver el ejercicio pudo ubicarse en el nivel contextual. Sin embargo parte del objetivo estuvo ubicado en el nivel sustitutivo referencial y solo hubo dos segmentos de interacción.</p> <p>La maestra debió preguntar si conocían un supermercado y como esta distribuido, esto les pudo haber ayudado a los niños a aportar sus experiencias sobre el tema. Otra sugerencia sería que hubiera comentado el final que fue una moraleja "donde comen 5 comen 6 o 7 pero no 100."</p>	<p>En esta clase la mayor parte del tiempo se emplearon interacciones en un nivel selector con un tiempo de 30 min. Y pocos fueron los episodios en el nivel contextual con un tiempo de 14 min. En cuanto al nivel sustitutivo referencial solo tuvo una duración de 2min.</p> <p>La exposición estuvo muy enriquecida con la participación de los niños, sin embargo la maestra debió dedicar más tiempo a las opiniones de los niños ya que muchos alzaban la mano o gritaban pidiendo la palabra para dar su punto de vista, pero la maestra los ignoraba o se contestaba sola. También pudo haber pedido opinión sobre como les hubiera gustado el final del cuento que la maestra inventó.</p>

En cuanto al tercer objetivo analizar el tipo de material didáctico, se pudo observar que cada maestra empleó material diferente en cada clase, la maestra tres fue la que utilizó material muy llamativo y dinámico como fue la narración de un cuento por medio de laminas con dibujos; la maestra uno en cambio solamente utilizó dos cartulinas una con un dibujo y la otra con un juego "gato " por último la maestra dos solamente utilizó su libro de lecturas y ejercicios. En el cuadro 5 se puede identificar el material didáctico.

En relación con el cuarto objetivo identificar el tipo de conductas que se presentan durante la exposición de una clase, para tal análisis se utilizó un formato el cual se muestra en el anexo 2. La conducta que se presento más tiempo durante las clases fue (I) Actividad indicada por la maestra, la cual obtuvo en la maestra uno 53.37%; en la maestra dos 75.02% y en la maestra tres

57.91%, lo que demuestra que durante las clases los niños realizaron actividades ya sea de lectura o de escritura y utilizaron menos tiempo en poner atención a la maestra. Los porcentajes completos se pueden observar en el cuadro 6.

CUADRO 5. MATERIAL DIDÁCTICO

Maestra 1	Maestra 2	Maestra 3
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lectura “El nacimiento del sol y la luna”.</li> <li>• Lámina con un dibujo “Una fogata con dos personas al lado”</li> <li>• Lámina con un juego “gato”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Libro de lecturas y libro de ejercicios: lección “El ratón del supermercado y sus primos del campo.</li> <li>• Pizarrón, gis y borrador</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Láminas con dibujos de un cuento “Los lentes de Don Rufino”</li> <li>• Láminas con definición de conceptos.</li> <li>• Lectura “Los duendes y el zapatero”.</li> </ul>

CUADRO 6. NIVEL DE ATENCIÓN EN LOS NIÑOS

Maestra 1	Maestra 2	Maestra 3
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Actividad académica indicada (I) 75.02%</li> <li>• Atención a la maestra (A) 13.42%</li> <li>• Otras conductas (O) 11.54%</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Actividad académica indicada (I) 57.91%</li> <li>• Atención a la maestra (A) 20.16 %</li> <li>• Otras conductas (O) 21.92%</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Actividad académica indicada (I) 53.37 %</li> <li>• Atención a la maestra (A) 34.67 %</li> <li>• Otras conductas (O) 12.94%</li> </ul>

---

---

## · DISCUSIÓN ·

Uno de los resultados del presente estudio consistió en identificar el nivel de interacción que las maestras promueven con sus alumnos en relación con los contenidos educativos en la materia del Español. De esta manera se observó que los niveles más utilizados en todos los grupos observados, fueron el nivel contextual y el nivel selector.

Los resultados obtenidos en este estudio muestran que las interacciones maestro-alumno promovidas dentro del salón de clase se centraron principalmente en los niveles contextual y selector. Se observó por ejemplo que en el caso de la maestra uno, durante su clase promovió el nivel contextual principalmente ya que ocupó la mitad de tiempo en que duró su clase (35 min.) en leer tres veces el mismo texto. Después de la lectura la maestra hizo una serie de preguntas que los niños respondieron seleccionando un párrafo del texto nivel selector que tuvo una duración de 3 min. Y el nivel sustitutivo referencial solo obtuvo 3 min.

En el caso de la maestra dos el tiempo de interacción en el nivel contextual (25 min.) lo empleó en que leyeron los niños el texto e hizo preguntas acerca del texto leído. Después realizó una actividad en el libro de ejercicios la cual consistió en seleccionar respuestas en su libro de lecturas nivel selector en cual tuvo un tiempo de duración de 24 min. Mientras que el nivel sustitutivo referencial solo se promovió 2 min.

La maestra tres en cambio promovió el nivel contextual solo 14 min. tiempo en el cual solo narró un cuento e hizo preguntas de otro cuento que los niños leyeron. El nivel selector tuvo una duración de 30 min. tiempo que los niños dedicaron a crear un cuento y señalar las partes que lo componen. Mientras que el nivel sustitutivo referencial solo se promovió 2 min.

---

---

Estos resultados nos indican que se está descuidando en este nivel educativo (4º grado) la interacción en niveles sustitutivos tanto referencial y no referencial. De acuerdo al modelo retomado en este trabajo se considera que las interacciones maestra- alumno pueden analizarse en distintos niveles funcionales que se desprenden de la teoría de Kantor. De acuerdo a Ribes (1985) los niveles pueden ser nivel contextual, nivel suplementario, nivel selector, nivel sustitutivo referencial y no referencial.

Como se mencionó anteriormente en las tres clases la mayoría del tiempo se enfocaron solo a dos niveles funcionales, el nivel contextual y el nivel selector; sin embargo las tres clases se prestaban para interactuar en niveles más complejos como lo señala Rueda (1997) ya que los niños mostraron disposición para comentar los temas y aportar experiencias nuevas que las maestras por falta de tiempo no dejaron comentar. No obstante las maestras solo interactuaron con sus alumnos según las actividades académicas que señala el programa dependiendo del grado en el cual se encontraban en este caso las maestras de cuarto grado debieron orientar a los niños a pensar, sacar deducciones o imaginar el final de las lecturas leídas, para que los niños puedan inferir o proponer nuevas situaciones.

Cabe hacer hincapié que el nivel sustitutivo referencial en las tres clases obtuvo tiempos muy bajos y los tres tiempos son muy similares. Esto se debe a que las maestras no permitieron a sus alumnos el aporte de eventos, es decir, los alumnos no contaron sus experiencias vividas, en cambio tal como lo mencionan Farfán y Amador (1948) el maestro cuando medita su clase interactúa en un nivel sustitutivo referencial, es decir, las maestras durante su exposición interactúan con lo que dicen de su enseñanza al hacer referencia sobre eventos no presentes.

En relación con el estilo de enseñanza, cada maestra maneja diferentes estrategias esto se pudo observar durante la grabación de cada clase, en las cuales se vio su desenvolvimiento académico en la forma de corregir y

---

retroalimentar a sus alumnos; como lo mencionan Barzone y Rosemberg (1993) las diferencias entre estilos implican por un lado una diferencia en cuanto a las oportunidades que el niño tiene en el aula para explotar sus recursos lingüísticos y por otro, una diferencia en cuanto al apoyo que las maestras les proporcionan para el desarrollo de estrategias discursivas.

Con respecto al segundo punto como se mencionó anteriormente la función de las maestras dentro del aula es la de promover el proceso de aprendizaje. De acuerdo a los resultados, durante las clases las maestras dedicaron su tiempo en desarrollar los temas que las autoridades educativas indican. Las interacciones que se promovieron en los niños las realizaron con base en los aspectos cognoscitivos de los temas que se desarrollaron según el objetivo de cada clase. Sin embargo la función de los niños durante las clases fue regularmente pasiva, se limitaron la mayor parte del tiempo a recibir y repetir lo que las maestras decían, por lo que su creatividad y reflexión quedaron limitadas por las pocas oportunidades que tuvieron de expresar sus experiencias, tal como lo señala Campos (1991) en sus estudios.

Las maestras se apoyaron totalmente en los objetivos señalados en la S.E.P., esto se pudo confirmar por la información que se obtuvo de las entrevistas que se llevaron a cabo después de cada filmación y los temas abordados durante la clase, un ejemplo muy claro se observó en la clase de la maestra dos la lección fue “El ratón del supermercado y sus primos del campo” En esta clase la maestra utilizó el libro de lecturas y el de ejercicios de Español cuarto grado y solo se enfocó a los ejercicios que venían en su libro. Cabe señalar que en el objetivo se señalan cuatro puntos de los cuales solo se cumplieron tres y le faltó un punto que se llevaría a cabo en otra clase. Lo mismo sucedió en la maestra uno y tres les faltó a cada una cubrir un punto en sus objetivos que se cubrirían en otras clases.

El material didáctico también jugó un papel muy importante en este estudio. La maestra tres a diferencia de las otras maestras, utilizó material didáctico que

---

fue llamativo e interesante para los niños que los mantuvo con entusiasmo, curiosidad y mejor aprendizaje sin salirse de los objetivos planteados. Esto se pudo observar a través de los productos elaborados que se obtuvieron después de cada clase, los trabajos demuestran creatividad e imaginación que cumplieron con las expectativas de los objetivos y de la maestra. El material didáctico es de suma importancia en el aprendizaje y enseñanza de los niños ya que por medio de estos a los niños se les estimula en la interacción en niveles más complejos.

En cuanto al tipo de conductas que se identificaron durante la clase se pudo observar que la conducta que obtuvo mayor porcentaje de tiempo 50% de promedio en las tres clases fue (I) actividad académica indicada. De acuerdo a esto los niños se mantuvieron ocupados en realizar actividades académicas sin descuidar poner atención a la maestra en las explicaciones que daba sobre el tema en cuestión. Por lo tanto la conducta (A) atención a la maestra obtuvo un porcentaje de 25%. En cuanto a otras conductas (O) estas se refieren a aquellas que los niños hacían como pedir lápiz, sacar un cuaderno, pedir permiso para salir, platicar etc. Estas conductas obtuvieron bajo porcentaje ya que fueron muy pocos los niños que las presentaron.

Otro aspecto en discusión se puede considerar que durante sus clases las tres maestra plantearon sus actividades muy concretas, sencillas y claras, los niños se portaron con orden y respeto, esto debido a la presencia de la cámara de videograbación y a las investigadoras. Es importante señalar que este aspecto pudo haber afectado los resultados obtenidos, ya que las maestras estaban esperando nuestra visita.

Estos resultados se ven apoyados en estudios en donde la mayoría de los profesores planean su clase apoyados en el avance programático por lo que solo se limitan a seguir los objetivos y lo hacen de acuerdo a lo que ellos piensan, es lo más conveniente para sus alumnos y sobre todo esto se observa en los grados superiores de la escuela primaria en Veracruz (Hernández, 1990).

---



En base a los resultados obtenidos en este estudio, se puede concluir que las maestras a pesar de haberse modificado los planes y programas de la SEP, donde se busca que el niño encuentre sentido con el mundo que lo rodea y con su propia vida dentro de la sociedad y la cultura a la que pertenece, todavía siguen llevando una corriente tradicional en donde dejan de lado relacionar los contenidos educativos con sus experiencias en la vida cotidiana, hacer preguntas de inferencia sobre los textos que se revisan en clase y establecer estrategias de aprendizaje que lleven a los niños a desenvolverse en niveles funcionales complejos.

En futuras investigaciones se debiera capacitar a las maestras sobre la importancia de las interacciones maestro -alumno en base a los niveles sustitutivo referencial y no referencial.

---

---

---

## · REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS ·

Amador, P. (1998) Adivinanzas y poemas en el cuarto grado de primaria. *Revista Educación 2001*, 9, 20-23.

Barzone, A. M. , y Rosemberg, C. (1993). *El intercambio verbal en el aula: las intervenciones de los niños en relación con el estilo de interacción del maestro*. Universidad de Buenos Aires, 116-130.

Bruner, J. S. (1990). *Actos de significado: Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza editorial.

Campos, S. (1991). Estilos de enseñanza. Aprendizaje en aulas de escuelas ubicadas en zonas urbano- marginales. *Revista Educación de la Universidad de Costa Rica*, 15, 2, 39-49.

Castorina, J. A. (1998). Aprendizaje de la ciencia: Constructivismo social y eliminación de los procesos cognitivos. *Revista Perfiles Educativos*, 82, 24-39.

Cervantes, R. (2002). La enseñanza del español en la educación primaria en México: Las reformas. *Revista Divulgación Educativa Hechos y realidades*, 2, 54-56.

Estévez, E. (1995). Estudio comparativo para evaluar español en niños de primero de primaria. *Revista Educación 2001*, 6, 15-18.

Farfán, E., y Amador, P. (1998). Análisis interactivo de la reflexión sobre la práctica como estrategia de actualización docente. *Revista Desarrollo Académico*, 6, 17, 2-6.

---

---

Farfán, M. (1998). Modelo funcional de enseñanza de la lengua. *Revista Educación 2001*, 39, 24-26.

Ferreiro, R. (2002) . El constructivismo social, nueva forma de aprender y enseñar. *Revista Educación 2001*, 84, 50-53.

Gramigna, S. (1998). Comprensión y producción de cuentos. 2da parte. *Revista Novedades Educativas*, 10, 96, 30-33.

Gramigna, S. (2001). Las discusiones de cuentos en la clase. *Revista de Pedagogía Sociedad Española de Pedagogía*, 1, 53, 31 -40.

Hernández, P. (1990). Un acercamiento a las actividades docentes del profesor de escuelas primarias urbanas. *Revista Contrastes de la Escuela Normal Veracruzana*, 1, 50-57.

Instituto de Educación de Aguascalientes (1996). Evaluación del aprendizaje en colegios particulares de Aguascalientes. *Revista Confederación Nacional de Escuelas Particulares, Quinta Epoca*, 65, 25-30.

Kantor, J.R. (1978) La psicología Interconductual: origen y desarrollo. En: *Psicología Interconductual: Un ejemplo de construcción científica sistemática*. México: Trillas.

Mares, G. Y Bazan, A. (1996) Psicología Interconductual y su aplicabilidad en la Elaboración de Programas de Lecto-Escritura. En: J. Sanchez, C. Carpio y E. Díaz (Eds.), *Aplicaciones del conocimiento psicológico*. (pp. 69-95) México: ENEP, Iztacala, UNAM.

---

Mares, G., Guevara, Y., Rueda, E., Ribas, O., y Rocha, H. (2003, oct.). *Análisis de las interacciones maestra alumnos durante la enseñanza de las Ciencias Naturales en Educación Primaria* Documento presentado en el : XVI Congreso Mexicano de Análisis de la Conducta. Pto. Vallarta, Jalisco, México.

Moran, A. (1999) Del Programa al Aula. *Palabras y Realidades del Magisterio*. 1, 9-

Ribes, E. Y López, F. (1985). *Teoría de la conducta: Un análisis de campo y paramétrico*. México: Trillas.

Rueda, E. (1997). Nivel de ejercicio funcional y ejecución en lectura. *Tesis de Maestría en Psicología*, UNAM, México: Campus Iztacala.

Secretaría de Educación Pública, (2002). *Avance programático. Español cuarto grado*. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública, (2002). *Español cuarto grado actividades*. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública, (2002). *Español cuarto grado lecturas*. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública, (2002). *Libro para el maestro español: cuarto grado*. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública, (2001). *Planes y programas de estudio para educación básica primaria*. México: SEP.

Tejeda, A. (1997) .Constructivismo: Principios Básicos. *Revista Educación* 2001, 24, 42 48.

---

---

---

# ANEXOS

---

---

---

---

## ANEXO 1

### ENTREVISTA A PROFESORES

Grado escolar

#### ANTECEDENTES ESCOLARES Y EXPERIENCIA COMO DOCENTE

Nivel de escolaridad

--

Institución donde curso sus estudios

--

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

--

Grados escolares impartidos

--

¿Cuántas veces ha impartido el grado actual?

--

#### ESTRATEGIAS 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, qué estrategias o actividades utiliza con los niños para alcanzar los objetivos planeados?


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


---

---

## FORMATO PARA EL REGISTRO DE LAS CONDUCTAS DE LOS NIÑOS

Grupo \_\_\_\_\_ Fecha \_\_\_\_\_ Escuela \_\_\_\_\_

NIÑO	0	2	4	6	8	10	NIÑO	0	2	4	6	8	10	Actividad indicada por la maestra
1							23							0
2							24							
3							25							
4							26							
5							27							2
6							28							
7							29							
8							30							
9							31							4
10							32							
11							33							
12							34							
13							35							6
14							36							
15							37							
16							38							
17							39							8
18							40							
19							41							
20							42							10
21							43							
22							44							

Categorías:

**Actividad indicada por la maestra (I)****Actividad no indicada por la maestra (NI)****Atención a la maestra (A)**

Nota: Si la actividad cambia en medio del intervalo de registro se señala el número del niño observado cuando ocurrió el cambio por ejemplo: se escribe 3.24, si el cambio ocurrió cuando se registraba la actividad del niño 24, en el minuto 3.



### ANEXO 3

**Español 4° grado**  
**Lección: “Los lentes de Don Rufino”**

#### Objetivo

**Lectura y comentarios de cuentos. Identificación y uso del sujeto tácito en oraciones y textos propios. Corrección individual y colectiva de textos. Narración y descripción oral de sucesos reales o ficticios a partir de la lectura de un cuento. Creación de cuentos a partir de otros semejantes. Modificación del final de algunos cuentos.**

TIEMPO DE FILMACIÓN	CATEGORÍA	FRASE QUE MARCA EL INICIO DE LA CATEGORÍA	DESCRIPCIÓN DE LA INTERACCIÓN	QUE HACE LA MAESTRA RETROALIMENTACIÓN	QUE HACEN LOS NIÑOS	RECURSOS DIDÁCTICOS	DURACIÓN
10:03:33 seg.	1 a	Cieguito, pobre hipopótamo, verdad	La maestra comienza a narrar un cuento a los niños por medio de dibujos.	Cieguito, pobre hipopótamo, verdad. Pobre hipopótamo malo, malo, malo	Los niños ponen atención	Dibujos con las imágenes del cuento	17 seg.
10:03:50 seg.	4 b	¿Dónde creen ustedes que esté cuento se desarrollo?.	La maestra hace una pregunta referente al cuento durante la exposición.	1-¿Dónde creen ustedes que el cuento se desarrollo? 2- En el bosque, exactamente, que niños tan inteligentes.	1- En el bosque	Dibujos con imágenes del cuento	23 seg.
10:04:13 seg.	3 a	¿Por qué creen que estaba muy triste Don Rufino?.	La maestra hace una pregunta referente al cuento	1 -¿Por qué creen que estaba muy triste Don Rufino? 2- Exactamente, pues si fijence.	1- Por que no ve	Dibujos con las imágenes del cuento	02:31 seg.

## ANEXO 4

### **CATEGORÍAS DE ANÁLISIS Y OBSERVACIÓN**

Estas categorías se desarrollaron con el propósito de:

- a) Identificar el tiempo que cada profesor emplea, durante las actividades de enseñanza -aprendizaje, en promover diferentes tipos de contacto de los niños con los contenidos educativos. Los tipos de contacto se analizarán con base en el criterio de desligamiento funcional.
- b) Identificar el tipo de retroalimentación que cada profesor utiliza en las participaciones o tareas de los niños, dentro del salón de clase.

#### 1) LA MAESTRA ESTRUCTURA ACTIVIDADES QUE IMPLICAN UN NIVEL DE INTERACCIÓN CONTEXTUAL.

La maestra organiza y realiza actividades que, de manera implícita o explícita, conllevan un criterio de realización de la tarea en donde los niños no tienen la posibilidad de alterar las regularidades de los productos lingüísticos o las relaciones de los estímulos con los cuales interactúan.

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

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

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

#### 2) LA MAESTRA ESTRUCTURA ACTIVIDADES QUE IMPLICAN UN NIVEL DE INTERACCIÓN SUPLEMENTARIA.

La maestra organiza y realiza actividades que, de manera implícita o explícita, conllevan un criterio de realización de la tarea en donde los niños alteran las regularidades o relaciones de los productos lingüísticos, o las relaciones de los estímulos con los cuales interactúan, sin que haya un modelo presente. La

---

funcionalidad de los estímulos se mantiene constante, no cambia de momento a momento.

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

### 3) LA MAESTRA ESTRUCTURA ACTIVIDADES QUE IMPLICAN UN NIVEL DE INTERACCIÓN SELECTORA.

La maestra organiza y realiza actividades que, de manera implícita o explícita, conllevan un criterio de realización de la tarea en donde la interacción del niño con los estímulos (productos lingüísticos, objetos, organismo o eventos) se vuelva relativa o condicional con respecto a la presencia de otros productos lingüísticos, objetos, organismos o eventos.

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

3 b) La maestra pide a los alumnos que elaboren ejemplos para concretar conceptos; los niños participan con nueva información o nuevos ejemplos.

### 4) LA MAESTRA ESTRUCTURA ACTIVIDADES QUE REQUIEREN UN NIVEL DE INTERACCIÓN SUSTITUTIVA REFERENCIAL.

La maestra organiza y realiza actividades que, de manera implícita o explícita, conllevan un criterio de realización de la tarea en donde los niños median el contacto de otros con situaciones concretas no presentes en tiempo y espacio, a través del lenguaje.

4 a) 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. Los 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.

4 c) La maestra involucra a los niños en una actividad práctica que permite su acercamiento directo con los fenómenos en estudio, simultáneamente explica la

---

vinculación de la actividad con tales fenómenos y realiza preguntas que requieren que el niño describa lo observado.

4d) La maestra elabora preguntas orientadas a que los niños establezcan relaciones entre objetos, organismos o eventos; los niños contestan mediando el contacto de los otros con relaciones entre eventos (causa-efecto. Temporalidad, condicionalidad, igualdad, oposición).

#### 5) LA MAESTRA ESTRUCTURA ACTIVIDADES QUE REQUIEREN UN NIVEL DE INTERACCIÓN SUSTITUTIVA NO REFERENCIAL.

La maestra organiza y realiza actividades que, de manera implícita o explícita, conlleva un criterio de realización en donde el niño, a través de su acción lingüística, relaciona productos lingüísticos.

5 a) La maestra solicita que los niños emitan un juicio argumentando con base en reglas o definiciones.

5 b) 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.

---