

Interacciones maestro-alumno en una situación de enseñanza de la lengua escrita¹

Aldo Bazán Ramírez²

Instituto Tecnológico de Sonora

Las interacciones maestro-alumno en una situación de enseñanza de la lectura y escritura en el primer grado de primaria, fueron analizados tomando en cuenta el método de enseñanza. En los grupos de niños que fueron enseñados con estrategias derivadas de la psicología interconductual se observaron mayor número de interacciones en niveles cualitativamente más complejos, es decir, en estos grupos se observan interacciones con las propiedades no aparentes de los objetos, y relaciones con referentes extra situacionales. Además, en estos grupos se observaron que las interacciones iniciadas por los maestros de grupo eran seguidas en una probabilidad muy alta por comportamientos de los alumnos, en los mismos niveles de complejidad en las que se daban los comportamientos de los maestros.

Palabras clave: interacción, nivel funcional, lectura y escritura, episodio interactivo, enseñanza

Analysis of teacher-students interactions in a written language learning setting

Teacher-student interactions in a reading and writing learning setting in first grade of elementary school, were analyzed taking the teaching method into consideration. Among the groups of children whom were taught with strategies derived from interbehavioral psychology, a larger number of interactions in qualitatively more complex levels are observed, this means that in these groups we observe interactions with non-apparent properties of the objects, and relations with extra-situational referents. Besides, in the mentioned groups we observed that interactions initiated by group teachers were followed with a very high probability by students' behaviors, in the same complexity levels where the teachers' behaviors appeared.

Key words: Interaction, functional level, reading and writing, interactive episode, teaching.

¹ La realización de este trabajo contó con el apoyo del CONACYT, Convenio N. 29370-H. Se puede solicitar copias a: albara@prodigy.net.mx, albaz79@hotmail.com. El autor desea expresar su agradecimiento a Angélica Contreras y a Rocío Morales quienes participaron activamente en la filmación y registro de las actividades reportadas en este estudio.

² Profesor-Investigador Titular en el Departamento de Psicología y Educación, desde 1997. Magister en Psicología por Universidad Nacional Autónoma de México. Licenciado en Psicología por la Universidad Nacional Federico Villarreal, Perú. Candidato al Doctorado en psicología en la UNAM. Dirección: Rancho Esmeralda N. 62 Edificio 8-B Dpto.101 Col. Prados del Rosario. Delegación Azcapotzalco. C. P. 02410, México, D. F.

Una interacción psicológica implica un individuo comportándose en relación con otros individuos, objetos o eventos, así como con sus propiedades y sus características físicas y/o convencionales en una circunstancia determinada (Ribes, 1990). Es decir, una interacción refiere el tipo de relación que se establece entre el individuo y su ambiente. Esta interacción se da en un campo psicológico que integra un conjunto de relaciones complejas de diversos factores que se influyen entre sí (Kantor, 1978). Por ejemplo, en una situación didáctica en la enseñanza de la lectura y la escritura los niños interactúan con un evento de referencia mediados por el maestro. Tal situación incluye otros factores tales como: la tendencia interactiva de los niños, sus creencias y valoraciones, las características de los objetos, personas y situaciones con los cuales interactúan, el tipo de instrucciones que dan los maestros, etc.

La tendencia interactiva del niño tiene que ver con la historia del niño, factor que juega un rol fundamental en el establecimiento de estilos de relacionarse con el contexto, y el desarrollo de competencias conductuales como capacidad para el logro de criterios que normalmente se establecen en las situaciones didácticas.

Las creencias, valoraciones, y el grado de interés de los niños respecto del tema de referencia y sobre la lectura y la escritura, las características de los objetos y eventos que se utilizan como referentes, el tipo de instrucciones y criterios de logro que los maestros establecen respecto de sus alumnos, y las creencias, valoraciones e intereses de los maestros, participan como factores que probabilizan o dificultan la relación maestro-alumno-evento de referencia.

En la Figura 1 se presenta un ejemplo de relaciones entre distintos factores de un campo psicológico en una situación didáctica hipotética,

en donde un niño interactúa con su maestra respecto a un evento de referencia. La flecha bidireccional describe la relación recíproca entre el niño y su maestra. Las flechas unidireccionales indican que un determinado factor (variable latente o constructo) influye en o explica a otro factor o a una variable manifiesta. Por ejemplo, en este modelo hipotético de relaciones entre variables de una situación didáctica, la tendencia interactiva del infante influye en la respuesta del niño cuando éste se relaciona con su maestra, pero también puede observarse que la respuesta del niño en su relación con la maestra es influida por las características de los objetos u eventos de referencia (variables manifiestas). Asimismo, se puede observar que la variable latente o constructo tendencia interactiva del infante está conformada por indicadores de estilos interactivos del infante y las competencias conductuales (saber hacer).

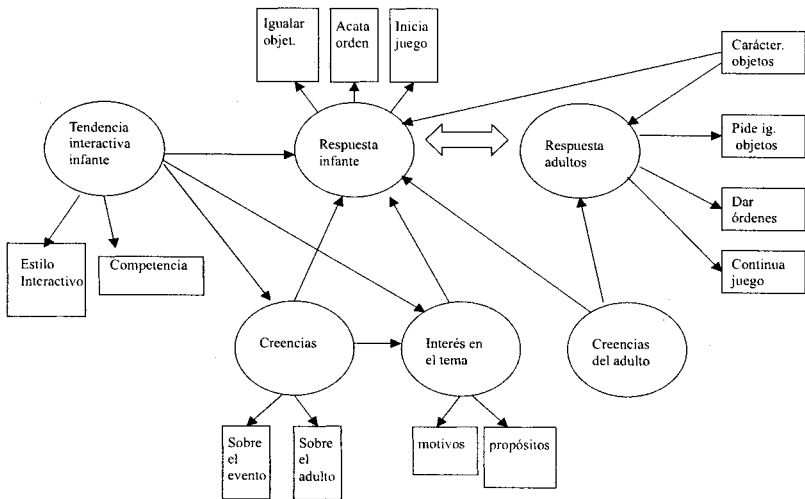


Figura 1. Ejemplo de relaciones entre elementos de una situación interactiva en el aula

Es pertinente señalar que las relaciones que se estructuran en un contexto de enseñanza-aprendizaje no se establecen de una única manera,

sino que se estructuran distintas formas cualitativamente jerárquicas de relaciones en un episodio interactivo. Por ello, el análisis de las interacciones que se estructuran en situaciones de enseñanza de la lectura y la escritura en los primeros grados de la educación básica debe considerar el análisis de las relaciones en varios niveles jerárquicos de interacción que se estructuran en dichas situaciones.

Según han señalado Trigo, Martínez y Moreno (1988), para el análisis de las relaciones didácticas se requiere de una taxonomía que centre su atención en la naturaleza de la interacción y que permita jerarquizar el tipo de relaciones que se establecen en la enseñanza-aprendizaje en el salón de clases. Esta taxonomía ayudaría a describir, por un lado, qué tanto las conductas de los niños se desligan -o alejan- de las propiedades físicas y concretas de los eventos de referencia (o temáticas) y, por otro lado, permitiría describir el papel del maestro como un elemento fundamental en la promoción en el niño, de comportamientos más complejos o funcionalmente más alejados de las propiedades concretas de los eventos de referencia, es decir, del papel del maestro como mediador de relaciones entre el alumno y los referentes.

Trigo, Martínez y Moreno (1988) señalan que respecto al primer caso se pueden estructurar hasta tres niveles generales de desligamiento del comportamiento del individuo, y en el segundo caso, se pueden estructurar hasta cinco niveles jerárquicos de interacción, de acuerdo con cinco formas cualitativamente jerárquicas de mediación (Ribes, 1990; Ribes y López, 1985). Estos cinco niveles de interacción estarían englobados en los tres grados o niveles generales de desligamiento que proponen Trigo, Martínez y Moreno (1988).

En seguida se proporciona una descripción resumida de la taxonomía propuesta por Trigo, Martínez y Moreno, la cual integra a los cinco niveles funcionales de interacción planteados por Ribes y López:

Desligamiento intrasituacional. En este nivel de desligamiento el individuo interactúa con eventos, personas u objetos que se encuentran dentro de la situación o episodio interactivo, sin desligarse de las relaciones concretas situacionales en las que se presentan en el contexto en el que interactúa. Por ejemplo, el niño trata con los objetos con base a sus propiedades físicas, responde literalmente a preguntas, o lee un texto y responde preguntas seleccionando una respuesta a partir de varias respuestas incluidas en el texto. En este nivel se dan tres tipos de interacción: (a) Contextual: La conducta del individuo es reactiva a las relaciones de condicionalidad y las propiedades concretas de los eventos de estímulo con los que interactúa; (b) Suplementario: La conducta del individuo modifica la relación entre los eventos del ambiente, es decir, el individuo genera cambios en su relación con el referente modulando su comportamiento a la variabilidad producida en tiempo y espacio; y, (c) Selector: La conducta del individuo está en relación a la correspondencia que guarda un segundo evento con el evento ante cuyas características fisicoquímicas se responde. Es decir, que depende de la correspondencia que guarda una instrucción o pregunta, con un evento de referencia.

Desligamiento extrasituacional. La conducta del individuo es independiente (desligada) con respecto a las propiedades situacionales aparentes, aquí y ahora de los objetos y eventos con los que se relaciona. Es decir, la correspondencia entre la conducta del individuo con los objetos, eventos y relaciones no está restringida a la situacionalidad momentánea y rígida del contexto de interacción, puesto que el individuo sustituye una situación o le atribuye funciones no aparentes a objetos o personas.

En este nivel se da la interacción sustitutiva referencial, que consiste en la transformación de relaciones que dependen de las propiedades situacionales de los eventos en relaciones que dependen de las propiedades convencionales. Un ejemplo de este tipo de interacción es cuando un niño de 8 años contesta preguntas de inferencia a partir de un texto que haya leído.

Desligamiento transituacional. La conducta del individuo se desliga casi absolutamente respecto de las relaciones situacionales inmediatas y mediatas que inciden sobre el individuo como eventos físico-químicos y biológicos. El individuo interactúa con situaciones sustituidas o representadas que dependen de su propia conducta no situacional y propiamente lingüística.

En este nivel de desligamiento se da la interacción sustitutiva no referencial, que es un nivel en el que se dan interacciones entre acciones lingüísticas o convencionales. Estas interacciones son simbólicas ya que las propiedades de los referentes de las interacciones son convencionales o culturales y no físicos. Un ejemplo es cuando un niño realiza una composición sobre el respeto a partir de una fábula que leyó, o emite su opinión acerca de un dicho o un refrán.

La taxonomía del desarrollo funcional del comportamiento planteada por Ribes y López (1985) para el análisis de interacciones maestro-alumno en situaciones de enseñanza del español en los primeros grados de la educación básica, ha sido utilizada en los estudios de Mares, Bazán y Farfán (1995), y de Bazán y Mares (1997). En estos estudios se encontró que cuando las maestras establecen relaciones entre los niños y el referente en niveles funcionalmente más complejos -por ejemplo en el nivel sustitutivo referencial y en el nivel sustitutivo no referencial-, los niños tienden a interactuar tanto en situaciones de enseñanza del español, como en situaciones de evaluación de lectura y escritura, también en niveles cualitativamente más complejos. Una particularidad en estos dos estudios fue que las categorías de análisis de las interacciones maestro-alumno fueron estructuradas por los investigadores, apegándose a criterios y supuestos derivados de la taxonomía de desarrollo del comportamiento de Ribes y López.

El presente estudio se realizó con dos propósitos principales. En primer lugar se pretendía identificar y jerarquizar las interacciones

que se presentan entre el maestro y el alumno tomando en cuenta tres niveles generales de desligamiento de las interacciones: intrasituacional, extrasituacional, y transituacional, de acuerdo con la estrategia o método de enseñanza de la lectura y la escritura utilizados por los maestros de grupo. El segundo propósito fue describir la sucesión temporal de las interacciones maestro-alumno, a partir del cual se podría identificar la estructura temporal del comportamiento y la interdependencia entre las conductas de los participantes en esta interacción didáctica, los elementos que regulan dicha interacción y el escenario en que ocurre, a los individuos que inician los episodios interactivos y la efectividad de tal iniciativa y sus preferencias, entre otros aspectos, los cuales son de suma importancia para entender el proceso instruccional (López, 1999; Santoyo y Espinosa, 1991; Santoyo, Espinosa y Bachá, 1996).

El objetivo primordial de este estudio fue comparar el tipo de estructuración de las interacciones maestro-alumno en una situación didáctica concreta en grupos de niños que fueron enseñados con estrategias derivadas de la perspectiva de la psicología interconductual (Bazán, 1991; Mares y Bazán, 1996; Mares, Plancarte y Rueda, 1993), y en grupos de niños cuyos maestros utilizaban estrategias derivadas de los planes y programas para la enseñanza de la lengua en el primer grado de primaria de la Secretaría de Educación Pública de México.

Por lo tanto, en este trabajo no se buscaba determinar cuál de estos dos tipos de estrategias es la más efectiva, sino más bien, identificar cómo se dan las interacciones maestro-alumno en una clase de la materia de español dependiendo de las estrategias de enseñanza utilizadas. Los resultados comparativos de la efectividad de estos dos tipos de estrategias ya han sido reportados por Bazán, Acuña y Vega (2001), quienes encontraron efectos diferenciales favorables al dominio de la lengua escrita en niveles cualitativamente más complejos en los niños que fueron enseñados con estrategias derivadas de la perspectiva

de la psicología interconductual, en contraste con los niños que fueron enseñados con las otras estrategias.

Las características más importantes de esta estrategia se concentran en tres aspectos esenciales:

1. La atención se centra en la interacción entre el maestro, el niño y el referente. Por ello las actividades de enseñanza-aprendizaje se dan a partir de situaciones familiares y significativas para el niño.
2. La relación entre el niño y el referente se puede establecer de diversas formas que pueden incluir tareas de construcción en forma oral y escrita: de cuentos, historias o instrucciones; discriminación de palabras, letras, figuras o contenidos; responder a preguntas literales y de inferencia en forma oral y escrita; composición oral y escrita a partir de referentes presentados en dibujos, textos, o en forma oral; escribir opiniones sobre dichos o temas simbólicos, etc.
3. Se incluyen también ejercicios relacionados con los aspectos mecánicos de la lectura y la escritura, como el reconocer y discriminar vocales y consonantes, pero siempre como parte de una etapa de adquisición y ejercicio funcional de la lectura y la escritura; es decir, que el niño logre un dominio en las tareas, identificándolas en palabras significativas y discriminándolas fonológicamente.
4. En esta perspectiva, el término función no se refiere a la utilidad –el para qué de la lectura y la escritura–, si no más bien, se refiere a la correspondencia y afectación mutua entre todos los elementos de la situación de enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita. Cuando se habla de desarrollo funcional en este contexto, se hace referencia a la posibilidad de estructuración u organización jerárquica y cualitativa de las relaciones entre esos elementos de la situación de enseñanza-aprendizaje.

Bajo esta perspectiva, la enseñanza de la lectura y la escritura se desarrolla en tres momentos: (a) trabajo con vocales, (b) trabajo con consonantes, y (c) comunicación situacional, referencial y no referencial. A continuación se describen brevemente las actividades sugeridas en cada sección o momento.

Primer momento: trabajo con vocales

Incluye distintos ejercicios previos tales como seguimiento de instrucciones orales a través de juegos, canciones, ejercicios motrices, de atención y movilidad; presentación de la vocal; ejercicios de dibujo en el aire con los dedos y las manos; juego con tarjetas, juego del timbre, juego con dibujos (adivinanzas, situaciones vivenciales, entrevistas, elaboración de cuentos, descripción de personajes y de las actividades y funciones de los personajes); ejercicios de escritura y construcción oral de cuentos.

Segundo momento: trabajo con consonantes

Inicia con ejercicios motrices y de seguimiento de instrucciones orales (juego del calentamiento, el rey dice, etc.); ejercicios de repaso de las vocales; presentación de la consonante; ejercicios de dibujo en el aire; juego con tarjetas, presentación de consonantes asociados con una vocal; juego con sílabas, juego con dibujos, juego del timbre, ejercicios de copiado, ejercicios de escritura de palabras (con o sin referente), construcción oral de cuentos, lectura de frases pequeñas y formulación de preguntas literales y no literales, dictado de frases.

Tercer momento: comunicación situacional, referencial y no referencial

Actividades de tipo situacional: Ejercicios de seguimiento de instrucciones orales a través de juegos, canciones, ejercicios motrices de atención y movilidad; repaso de consonantes; entrenamiento de consonantes trabadas; juego “metiendo y sacando canicas”; seguimiento

de instrucciones con dibujos para recortar y pegar y elaborando dibujos; lectura en voz alta de textos cortos a los niños, y pedirles que formulen preguntas literales acerca del contenido de los textos; ejercicios con sinónimos y antónimos; ejercicios de diferenciar o igualar objetos según su tamaño, forma, sonido, función, tomando en cuenta sus características físicas o su función.

Actividades de tipo referencial: Lectura de textos cortos en voz alta a los niños (historias o cuentos) y formulación de preguntas no literales que los niños deben contestar en forma escrita; fomento de estrategias de comprensión de lectura (Graves, Joel y Graves, 1998; Solé, 2000); ejercicios para que los niños hagan predicciones respecto de lo que informa el texto, a partir del título, los dibujos, la extensión de párrafos, etc. Por ejemplo: “*El cuento que tenemos ahora, se llama Pipo el pollito, ¿ya vieron el título?, mírenlo una vez más, vean los dibujos, imagínense de qué trata. Todavía no intenten leer el texto, sólo mírenlo. Ahora van a comentar de qué trata este cuento... qué pasa en esta historia, cómo creen que termina...*”. Una vez que se han hecho los comentarios en el salón sobre estas preguntas, los niños pueden dibujar lo que imaginaron y componer textos cortos y ponerles título; actividades del cartero; elaboración de cartas para los compañeros; escribir mensajes y recados; elaboración de carteles y avisos para comunicar eventos.

Actividades de comunicación no referencial: Lectura a los niños de mensajes cortos para que los niños los interpreten; ejercicios para identificar el mensaje a partir de caricaturas o películas cortas; presentar dibujos de temas simbólicos que fomenten valores y que los niños respondan por escrito su opinión con respecto a ello; compartir con sus compañeros el significado de algunos dichos; escribir y exponer su comentarios respecto a situaciones que están ocurriendo en su comunidad o en el país o en el mundo.

Metodología

Participantes

Participaron ocho grupos escolares de primer grado de primaria de escuelas públicas de Ciudad Obregón Sonora. En total participaron 223 niños y niñas quienes tenían entre 6 y 7 años de edad. Cada uno de los ocho grupos estaba conformado por un promedio de 28 niños y niñas matriculados en cada grupo al inicio del año escolar. Asimismo participaron los maestros de cada grupo (8).

Para este estudio se tomaron los cuatro grupos escolares que estaban siendo enseñados bajo la perspectiva metodológica de la psicología interconductual propuesta por Mares, Plancarte y Rueda (1993), Mares, Bazán y Farfán (1995), y por Bazán (2001). Los otros cuatro grupos, estaban siendo enseñados con otras estrategias (PRONALEES, silábicos, o fonéticos, o combinaciones entre dos o tres de estas estrategias).

El Grupo 1 quedó conformado por los cuatro grupos de niños y sus maestros, que aplicaron estrategias interconductuales. El Grupo 2 se conformó con los cuatro grupos que no aplicaron estrategias interconductuales.

Materiales

Cámara de video VHS, video cassettes, televisión, video casetera, hojas de registro para analizar las interacciones de los vídeos, así como fichas con categorías de análisis.

Procedimiento

Se realizó la filmación, en el último bimestre de ciclo escolar 1999-2000 (mayo-junio del 2000), por espacio de 40 minutos, de una clase en la que se enseñaba a leer y escribir a los niños, tomando

en cuenta que todos los maestros estuvieran en la misma unidad temática. Días antes de proceder con la filmación se realizó en dos sesiones, una simulación en los ocho grupos escolares con la finalidad de que los niños se adaptaran a la cámara de vídeo y se familiarizaran con los investigadores.

Durante la filmación se ubicaba la atención en todo el grupo –tanto en el maestro como en los niños– enfocando de manera particular al maestro en los momentos de dar instrucciones o realizar preguntas a los niños. De la misma manera, se enfocaba a los niños cuando estos participaban o respondían a las preguntas. De esta forma, se trató de captar cada episodio interactivo que sucedía en el proceso de enseñanza, para que el análisis de las interacciones en el aula se basaran en la idea de que los contactos recíprocos pueden concebirse como una serie de acontecimientos o episodios sucesivos.

A partir de las filmaciones, se hicieron registros anecdóticos para identificar diferentes episodios interactivos y eventos más frecuentes. Para cada grupo se consideró como situación de interacción un período comprendido entre el minuto 10 y el minuto 30. Cada situación de 20 minutos fue segmentada siguiendo el criterio de estructuración de episodios interactivos. Se consideraba un episodio interactivo cuando la maestra o cualquiera de los alumnos iniciaba la interacción y terminaba al establecerse otro episodio de interacción (Santoyo y López, 1990). Por un lado, se registraron ocurrencias del evento de interés en intervalos de tiempo y posteriormente se volvió a registrar tomando en cuenta la secuencia de aparición de las conductas en cada episodio interactivo.

Categorización

Con base en los registros anecdóticos de los videos que mostraban las distintas actividades que se llevaban a cabo en el salón de clases en una situación de enseñanza de la lectura y la escritura, se generaron categorías de análisis de acuerdo con los cinco niveles

funcionales que según Ribes y López (1985) estructuran las interacciones entre una persona y otras personas, eventos u objetos. Se elaboraron categorías por nivel funcional y una vez registradas las conductas tanto de maestros como de alumnos, éstas fueron integradas en una categoría genérica por cada nivel funcional, y ordenadas jerárquicamente en interacciones: contextuales, suplementarias, selectoras, sustitutivas referenciales y no referenciales, tanto en el caso de los maestros como en el caso de los alumnos. En el Anexo A se describen las categorías utilizadas para registrar el comportamiento tanto de los maestros como de los alumnos.

Cabe destacar que las categorías genéricas por cada nivel funcional, fueron conformadas por la suma de conductas en cada una de las categorías por nivel funcional. También se creó una categoría con la cual se registraban las verbalizaciones de realimentación o control disciplinario que se daban durante la enseñanza.

Participaron dos registradores independientes previamente entrenados y se estableció un criterio de 90% de consistencia entre observadores. Para realizar la categorización de los videos se contó con la hoja de categorías al momento de la observación, utilizando una hoja de registro (Anexo B).

Análisis de la información

En primer lugar, se identificaron las frecuencias obtenidas en los segmentos interactivos por cada grupo en cada uno los cinco niveles funcionales de interacción. Posteriormente estas categorías genéricas por nivel funcional fueron organizadas en los tres niveles generales de desligamiento de interacciones: intrasituacional, extrasituacional y transituacional. De esta manera se concentraron las interacciones dependiendo del grado de complejidad de las situaciones que se dan en la enseñanza de la lectura y la escritura. En segundo lugar, se realizó un análisis secuencial de las interacciones maestro-alumno por cada nivel funcional, con la finalidad de determinar la forma en que una

conducta –tanto del maestro como del alumno– es seguida por otra conducta particular, y con esto precisar la sucesión de actividades (Santoyo y López, 1990) en la enseñanza de la lectura y la escritura en ambos grupos.

Resultados

En la Figura 2 se puede observar que los niños del grupo 1 conformado por los cuatro grupos que fueron enseñados bajo la perspectiva interconductual presentan, en general, un mayor número de conductas en el nivel de desligamiento intrasituacional en comparación con los niños de los grupos control. En el nivel de desligamiento extrasituacional, también los niños del grupo experimental presentan en total, mayor número de respuestas (69) en comparación con las 42 respuestas que en total presentan los niños de los grupos control. Pero en el nivel de desligamiento transituacional, ninguno de los dos grupos presentaron respuestas de este tipo. Los niños de los grupos control presentaron un número ligeramente superior de verbalizaciones de realimentación o instrucciones, respecto de los niños de los grupos experimentales.

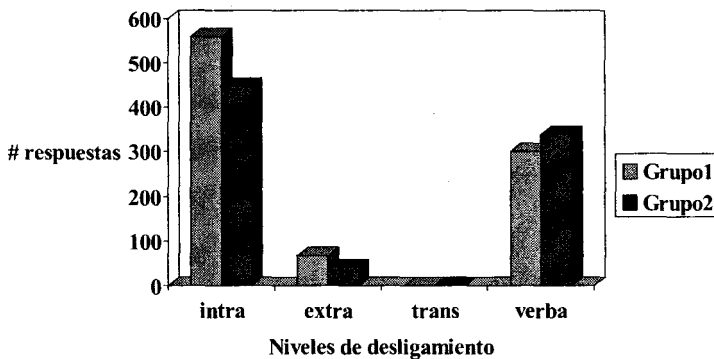


Figura 2. Número de respuestas de los niños por grupo en los tres tipos desligamiento de interacciones.

En la Figura 3 se observa la misma clasificación de las interacciones, pero correspondiente a los maestros. En el nivel intrasituacional, los cuatro maestros de grupo pertenecientes al grupo 1 presentaron un total de 471 respuestas de este tipo, mientras que los maestros del grupo 2, presentaron un total de 437 respuestas. En el nivel extrasituacional se observa una diferencia muy favorable a los maestros del grupo 1, quienes presentaron un total de 72 respuestas de este tipo, mientras que los maestros de los grupos control presentaron sólo 10 respuestas en este nivel. En el nivel transituacional, al igual que en el caso de los niños, los maestros no presentan respuestas de este tipo.

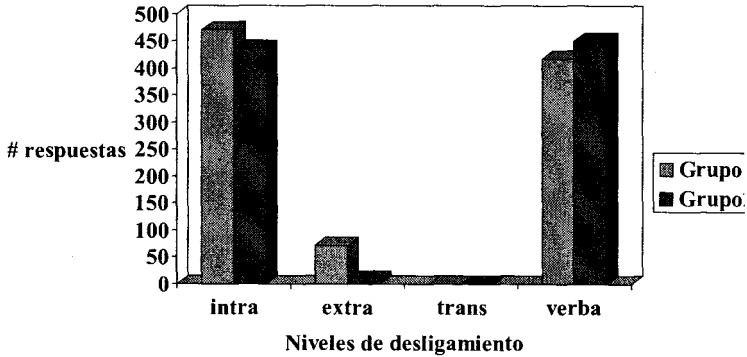


Figura 3. Número de respuestas de los maestros por grupo en los tres tipos desligamiento de interacciones.

En el Cuadro 1 se presenta una matriz de transiciones elaborada bajo el modelo que proponen Santoyo y López (1990), donde se presentan las probabilidades de sucesión de conductas del maestro y el alumno en una situación de enseñanza de la lectura y la escritura para los cuatro grupos que utilizaron estrategias derivadas de la psicología interconductual. En esta figura se puede observar que cuando el alumno inicia con una conducta de tipo contextual hay una alta probabilidad (.51) de que esta conducta sea seguida por una conducta del maestro en el mismo nivel, mientras que las conductas suplemen-

Cuadro 1. Matriz de transiciones entre las conductas del maestro y del alumno en el grupo 1

	C-A	SU-A	SE-A	SR-A	NR-A	RE-A	C-M	SU-M	SE-M	SR-M	NR-M	RE-M
C-A	92 .26	4 .01		1 .00		13 .03	176 .51	4 .01	2 .00	1 .00		50 .14
SU-A	6 .02	119 .51				6 .02	10 .04	81 .34	1 .00			10 .04
SE-A			18 .31			8 .14	1 .04		17 .29			13 .22
SR-A				21 .20		18 .17	1 .00			45 .43		19 .18
NR-A												
RE-A	9 .02	5 .01	7 .02	6 .01		118 .38	14 .04	4 .01	1 .00	9 .02		136 .44
C-M	234 .79	4 .01				16 .05	24 .08	1 .00				14 .04
SU-M	1 .00	98 .75				3 .02	2 .01	24 .18				1 .00
SE-M			25 .62			6 .15			5 .12	1 .02		3 .07
SR-M	1 .01			24 .41		14 .24		1 .01	1 .01	8 .13		9 .15
NR-M												
RE-M	28 .08	7 .02	11 .03	16 .04		104 .30	35 .10	8 .02	11 .03	17 .05		97 .28

Nota.

C-A SU-A SE-A SR-A NR-A: categorías relacionadas con los niveles contextual, suplementario, selector, sustitutivo referencial y sustitutivo no referencial con las cuales se registraron el comportamiento de los alumnos.

C-M SU-M SE-M SR-M NR-M: Categorías generales con las que se registraron el comportamiento del maestro por cada nivel: contextual, suplementario, selector, sustitutivo referencial y sustitutivo no referencial.

RE-A: Verbalizaciones de seguimiento, realimentación y disciplina del alumno, RE-M: Verbalizaciones de seguimiento, realimentación y disciplina del maestro.

Cuadro 2. Matriz de transiciones entre las conductas del maestro y del alumno en el grupo 2

	C-A	SU-A	SE-A	SR-A	NR-A	RE-A	C-M	SU-M	SE-M	SR-M	NR-M	RE-M
C-A	42 .21					8 .04	83 .42	4 .02	4 .02			53 .27
SU-A		23 .24	2 .02			4 .04	7 .07	24 .25	1 .01			34 .35
SE-A		1 .00	45 .26			9 .05	2 .01	4 .02	82 .48			25 .15
SR-A				9 .36		1 .04			1 .04	1 .04		13 .52
NR-A												
RE-A	6 .01	13 .04	4 .01	1 .00		98 .32	14 .04	8 .02	8 .02	2 .00	1 .00	148 .48
C-M	117 .66	1 .00				14 .07	26 .14	3 .01	6 .03			9 .05
SU-M		39 .50	2 .02			7 .09	2 .02	14 .18	1 .01			12 .15
SE-M	3 .02		114 .78			2 .01	1 .00	1 .00	16 .11			8 .05
SR-M			6 .23	7 .26		1 .03			8 .30			4 .15
NR-M												
RE-M	13 .03	15 .03	16 .03	7 .01		149 .36	38 .09	20 .04	16 .03	6 .01	1 .00	124 .30

Nota.

C-A SU-A SE-A SR-A NR-A: Categorías relacionados con los niveles contextual, suplementario, selector, sustitutivo referencial y sustitutivo no referencial con las cuales se registraron el comportamiento de los alumnos.

C-M SU-M SE-M SR-M NR-M: Categorías generales con las cuales se registraron el comportamiento del maestro por cada nivel: contextual, suplementario, selector, sustitutivo referencial, y sustitutivo no referencial.

RE-A: Verbalizaciones de seguimiento, realimentación y disciplina del alumno, RE-M: Verbalizaciones de seguimiento, realimentación y disciplina del maestro.

tarias de los niños tienen una probabilidad de .51 de que sea seguida por conductas de los niños también en el nivel suplementario (la conducta del mismo niño que inicia la interacción o la conducta de otro niño). Las conductas selectoras del alumno (SE-A) pueden ser seguidas por conductas selectoras de los alumnos (.31) o por conductas selectoras del maestro (.29). En el nivel sustitutivo referencial, las conductas del alumno (SR-A) tienen una probabilidad de .43 de que sean seguidas por conductas del maestro en este mismo nivel. Por otra parte, se puede distinguir que las verbalizaciones de los alumnos tienen una probabilidad de .44 de que sean seguidas por verbalizaciones de realimentación o instrucciones de los maestros.

Respecto a las interacciones que son iniciadas por los maestros del grupo 1, se puede observar que existen altas probabilidades de que los niños respondan en el mismo nivel en el que el maestro inicia la interacción. Cabe destacar que las verbalizaciones de realimentación o disciplinarias de los maestros es seguida en menor proporción por las respuestas de los niños con esta categoría (.30).

En el Cuadro 2 se presenta la matriz de transiciones del grupo 2 conformado por los cuatro grupos que aplicaron otras estrategias para la enseñanza de la lectura y la escritura, a los que se les puede denominar grupos control. Aquí se observa que cuando el alumno inicia un episodio interactivo, sólo en los niveles contextual y selector, éste es seguido por la conducta del maestro en el mismo nivel o un nivel de complejidad superior (.42 y .48 de probabilidad respectivamente); pero cuando los niños iniciaron un interacción ya sea en el nivel suplementario o en el nivel sustitutivo referencial, los maestros respondieron con verbalizaciones en un 35% y 52% de las veces respectivamente. Las verbalizaciones de realimentación o instrucciones del alumno tienen una probabilidad de 48% de ser seguidas también por este tipo de verbalizaciones o instrucciones del maestro.

Por otro lado, cuando el maestro iniciaba una interacción en los tres primeros niveles, había una alta probabilidad de que estas con-

ductas fueran seguidas por la conducta de los alumnos en el mismo nivel funcional. Sin embargo, llama la atención que la conducta del maestro en un nivel sustitutivo referencial fue seguido en un 30% de las veces por las conductas del propio maestro en el nivel sustitutivo referencial. Otro hecho que llama la atención es que la probabilidad de que las verbalizaciones de realimentación o disciplinarias del maestro fueran seguidas por las verbalizaciones de los alumnos, fue más baja (.36) que la probabilidad de que este tipo de conductas iniciadas por los niños fueran seguidas por la conducta de los maestros (.48).

Discusión

Los resultados obtenidos respecto a la ocurrencia de comportamientos de acuerdo con los tres niveles generales de desligamiento de las interacciones entre el maestro y el alumno, sugieren que las interacciones de tipo intrasituacional se dan con mucha frecuencia; esto ocurre especialmente en la fase de adquisición formal de la lengua escrita, puesto que gran parte de las actividades sugeridas en los planes y programas y de los textos escolares están encaminadas a promover interacciones con las propiedades aparentes y propiedades físicas de los eventos de referencia, como por ejemplo, identificar letras, palabras, objetos y/o personajes; seleccionar, recortar y pegar dibujos o palabras; completar cuentos; meter figuras geométricas en una caja de acuerdo al tamaño y forma de la figura, etc. Los datos muestran que son los niños los que mayor número de conductas de tipo intrasituacional presentan en relación a las conductas de los maestros.

Los resultados también muestran que los maestros de los grupos que aplicaron estrategias basadas en la perspectiva interconductual (grupo 1) presentan mayor número de conductas en el tipo de desligamiento extrasituacional, lo cual podría estar asociado con el hecho de que estos maestros suelen promover que los niños se relacionen con las propiedades no aparentes de los referentes, contesten preguntas no literales y elaboren cuentos, entre otras actividades.

Estos hallazgos respaldan el supuesto de que la enseñanza de la lectura y la escritura, mediante una estrategia que enfatiza en la forma en cómo se estructuran las relaciones entre el niño y el evento de referencia priorizando relaciones cualitativamente más complejas, promueve mayor número de interacciones tanto intrasituacionales como extrasituacionales. Sin embargo, una limitación de este estudio es que toma como segmento sólo 20 minutos de una clase, la cual tiene que ver con las dificultades propias en la recolección de información en este tipo de estudios, y por consiguiente, se derivan problemas para el muestreo de segmentos variados y representativos para poder sugerir diferencias contundentes en el tipo de interacciones que se promueven en el salón de clases entre maestros que aplican estrategias diferentes de enseñanza de la lectura y la escritura. Una forma de superar la limitación en cuanto a la validez ecológica del estudio sería realizar filmaciones por cada uno de los cuatro componentes en los que según la Secretaría de Educación Pública SEP (1997) se estructuran la adquisición y el dominio de la lengua escrita en los primeros grados de la primaria, incluyendo otras actividades como por ejemplo la lectura en voz alta de historietas (Morrow, Rand y Smith, 1995), o comparando situaciones de organización propias de cada maestro sobre un tema común, con situaciones semiestructuradas de interacción didáctica en las que los investigadores establecen los temas, los tópicos y los referentes.

Pero las diferencias que se muestran a favor de los maestros y los alumnos del grupo en relaciones de tipo intra y extra situacional en el salón de clases es similar a las diferencias encontradas por Mares, Bazán y Farfán (1995) en dos grupos de primer grado en el Estado de Hidalgo y dos grupos en el Distrito Federal. Así mismo, como parte de la coherencia externa de este estudio, en un análisis de los factores asociados con la adquisición y dominio de la lengua escrita en los niños de estos ocho grupos participantes se encontró que el grado de apego al método de enseñanza basado en estrategias bajo la perspectiva de la psicología interconductual fue mejor predictor del

dominio de la lengua escrita tanto en indicadores de promedio escolar en el español como en una evaluación de la lectura y la escritura (Bazán, Vega y Acuña, 2001).

Respecto al análisis de la sucesión de las interacciones en los cinco niveles funcionales en ambos grupos, se debe resaltar que cuando los niños fueron los que iniciaban un episodio interactivo, en los grupos experimentales existió una mayor probabilidad de que estas conductas fueran seguidas por las conductas de los maestros en el mismo nivel en el que los niños iniciaron la interacción; si embargo, en los grupos control, las maestras suelen responder en dos de los cinco niveles analizados con verbalizaciones de realimentación o disciplinarias. Este hecho es de suma importancia para el análisis de los procesos educativos pues tiene que ver con el tipo de dominio que los maestros esperan ejercitar en los niños.

Cuando los maestros iniciaron un episodio interactivo, los niños de ambos grupos respondieron con más frecuencia en el mismo nivel, con excepción de los grupos control en donde la conducta del maestro en un nivel sustitutivo referencial fue seguida generalmente por conductas del propio maestro en el nivel sustitutivo referencial. Este dato respalda el supuesto del papel que juega el nivel funcional en el proceso de adquisición de la lengua escrita. En este caso, se puede inferir que a pesar de que los maestros del grupo 2 (control) trataron de iniciar interacciones lingüísticamente más complejas, los niños no respondieron en ese nivel de complejidad. Este supuesto también recibe respaldo en las diferencias a favor de los maestros del grupo 1 en cuanto al número de conductas de tipo extrasituacional, en comparación con los maestros del grupo 2.

Por otra parte, se puede afirmar que el mayor número de interacciones relacionadas con las verbalizaciones de realimentación o disciplinaria que se presentaron en ambos grupos, tiene que ver con el hecho de que los maestros en los primeros grados de primaria utilizan

con frecuencia instrucciones como: “Hugo, toma tu asiento”, “ahora, ¿quién quiere ponerle el título al cuento que hemos elaborado?”, etc. En este sentido, los datos muestran que las verbalizaciones de los maestros son seguidas por menos verbalizaciones de los niños, en comparación con las verbalizaciones iniciadas por los niños, las cuales son seguidas con una probabilidad alta, por verbalizaciones de los maestros.

Estos hallazgos demandan el desarrollo de nuevos estudios en escenarios naturales de enseñanza aprendizaje de la lengua escrita con la finalidad de realizar por una parte, análisis comparativos sobre el uso de este tipo de verbalizaciones en diferentes grados escolares, no sólo para determinar su uso en términos de frecuencia según el grado escolar, sino también, en cuanto a su evolución cualitativa; y por otra parte, analizar en situaciones concretas de enseñanza del español diversos componentes o modalidades lingüísticas manteniendo constantes los tópicos y eventos de referencia.

Referencias

- Bazán, A. (2001). *MEFLE. Enseñanza funcional de la lectura y la escritura en el primer grado de primaria*. Ciudad Obregón: Instituto Tecnológico de Sonora - CONACYT.
- Bazán, A., Acuña, L. y Vega, Y. (2001). Efectos de un método para la enseñanza de la lectura y la escritura en el primer grado de primaria. En A. Bazán (Ed.), *Enseñanza y Evaluación de la lectura y la escritura: algunos aportes de la investigación en Psicología* (pp. 41-64) Ciudad Obregón: Instituto Tecnológico de Sonora - CONACYT.
- Bazán, A. y Mares, G. (1997). Evaluación comparativa en distintas condiciones de un programa de enseñanza de la lecto-escritura. *Revista de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú*, 15 (1), 115-134.

- Bazán, A., Vega, Y. y Acuña, L. (2001). Factores asociados con la adquisición y dominio de la lengua escrita en niños sonorenses de primer grado de primaria. En J. E. Ramos (Ed.), *Investigaciones Educativas en Sonora* (vol.3) (pp. 15-31). Hermosillo: RE-DIES.
- Graves, M., Juel, C. y Graves, B. (1998). *Teaching reading in the 21st century*. Boston: Allyn and Bacon.
- Kantor, J. R. (1978). *Psicología interconductual*. México: Trillas.
- López, F. (1999). El estudio observacional de las interacciones sociales. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 25 (1), 19-38.
- Mares G. y Bazán, A. (1996). Psicología Interconductual y su aplicabilidad en la elaboración de programas de lecto-escritura. En J. J. Sánchez Sosa, C. Carpio y E. Díaz González (Comps.), *Aplicaciones del conocimiento psicológico* (pp. 69-94). México: UNAM-Sociedad Mexicana de Psicología.
- Mares, G., Bazán, A. y Farfán, E. (1995). Adecuación y evaluación de un programa interconductual para la enseñanza de la lengua escrita. *Desarrollo Académico*, 3, 14-21.
- Mares, G. Plancarte, P. y Rueda, E. (1993). Evaluación de un programa para la enseñanza funcional de la lengua escrita. *Revista del Instituto de Psicología y Educación de la Universidad Veracruzana*, 5-6, 118-123.
- Morrow, L., Rand, M. y Smith, J. (1995). Reading aloud to children: Characteristics and relationships between teachers and student behaviors. *Reading Research and Instruction*, 35 (1), 85-101.
- Ribes, E. (1990). *Psicología general*. México: Trillas.
- Ribes, E. y López, F. (1985). *Teoría de la conducta. Un análisis de campo y paramétrico*. México: Trillas.
- Santoyo, C. y Espinosa, M. (1991). Decisiones metodológicas para el análisis contextual de la interacción social. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 17 (3), 85-103.
- Santoyo, C., Espinosa, M. y Bachá, G. (1996). Una estrategia para el análisis de la organización del comportamiento social en escenarios naturales. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 22 (1), 29-93.

- Santoyo, C. y López, F. (1990). *Análisis experimental del intercambio social*. México: Trillas.
- Secretaría de Educación Pública (1997). *Libro para el maestro. Español, primer grado*. México: SEP.
- Solé, I. (2000). La enseñanza de estrategias de comprensión lectora. En M. Gómez Palacio y A. Martínez (Coords.), *La adquisición de la lectura y la escritura en la escuela primaria. Lecturas*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Trigo, E., Martínez, R. y Moreno, R. (1988). Niveles funcionales en la comunicación educativa. En L. Amador (Coord.), *La psicología hoy: algunos campos de actuación* (pp. 99-116). Sevilla: UNED. Centro Asociado.

Anexo A

Categorías de análisis por nivel funcional y tipo de desligamiento tanto para el maestro como para los alumnos

CATEGORÍAS PARA EL MAESTRO	CATEGORÍAS PARA EL ALUMNO
Desligamiento Intrasituacional: Nivel contextual	
1M Pide que repitan el sonido de una letra, sílaba o palabra.	1A Repite sonidos que el maestro le pide: letra, sílaba o palabra.
2M Solicita que los niños describan las características físicas de un objeto, animal o persona.	2A Describe las características físicas y aparentes de un objeto, animal o persona.
3M Realiza movimientos corporales y gestuales y pide a los niños que hagan lo mismo.	3A Sigue al maestro en los movimientos y gesticulaciones.
4M Solicita que copien una letra, sílaba, números, palabras o dibujos del pizarrón.	4A Copia en su libreta u hoja de papel, lo que está escrito o dibujado en el pizarrón.
5M Realiza dictado de palabras u oraciones.	5A Escribe el dictado.
Desligamiento Intrasituacional: Nivel suplementario	
6M Solicita formar palabras, completar palabras y enunciados, recortar y/o pegar en la libreta o en el libro de actividades	6A Forma palabras, completa palabras y enunciados, recorta y/o pega en la libreta o en el libro de actividades
7M Formula adivinanzas proporcionando pistas acerca del referente.	7A Resuelve las adivinanzas siguiendo las pistas o pidiendo más pistas
8M Solicita que se den antónimos y sinónimos de palabras	8A Proporciona palabras antagónicas o similares a las palabras que le da el maestro
Desligamiento Intrasituacional: Nivel selector	
9M Proporciona oralmente un criterio (igual función, tamaño, color, forma, etc.) y pide que elijan una de varias alternativas.	9A Selecciona una entre las diferentes alternativas proporcionadas por el maestro, tomando en cuenta el criterio que se le dio.
10M Solicita completar enunciados incompletos, relacionando el texto con uno de varios referentes alternativos	10A Completa enunciados relacionando el texto con uno de varios referentes alternativos.
11M Solicita que mencionen en qué se parecen dos objetos (o dibujos), asociando sus características físicas y conductuales.	11A Responden preguntas mencionando en qué se parecen dos referentes, asociando sus características físicas y comportamentales.

Desligamiento Extrasituacional: Nivel sustitutivo referencial	
12M Solicita que el alumno platique acerca de un referente ausente o a cerca de las propiedades atributivas de referentes presentes	12A Platica a cerca de referentes ausentes o de propiedades aparentes de referentes presentes.
13M Pide que realice la composición de un cuento, poema, o dibuje una historia a partir de ilustraciones o palabras vistas en clase	13A Compone cuentos y dibuja historias a partir de ilustraciones o palabras vistas en clase.
14M Pide al niño que platique acerca de lo que leyó y/o formula preguntas de inferencia.	14A Platica sobre lo que leyó o contesta preguntas de inferencia.
15M Solicita que el niño simule ser algún personaje, un objeto o un animal de una historia narrada o de una lectura.	15A El niño simula ser el personaje, objetos o animales del texto leído o historia narrada
Desligamiento Transituacional: Sustitutivo no referencial	
16M El maestro narra un hecho y solicita que emitan una situación	16A Opina sobre el hecho narrado por el maestro.
17M Solicita que explique el significado de una palabra o un símbolo	17A Explica qué significan las palabras o símbolos.
18M Plantea un caso sobre valores y solicita que emitan un juicio	18A Emite un juicio de valor sobre un caso
Verbalizaciones de seguimiento, realimentación y disciplina	
19M Comentarios para iniciar una actividad, para realimentar o para corregir, p.e. "ajá, así es, ahora vamos a pasar a otra actividad".	19A Hace comentarios corrigiendo y/o realimentando a un compañero, p.e. "No dijo eso, Juan, ¿Maestra, así?, yo lo hago"
20 M Instrucciones de disciplina, p.e. "silencio niños, vamos a poner atención".	20A Se ajusta a las instrucciones, p.e. "sí maestra, Carlos estése quieto .."

Anexo B**Ejemplo de Hoja de registro por intervalos de tiempo**

Nombre del maestro (a):

Escuela:

Fecha de filmación:

Tiempo de filmación:

Tiempo	10'00"- 10'10"	10'11"-10'20"	10'21"-10'30"	10'31"-10'40"	10'41"-10'50"	10'51"-11'00"	11'01"-11'10"	11'11"-11'20"
Maestro	1M—3M	2M—2M	8M					
Alumnos	3A	2A	9A ... etc					
Tiempo	11'21"-11'30"	11'31"-11'40"	11'41"-11'50"	11'51"-12'00"	12'01"-12'10"	12'11"-12'20"	12'21"-12'30"	12'31"-12'40"
Maestro								
Alumnos								
Tiempo	12'41"-12'50"	12'51"-13'00"	13'01"-13'10"	13'11"-13'20"	13'21"-13'30"	13'31"-13'40"	13'41"-13'50"	13'51"-14'00"
Maestro								
Alumnos								
Tiempo	14'01"-14'10"	14'11"-14'20"	14'21"-14'30"	14'31"-14'40"	14'41"-14'50"	14'51"-15'00"	15'01"-15'10"	15'11"-15'20"
Maestro								
Alumnos								
Tiempo	15'21"-15'30"	15'31"-15'40"	15'41"-15'50"	15'51"-16'00"	16'01"-16'10"	16'11"-16'20"	16'21"-16'30"	16'31"-16'40"
Maestro								
Alumnos								
Tiempo	16'41"-16'50"	16'51"-17'00"	17'01"-17'10"	17'11"-17'20"	17'21"-17'30"	17'31"-17'40"	17'41"-17'50"	17'51"-18'00"
Maestro								
Alumnos								
Tiempo	18'01"-18'10"	18'11"-18'20"	18'21"-18'30"	18'31"-18'40"	18'41"-18'50"	18'51"-19'00"	19'01"-19'10"	19'11"-19'20"
Maestro								
Alumnos								
Tiempo	19'21"-19'30"	19'31"-19'40"	19'41"-19'50"	19'51"-20'00"				
Maestro								
Alumnos								

Tiempo: intervalos de tiempos de 10 segundos.

Maestro: conductas del maestro por intervalos.

Alumnos: conductas de los alumnos por intervalos.