

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

**“ESTILOS DE ENSEÑANZA EN PRIMER GRADO DE EDUCACIÓN
PRIMARIA: UN ANALISIS CUALITATIVO”**

TESIS

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:
MAESTRA EN EDUCACIÓN EN EL CAMPO DE LA INTERVENCIÓN
PEDAGÓGICA Y EL APRENDIZAJE ESCOLAR**

PRESENTA

MARIA LUISA GOVEA MORALES

DR. FIDENCIO LÓPEZ BELTRAN

DIRECTOR DE TESIS

GUAMUCHIL, SAL. ALV., SIN., ABRIL DE 2004

ÍNDICE

PRESENTACIÓN

INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

- 1.1 Antecedentes
- 1.2 Definición del problema
- 1.3 Justificación
- 1.4 Objetivos
- 1.5 Hipótesis
- 1.6 Delimitación teórica
- 1.7 Delimitación espacio temporal
- 1.8 Referencias contextuales

CAPITULO II. MARCO TEORICO

- 2.1 ¿Cómo se define el estilo de enseñanza?
- 2.2 Estilos de enseñanza: antecedentes y reflexiones
- 2.3 Tipologías sobre estilos de enseñanza
- 2.4 Dimensiones de la enseñanza
- 2.5 La enseñanza
- 2.6 Las preguntas en la enseñanza
- 2.7 La enseñanza y el aprendizaje
- 2.8 Enseñanza y autoritarismo
- 2.9 Propósitos fundamentales de la educación primaria
- 2.10 Caracterización de los estudiantes de primer grado

CAPÍTULO III. METODOLOGÍA

- 3.1 La muestra objeto de estudio
- 3.2 Proceso metodológico
- 3.3 Etnografía: investigación cualitativa

3.4 Validez de la etnografía

3.5 Investigando con un enfoque etnográfico

CAPÍTULO IV. HALLAZGOS DE LA INVESTIGACIÓN

4.1 Categorías construidas en esta investigación

4.2 ¿Cómo leer la simbología utilizada?

4.3 La forma de tratar a los niños

4.4 Estrategias de enseñanza

4.5 Caracterización de las profesoras por su enseñanza.

4.6 Las voces de los niños y niñas

CONCLUSIONES

BIBLIOGRAFÍA

PRESENTACIÓN

Las prácticas educativas en nuestro contexto educativo son diversas, con sus características particulares que en cada individuo se observan de distinta manera porque somos esencialmente diferentes como personas.

La experiencia personal, las visitas a grupos, los resultados de aprendizaje y muchas investigaciones nos muestran que hay prácticas educativas que pueden mejorarse si el maestro reflexiona sobre su hacer, si toma conciencia de la importancia de su actuar para el logro de los propósitos educativos, si conoce al niño y lo toma como centro de su enseñanza priorizando el aprendizaje, y si se establecen metas personales y en colectivo para lograr una transformación real de la escuela.

En esta investigación cualitativa se presenta un acercamiento a los estilos de enseñanza de las profesoras de primer grado de educación primaria para verlas como realmente son en su cotidianeidad, lo que hacen y dicen, las interacciones que establecen, cómo se organizan, el ambiente de clase que crean y las estrategias que utilizan. Finalmente se construye una caracterización de cada profesora por su forma de enseñar.

Es importante hacer notar que con trabajos de investigación educativa de este tipo se abre el camino a una generación de futuros investigadores egresados de la Universidad Pedagógica Nacional.

INTRODUCCIÓN

Este trabajo de tesis titulado "Los estilos de enseñanza en primer grado de educación primaria: un análisis cualitativo" representa un gran esfuerzo personal, y conjuga la guía de la Universidad Pedagógica Nacional, los asesores y asesoras de cada seminario y del director de tesis.

Desde la función de asesoría técnica se tiene una óptica distinta, tal vez, a la que tiene un director de escuela y un maestro de grupo. Con esta perspectiva se perciben problemas en la enseñanza, sin embargo, a manera de percepción y experiencia personal pareciera una perspectiva superficial de la problemática identificada.

Tratando profundizar en la problemática, se tomó como objeto de estudio los estilos de enseñanza en primer grado, con la intención de descubrir cómo son realmente. Por un espacio de tiempo que comprendió un ciclo escolar se formó parte de la cotidianidad escolar para ver lo que hacen, dicen, usan, organizan y cómo interactúan los profesores y las profesoras de grupo.

La definición del problema se hizo con base en el diagnóstico empírico propio dentro de la función de asesoría y el aporte de algunas investigaciones que se tratan en el capítulo I. Sylvia Schmelkes y Miguel Fernández Pérez enumeran problemas educativos entre los cuales se encuentra la enseñanza, aportan elementos teóricos que se retornan en el capítulo II al igual que los aportes educativos de investigaciones sobre estilos de enseñanza.

El enfoque etnográfico de la investigación permite un acercamiento mayor a los estilos de enseñanza de los docentes percibiendo con claridad las interacciones que se presentan con el grupo y lo característico de cada uno de ellos. Ver más de cerca la enseñanza y los actores de la misma permitió apreciar la complejidad que da cuenta la etnografía mediante las técnicas utilizadas: observación participante, entrevistas, notas del investigador y cuestionarios.

No obstante, es en el proceso de análisis e interpretación de la información donde surgen los hallazgos. La parte interesante y fructífera de la investigación se describe en el capítulo IV.

Aunque la investigación proporciona una caracterización de los estilos de enseñanza de las profesoras de primer grado por sus decires y haceres en los distintos momentos de enseñanza, en esta investigación se abre un abanico de posibilidades por la complejidad propia de la enseñanza, ya que no incluye la relación con el aprendizaje de forma directa. Se circunscribe a primer grado de primaria, quedando la interrogante si serán coincidentes con los otros grados, aún más, si algo característico de los docentes se puede generalizar a partir de esto, entre otras más. Son posibilidades para próximas investigaciones.

Enunciar lo que presenta la tesis se expresa en pocas palabras, lo que no se puede expresar en pocas líneas es todo lo que representa y todo lo que significa un trabajo de postgrado. Realmente es algo que requiere esfuerzo, disciplina y trabajo, pero todo ello se vuelve nada si no tiene alguna utilidad personal y para el ámbito educativo.

Apreciar los estilos de enseñanza de los profesores y las profesoras permite acercarse más a la situación real de enseñanza, valorar lo que se hace diariamente, y mediante una reflexión de la misma iniciar la búsqueda hacia la mejora.

Que el presente trabajo sea útil mínimamente para reflexionar en la práctica docente propia y permita crear una estrategia de cambio hacia la mejora continua.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

"Cuán fácil es enseñar mal y qué difícil darse cuenta de ello en uno mismo"

Miguel Fernández Pérez

1.1 Antecedentes

Ser asesora técnica de una zona escolar permite conocer las prácticas docentes de los compañeros, algunas de éstas son excelentes, otras tienen debilidades que se pueden fortalecer, cada maestro tiene su estilo de enseñanza característico, sin embargo, no todos los estilos de enseñanza favorecen la interacción, la motivación y el aprendizaje. Por ello es necesario hacer un análisis de éstos para conocer sus características, y en lo posible, descubrir elementos útiles para la enseñanza y el aprendizaje.

En ocasiones la cotidianeidad envuelve la vida escolar y pierde esencia el trabajo educativo, las prácticas docentes no siempre se renuevan, no siempre se revitalizan, como resultado la práctica de enseñanza se vuelve rutinaria, sin rumbo, superficial, a tientas.

Conocer y analizar los estilos de enseñanza permite descubrir sus características y los elementos que utilizan los docentes, el acercamiento al grupo escolar hace posible descubrir qué hace el maestro, cómo es su práctica, cómo trata al alumno, cómo se expresa, cómo actúa, a qué le da prioridad, cómo se involucra con el grupo y cómo se proyecta con sus alumnos. De tal manera que permita tener un acercamiento a las prácticas de enseñanza, a los estilos docentes y visualizar en ellos lo que se hace de manera individual para que propicie la reflexión de la práctica docente personal y en todo lo posible avanzar hacia la mejora profesional en beneficio propio y de la niñez mexicana.

El trabajo del asesor técnico pedagógico permite tener un panorama general y particular de la zona escolar respecto a las prácticas docentes que incluyen los diversos estilos de enseñanza de los profesores y profesoras frente a grupo.

En las prácticas de enseñanza se observan diversas formas de enseñar, las cuales se evidencian en registros de observación de clase, entrevistas efectuadas, visitas a grupo, reuniones de capacitación y evaluaciones. También en las actividades de asesoría realizadas a partir de 1997, durante tres ciclos escolares, con el propósito de observar las prácticas de enseñanza y detectar los logros y las necesidades en cada una de ellas. La información se complementa con entrevistas a los compañeros y posteriormente se comparte con ellos las percepciones y observaciones realizadas. Esto permite conocer más de cerca la realidad áulica.

Con todos los elementos enunciados el asesor técnico pedagógico percibe problemática en los grupos escolares, de igual manera, detecta aspectos positivos y logros que favorecen la práctica docente, por ejemplo, aplicar las sugerencias del libro para el maestro, utilizar materiales didácticos, hacer la enseñanza activa, globalizar las asignaturas lo más posible, centrar la atención en los alumnos y alumnas, desarrollar habilidades, motivar a los alumnos, entre otros. Por estas razones es importante reconocer que hay estilos de enseñanza que por sus características favorecen el aprendizaje en el grupo escolar y otros que lo pueden dificultar.

Desde la percepción del asesor, algunas debilidades de los docentes que se han detectado en las prácticas escolares se enumeran a continuación:

- Considerar que el alumno ha aprendido cuando logra apropiarse de muchos contenidos.
- Que el maestro ha enseñado cuando logra dar el total de contenidos programados.
- Insuficiente uso de los materiales de apoyo para el maestro.
- Limitar la interacción entre todos los participantes del grupo escolar.
- Considerar inútil la planeación didáctica
- Elaborar la planeación como requisito administrativo.
- Desarrollar regularmente las clases de manera improvisada.
- Descuidar la evaluación y la organización grupal.

- Insuficiente seguimiento y atención de los alumnos que requieren más ayuda.
- Utilizar un horario exclusivo para la enseñanza de las asignaturas, separando los conocimientos, sin establecer relación entre las mismas.
- Llevarse la mayor parte del horario de clase en una sola asignatura, provocando cansancio, aburrimiento y desinterés en los alumnos.
- Enseñanza centrada en abarcar el mayor número de contenidos descuidando lo prioritario: el logro de los propósitos educativos.
- Poco desarrollo de habilidades y actitudes en los educandos.
- Etiquetar a algunos niños con problemas de aprendizaje sin haber intentado ayudarles lo suficiente.
- Poca comunicación con padres de familia.
- Poco trabajo colaborativo entre el personal docente. .Incongruencia entre lo que dice y hace el maestro.

Se une a esta problemática la situación que acontece en las escuelas para asignar el grupo de primer grado.

El primer grado de educación primaria no siempre ha sido el más solicitado para atenderse por los maestros, muchas de las veces los directores de las escuelas tienen problemas para asignarlo porque no hay mucha demanda para ello y porque en ocasiones a algunos maestros les molesta que se lo asignen, en algunos casos se inconforman hasta el grado de cambiarse de escuela por tal motivo.

Frecuentemente, el grupo de primer grado es atendido por maestras. En algunas escuelas ha sido siempre la misma maestra quien lo ha atendido por muchos años, a veces, ha durado largos espacio de tiempo alternando con primero y segundo grado.

No es un grado que se les facilite a los profesores y profesoras que siempre atienden los grupos de 5° y 6° grado. Consideran que es un grupo donde se trabaja muchísimo, que siempre hay que estar al pendiente con los alumnos, que no están acostumbrados a otro vocabulario ya otra forma de tratar a los niños.

Tal vez lo vean como una carga y se consideren incapaces de lograr que un grupo acceda a la lectura, escritura y resolución de problemas matemáticos sencillos.

El trabajo con primer grado requiere de un docente al cien por ciento, como debe ser en todos los grados de educación primaria. Anteriormente, el trabajo en primer grado se acentuaba más, probablemente porque la educación preescolar no era obligatoria y se presentaban muchos niños sin las experiencias previas que ésta provee. Actualmente la vida cotidiana se encuentra envuelta en un mundo de publicidad, de comunicaciones y en el auge de internet.

Estos cambios han aportado un ambiente mayormente alfabetizador a los niños y niñas, quienes llegan a primaria con un bagaje más alfabetizado lo que ha facilitado la transición de preescolar a primaria, de igual manera el trabajo del maestro, sin embargo, continúan presentándose resistencias en ciertos maestros y maestras que nunca lo han atendido, en algunos casos que jamás quieren atenderlo.

En ocasiones los directores de la escuela tienen que utilizar varias estrategias para asignar democráticamente al maestro de primer grado. A quienes se les ha asignado, sin considerarlos previamente, han mostrado posteriormente su inconformidad ante el director y ante la planta docente, en algunos casos, el docente asignado ha pedido cambio de escuela para no atender el primer grado.

Hay diversas experiencias al respecto, algunas pudieran considerarse extremistas, sin embargo, en su momento se presentaron. Algunos colegas se han expresado en contra de atender un grupo de primer grado tal vez sea porque no se dieron la oportunidad de trabajar en ese grado pese a sus expectativas y limitaciones. Otros consideran que es mucho trabajo y al parecer, no están dispuestos a hacerlo.

También se ha observado profesoras entusiastas por desempeñarse en ese grado quienes muestran gran satisfacción con los logros obtenidos. Actualmente, es menos complicado para los directores asignar maestros a primer grado, posiblemente porque el grupo escolar no presenta examen para evaluar el desempeño profesional del docente en

Carrera Magisterial, lo cual permite a maestros y maestras promoverse más fácilmente, por lo tanto, hoy se observa más demanda para atenderlo.

Por lo anteriormente expuesto, se percibe que hay problemas en las prácticas docentes de algunos maestros, por este hecho, es necesario realizar un estudio que permita mayor acercamiento al proceso de enseñanza y aprendizaje para descubrir cómo son realmente las prácticas de enseñanza en el aula, qué hace el maestro y cómo lo hace para identificar mínimamente en los grupos de primer grado, elementos que proporcionen claridad al respecto.

Existen diversos estudios sobre estilos de enseñanza del profesor. María Lourdes Montero enuncia que la búsqueda de los profesores eficaces ha contado con muchas investigaciones entre ellas: Bennet, 1979, 1986; Brophy y Good, 1986; Medley, 1979; Postic, 1978; Rosenshine, 1979. Poco a poco estos trabajos permitieron una evolución progresiva de los comportamientos.

Para María Lourdes Montero los estilos de enseñanza son "configuraciones docentes, maneras de hacer en la enseñanza que obtienen diferentes resultados en su concreción en el aula y que, consecuentemente, unas son más deseables que otras"¹

Inicialmente la investigación sobre estilos de enseñanza trató de identificar los elementos de los profesores que obtienen mejores resultados de aprendizaje que otros, en algunos casos, la identificación de las maneras de hacer en la enseñanza se basó en los estilos de liderazgo propuesto por Lewin como son: autoritario -democrático, dominador-integrador. Posteriormente la investigación avanzó hacia una definición conceptual y constatación empírica para "reducir la enorme diversidad posible de comportamientos docentes a patrones suficientemente estables que faciliten el trabajo con los profesores"²

¹ Montero. María Lourdes. (1995) "Los estilos de enseñanza y las dimensiones de la acción didáctica" en Desarrollo psicológico y educación. II Psicología de la Educación. Compiladores: César Coll, Jesús Palacio y Álvaro Marchesi. Madrid, Alianza -Psicología. p. 275

² Idem.

Joan Dean define el estilo de enseñanza como la forma en que se hacen las cosas³ como maestro, con influencia de: personalidad, experiencia, filosofía, valores y contexto. Cita de autores que han realizado estudios al respecto: Galton y Simón (1980) en la obra Oracle Study. (Estudio Oráculo). También menciona los estudios realizados sobre cómo trabajan los maestros de Michael Bassey (1978) en: Nine hundred primary school teachers. (Novecientos profesores de escuela primaria) y los estudios de Neville Bennet en Teaching styles and pupil progress. (Estilos de enseñanza y progreso de los alumnos. 1976) donde menciona 12 estilos docentes identificando una serie de características respecto a conductas de la enseñanza progresista y tradicional los cuales se muestran en el cuadro 1.

³ Dean, Joan. (199) La organización del aprendizaje en la escuela España. Paidós. p.45

No	Profesor progresivo	Profesor tradicional
1	Materias integradas	Materias independientes
2	Profesor como guía hacia experiencias educativas.	El profesor como distribuidor del conocimiento.
3	Papel activo del alumno	Papel pasivo del alumno.
4	Los alumnos participan en la planificación del currículum	Los alumnos no intervienen en la planificación del currículum.
5	Predominio de técnicas de descubrimiento en el aprende	Énfasis sobre la memoria, práctica y repetición.
6	No necesarios ni premios ni castigos. La motivación es intrínseca.	Empleo de premios. La motivación es extrínseca.
7	No importancia a los estándares académicos convencionales.	Sí importan los estándares académicos.
8	Pocos exámenes.	Exámenes regulares
9	Énfasis sobre el trabajo en equipo	Énfasis en la emulación personal
10	La enseñanza no se limita a la clase	Enseñanza limitada a la clase.
11	Énfasis en la expresión creadora	Poco énfasis en la expresión creadora

Cuadro 1. Estilos docentes de Neville Bennet.

Para Joan Dean el estilo se demuestra en la forma de trabajar: actividades, uso del tiempo, organización grupal, método utilizado, comunicación, conducta interpersonal.

Existen más investigaciones sobre estilos de enseñanza, (Hans Meister, Flanders, Henson y Borthwick, Anderson y Brewer, Lewin, Lippitt y White, H. A. Talen, Brophy y Good) que han aportado una tipología de los mismos, sin embargo, se han centrado sólo en ello. La diversidad de analizadores y enfoques ha confirmado la complejidad de la enseñanza.

Sylvia Schmelkes⁴ y Miguel Fernández Pérez⁵, muestran que hay problemas en las escuelas y con los maestros. La primera presenta el problema de la enseñanza y el de no aprendizaje, el segundo muestra que la mayoría de los maestros repiten la misma rutina año tras año y clase tras clase ignorando toda la investigación educativa y mostrando una falta de profesionalismo.

Resulta realmente bochornoso y descorazonador, (...) la enorme proporción del profesorado (...) que se limita a repetir año tras año y clase tras clase, su trivialidad impresentable, al ignorar olímpica y anacrónicamente, la enorme cantidad de investigación que ha iluminado la enorme complejidad de la profesión de enseñar, desprofesionalización que no se tolera socialmente en ninguna otra profesión de nivel universitario.⁶

También, Fernández Pérez describe de forma ilustrativa diferentes elementos que contribuyen al fracaso escolar, algunos de ellos son: la deformación inicial del profesorado, el fracaso de la escuela como agente cultural en su medio, la despersonalización de la profesión docente y el cambio para no cambiar. Expresa que "es abrumadora la ingente mayoría de docentes (...) que desconocen olímpicamente la bibliografía permanente sobre la enseñanza de lo que están impartiendo"⁷ y que aunque numerosas investigaciones demuestran que el profesor es valioso enlace entre el alumno y los aprendizajes escolares no es así en la realidad, enuncia que los docentes "(hemos) atrofiado el aspecto de nuestra profesión de la enseñanza, de la comunicación"⁸

⁴ Schmelkes, Sylvia. (1992) Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas. México. OEA, SEP. p.35

⁵ Fernández Pérez, Miguel. (1994) "Las tareas de la profesión de enseñar. Práctica de la racionalidad curricular. "Didáctica aplicable" Madrid. Siglo XXI. En: antología Grupo escolar: acción, interacción y aprendizaje. Compilación de Jacobo García Héctor Manuel. Culiacán. Sin. Méx. UPN. 2002 p. 244

⁶ Idem.

⁷ Fernández Pérez, Miguel. (1995) Evaluación y cambio educativo: El fracaso escolar Madrid. Ediciones Morata. p.184

⁸ Ibid p. 187

Además, en las notas de campo realizadas cuando se entrevistó de manera informal a los colegas sobre los estilos de enseñanza, ellos expresaron lo siguiente:

- El estilo de enseñanza es temporal, ya que los contenidos no se pueden tratar de la misma forma, hay cambios de acuerdo al momento que se está viviendo ya la situación emocional del docente.
- Los aprendizajes a favorecer por el maestro dependen mucho del estilo de enseñanza propio, pues argumentan que el trato que dan a los alumnos y lo que desean lograr en ellos tiene el mismo enfoque.
- El estilo lo define el grupo escolar porque los alumnos tienen diversas necesidades y el maestro debe adaptarse a ellas, trabajar con base en las necesidades del grupo.

Por lo anteriormente expuesto, existen elementos válidos que aportan las investigaciones, las opiniones de los colegas y la experiencia personal para realizar la presente investigación guiada por las siguientes interrogantes.

¿Qué características presentan los estilos de enseñanza de las profesoras de primer grado?

¿Qué rasgos del estilo de enseñanza son frecuentes en el trato con los alumnos?

¿Cuáles y cómo son las interacciones que se presentan en los grupos de primer grado?

¿Cómo se manifiestan los estilos de enseñanza que dinamizan la actividad áulica?

¿Son los estilos de enseñanza congruentes con la forma de enseñanza que se promueve actualmente el Plan y Programas de estudio y libros para el maestro?

1.2 Definición del problema

Existen prácticas docentes que presentan grandes logros, es decir, grupos escolares avanzados en las competencias básicas de hablar, escuchar, leer y escribir, a diferencia de prácticas docentes que en ocasiones se perciben estáticas, en éstas no se observa avance ni mucho menos dinamismo que impacte en el grupo escolar. Percibir esta situación, mediante el acercamiento u observación, permite tener un panorama empírico de la situación que guardan los estilos de enseñanza, sin embargo, es algo "superficial" en el sentido de que no se ha llevado un seguimiento ni un acercamiento real al aula, a los sujetos y al contexto escolar.

Aunque se han realizado muchas investigaciones sobre estilos de enseñanza, el contexto moldea de tal forma la situación que la singulariza, haciendo que cada investigación sea única e irrepetible por las particularidades que la determinan y caracterizan.

Por lo tanto, el problema es: ¿Qué características presentan los estilos de enseñanza de las profesoras de primer grado de educación primaria? El caso de tres escuelas de Guamúchil, Salvador Alvarado, Sinaloa durante el ciclo escolar 2001-2002.

1.3 Justificación

La presente investigación se realiza ya que existen problemas en la enseñanza de profesores y profesoras de primaria, esto lo corroboran también algunas investigaciones de Sylvia Schmelkes y Miguel Fernández Pérez.

El adentrarse al mundo áulico y ver de cerca cómo es la enseñanza de los sujetos de investigación permitirá tener mayor claridad de lo que ahí acontece y mayores elementos para encontrar explicación a las interacciones educativas que se establecen.

Algunos beneficios que reporta este trabajo heurístico se dirigen a distintos actores. En primer lugar se encuentran los estudiantes, éstos merecen atención, respeto, oportunidad para crecer y desarrollarse integralmente conjugando conocimientos, habilidades y actitudes, aunque no se desconoce que algunas de éstas las desarrollan fuera del grupo escolar, el estilo de enseñanza del profesor puede influir positiva o negativamente en ello.

El estilo de enseñanza puede dinamizar el trabajo dentro del aula y en consecuencia propiciar el aprendizaje. También permite observar el trato que se da a los alumnos y alumnas durante las clases. Por este motivo, el presente trabajo de investigación hace un análisis de los estilos docentes para reunir elementos que permitan describir el estado que guarda la enseñanza en primer grado.

En segundo lugar, se encuentran las docentes de primer grado de educación primaria participantes de esta investigación, a quienes se les ve de cerca durante los momentos de enseñanza, como un espacio para conocer su cotidianidad y reflexionar sobre la misma. Su práctica docente como insumo para la investigación es valiosa por sí misma e irrepetible.

De igual manera, se encuentran los docentes de nivel primaria y todos aquellos que tienen relación con este nivel pues al observar, leer, y reflexionar sobre los resultados de la investigación pudieran retomar los aspectos positivos de las profesoras de primer grado y aprender de sus deficiencias. Tal vez, reconozcan lo que se hace y se dice cuando se enseña, de tal manera que, tenga mayor sentido y significado la práctica docente.

Cuando la práctica docente es sob empírica, la enseñanza probablemente sea monótona, sin sentido; sin embargo, cuando lo que se hace tiene un sustento teórico y se reconoce el por qué de ello, la práctica cobra sentido y significado.

1.4 Objetivos

1. Analizar y caracterizar los estilos de las profesoras para dar cuenta del estado que guarda la enseñanza en los grupos de primer grado de educación primaria.
2. Identificar elementos de los estilos de enseñanza que propicien un ambiente favorable para los procesos de aprendizaje y de enseñanza en el grupo escolar.
3. Investigar teorías educativas sobre estilos de enseñanza para rescatar elementos de soporte a fin de enriquecer los planteamientos de la presente investigación.
4. Reconocer la realidad que presenta la enseñanza y sus posibilidades de investigación y de intervención pedagógica en los espacios escolares.
5. Brindar elementos que permitan a los docentes construir su propia perspectiva sobre la enseñanza mediante la selección e incorporación de estrategias que mejor se adapten a su práctica docente.

1.5 Hipótesis

Los estilos de enseñanza que aplican diversidad de estrategias de intervención pedagógica y propician las interacciones entre los participantes del grupo escolar generan un ambiente de clase favorable para la enseñanza y el aprendizaje.

1.6 Delimitación teórica

Esta investigación tiene un sustento de orden pedagógico, se centra en la enseñanza. Al profesor como quien enseña de una manera peculiar y diferente, con su propio estilo, cada profesor "tiene una forma particular de recibir al mundo y de entenderlo."⁹

⁹ Escuelas de Calidad. (2002) Estilos de enseñanza y aprendizaje. Cuaderno de apoyo para el profesor. (Documento interno utilizado para la evaluación cualitativa Programa Escuelas de Calidad) México, p.2

De alguna forma su actividad puede o no ser exitosa en el grupo escolar, por lo cual su práctica de enseñanza se observa de cerca para descubrir sus capacidades docentes en relación con sus alumnos. El profesor tiene una tarea compleja dentro del aula para lograr los propósitos educativos en la cual se interrelacionan varios componentes: actitudes del profesor, estrategias de enseñanza, ambiente del aula, estrategia de manejo de los recursos del aula, entre otros.

En interrelación con el sustento pedagógico se encuentra interconectado un sustento teórico sociológico y psicológico.

El sustento sociológico se delinea desde el momento en que existe constante relación entre las profesoras y el grupo escolar, hay una influencia entre el profesor y los alumnos y viceversa. Además la adherencia sociocultural enmarca esas relaciones. "La sociedad vive y actúa en nosotros"¹⁰

.La vida escolar es la vida cotidiana de las profesoras y profesores, de los alumnos y alumnas. "No puedo existir en la vida cotidiana sin interactuar y comunicarme continuamente con otros"¹¹, de tal manera que, la interacción social es inminente.

En esta investigación sobre estilos de enseñanza el aspecto social se acota en cómo las profesoras, regulan el comportamiento a través de las acciones y las palabras, pues hasta ello está determinado socialmente, en este caso las profesoras influyen en la formación de

¹⁰ Durkheim, Emile. (1976) "Educación como socialización" Salamanca. Sígueme. En antología Grupo escolar: acción, interacción y aprendizaje, Compilación de Jacobo García Héctor Manuel, Culiacán, Sin. Méx. UPN. 2002 p. 138

¹¹ Berger, Peter L. y Luckmann, Thomas. (1984) "la construcción social de la realidad" Buenos Aires. Amorrortu editores. En antología Grupo escolar: acción, interacción y aprendizaje. Compilación de Jacobo García Héctor Manuel, Culiacán, Sin. Méx. UPN, 2002. p.92

las ideas de los niños y las niñas, "los adultos están corrigiendo y moldeando las ideas de los niños, tratando de que se conviertan en miembros de la sociedad compartiendo con ellos las ideas dominantes de la sociedad"¹²

El fundamento psicológico, se presenta integrado en el estilo de enseñanza. La conducta, sentimientos, pensamientos y actitudes de las profesoras evidencian lo que subyace en su capital cognitivo y emotivo. Sus acciones muestran cómo son. "La estructura emocional de profesores y alumnos tiene que ver con la motivación, persistencia, concentración, responsabilidad, conformidad, independencia."¹³ Se percibe influencia psicológica que genera el comportamiento de las profesoras hacia los alumnos mediante el trato que dan a los niños y niñas, y el ambiente de trabajo que establecen. En este apartado es importante destacar que las interacciones entre maestro y alumno conllevan a implicaciones de tipo psicológico vinculadas con el orden y la disciplina lo cual puede tener repercusiones en el estado emocional de niños y niñas: autoestima, dignidad, respeto, tolerancia, condicionamiento. Por esto, es importante enfatizar la forma de tratar a los niños y las niñas por las profesoras de la investigación, pues hipotéticamente, el autoritarismo y la disciplina dentro del grupo escolar se dan en diferentes niveles y, puede tener sus implicaciones en lo individual y en lo colectivo.

La parte institucional no puede desligarse porque está inmersa de principio a fin en la actividad de enseñanza del maestro y de la maestra. El Plan y Programas de Estudio, los libros para el maestro y los libros de los alumnos son utilizados como sustento teórico útil para la investigación porque son elementos básicos para la enseñanza en el grupo escolar. Éstos guían y orientan las prácticas de enseñanza.

La presente investigación se centra en los estilos de enseñanza de profesoras de primer grado para descubrir sus características durante los momentos de clase con el grupo escolar.

¹² Delval, Juan. (1989) "La representación infantil del mundo social" en El mundo social en la mente infantil. Compilación de Elliot Turiel, et. al. Madrid. Ed, Alianza Psicología. p.254.

¹³ Escuelas de Calidad. Op. Cit p. 5

Se categorizan los estilos de enseñanza en primer grado de educación primaria por lo que dicen, hacen y utilizan para ello, por su organización en el trabajo del aula y por las interacciones que presentan en el grupo escolar.

El enfoque metodológico empleado es la Etnografía porque permite acercarse a la vida del grupo escolar y observar en su ambiente cotidiano a los sujetos en estudio. Las técnicas utilizadas son: la observación participante, el registro de observación de clase, el cuestionario y la entrevista etnográfica.

1.7 Delimitación espacio temporal

La investigación tiene como muestra, objeto de estudio, a 3 profesoras de primer grado de educación primaria en los grupos matutinos y vespertinos de tres escuelas pertenecientes a dos zonas escolares, ubicadas en la ciudad de Guamúchil, Salvador Alvarado, Sinaloa, durante el ciclo escolar 2001-2002. Una de las escuelas pertenece al subsistema estatal que corresponde a la Secretaría de Educación Pública y Cultura (SEPyC) y dos al subsistema federalizado representado por la Secretaría de Educación Pública Descentralizada del Estado de Sinaloa (SEPDES).

Las profesoras tienen un promedio de 20 años de servicio, la totalidad es del sexo femenino. El máximo grado de estudios que sustentan es: la profesora A es titulada de Normal Básica, la profesora B es pasante de la Licenciatura de Educación Primaria y la profesora C es Licenciada en Educación Primaria.

1.8 Referencias contextuales

El contexto donde se realizará esta investigación se localiza en la ciudad de Guamúchil, específicamente en las escuelas A, B y C de las colonias Iris y Sol. Las escuelas A y B corresponden aun mismo plantel de la colonia Iris, la primera labora en turno matutino y la segunda en turno vespertino. La escuela C pertenece a la colonia Sol y labora en turno matutino.

La infraestructura de la escuela A. Consta de dos direcciones, trece aulas de las cuales una es el aula de medios equipada con 6 computadoras, una impresora, y algunos vídeos y CD educativos, una plaza cívica .con piso de concreto y con tejabán metálico recién construido, dos baños: uno para niños y otro para niñas, dos espacios libres que se utilizan como canchas de fútbol o para juegos diversos. La barda perimetral es de malla metálica con dos accesos. Hay árboles grandes que dan sombra en el frente, laterales y centro de la escuela.

En el grupo de primer grado, donde se desempeñó la profesora A, se observa que el aula tiene dos grandes ventanales en los laterales, éstos son de estructura y vidrio protegidos con malla metálica. Debajo de los ventanales, por el interior, hay un espacio del largo de las ventanas que está adaptado como librero en el cual se colocan los libros de los niños. El otro espacio no tiene estantes, sin embargo, es útil para colocar objetos de limpieza y otras cosas.

El mobiliario escolar es binario, mesabancos para dos niños, de madera y metal. La organización grupal se presenta en 4 filas alineadas frente al pizarrón. En la pared del pizarrón hay un abecedario que tiene las letras del alfabeto y un referente. Se observa que la profesora compró parte del material didáctico para adaptarlo y elaborarlo de una manera creativa. El escritorio de la maestra se encuentra al fondo frente a la puerta. Existe buena iluminación y ventilación en el aula.

El personal docente de la escuela A está integrado por un directivo, doce maestros frente agrupo, un maestro comisionado al aula de medios, un maestro de educación física y un intendente. La profesora A, de primer grado, objeto de estudio atendió a 13 niños y 26 niñas durante el ciclo escolar correspondiente. A simple vista, es una persona tranquila, se observa que es organizada, le gusta estar con los niños en los momentos de formación, está siempre puntual en la escuela y en el salón de clase. Siempre viste de manera formal y presentable. La mayoría de los alumnos son hijos de profesionistas, con un nivel económico estable.

La escuela B, está ubicada en el mismo plantel de la escuela A, por lo tanto, son las mismas condiciones materiales sólo que no utilizan el total de aulas porque hay menos cantidad de maestros y de alumnado en el turno vespertino.

En esta escuela laboran: un directivo, siete maestros frente a grupo, un maestro comisionado al aula de medios, un maestro de educación física, personal de apoyo de USAER (Unidad de Servicios de Atención a la Escuela Regular) y una intendente.

Las condiciones socioeconómicas de estos niños y niñas son diferentes a las que presenta la escuela A. La mayoría de los niños son hijos de empleados y algunos de ellos trabajan para llevar recursos económicos a su hogar.

La profesora B, de primer grado, atendió a 26 escolares de los cuales 10 son niñas y 16 son niños. Desarrolló su estilo de enseñanza en un salón con grandes ventanales laterales bajo los cuales, en su interior, hay un amplio espacio que en un lado se utiliza como librero y para colocar objetos diversos como: cajas, frascos, cartulinas, entre otros. Dentro del salón hay un pizarrón, 4 filas de mesabancos binarios de madera y metal, el escritorio y silla para la profesora. El aula cuenta con buena iluminación y ventilación.

La profesora B, se observa con mucha energía e interés por los niños. Le gusta platicar con ellos y conocer de sus antecedentes personales y familiares. En las paredes del salón utiliza material didáctico que elabora ella misma y algunos que ha comprado, en éstas se observa la lista de los integrantes del grupo, el abecedario en letra mayúscula y minúscula, los números del uno al diez con sus correspondientes cantidades en dibujos de objetos o animales y las vocales con sus respectivos dibujos de frutas u objetos.

Infraestructura de la escuela C. Consta de una dirección, 9 aulas de las cuales una está funcionando como aula de medios equipada con varias computadoras; una plaza cívica con tejabán metálico, patios, un baño para niños y uno para niñas. Tiene cerca perimetral de material concreto, al frente una parte es de malla metálica donde cuenta con una puerta de acceso a la misma. En el área frontal hay un pequeño jardín y cuenta con algunos árboles que dan sombra.

En dicha escuela laboran: 1 directivo, 8 docentes frente a grupo, 1 profesor responsable del aula de medios, 1 profesor de educación física, 1 profesor de actividades artísticas, una profesora de actividades tecnológicas y un intendente.

La profesora C, de primer grado, atendió en total a 22 escolares de los cuales 7 son niñas y 15 son niños. El mobiliario del grupo consta de mesabancos binarios de madera y metal, además cuenta con 6 mesas trapezoidales y dos rectangulares.

En este grupo el estilo de enseñanza se muestra con gusto por el decorado de las paredes, utilizando en ellas murales de pellón (tela delgada y porosa, en ocasiones, adhesiva, que se utiliza para dar forma y soporte a los trajes sastres, además se usa para dibujar y pintar) con vivos colores. En éstos hay dibujos, los nombres de los niños y niñas, y frisos. La profesora C también usa el abecedario arriba del pizarrón y una cartulina con los equipos de aseo. Los murales los elabora 1118 misma y se observa que cambia el decorado del salón en diciembre y en primavera.

La iluminación del aula es regular, es decir, no es óptima ni tampoco deficiente, sin embargo, es común que los momentos de enseñanza sean a puerta, cerrada lo que obstruye en cierta medida una buena iluminación y ventilación.

El aula tiene ventanas laterales pequeñas y un poco altas, en una de ellas se instaló un cooler grande (aparato eléctrico utilizado para refrescar el ambiente).

Dentro del aula hay un estante que está pegado a la pared junto a la puerta de entrada, un armario colocado junto a la pared que está frente al pizarrón. Por el ventanal frente a la puerta se observa la barda de la escuela que está muy cercana al aula, por el otro ventanal no hay mucho espacio para observar parte de la plaza cívica porque el gran cooler obstruye la visión.

La profesora C, tiene facilidad para expresarse, en ocasiones se le ve preocupada por su responsabilidad con el grupo de primer grado y por su falta de experiencia para

aplicar el enfoque actual de primer grado de primaria el cual consiste en reconocer al niño como el elemento central, como alguien activo, inteligente y capaz. Los alumnos del grupo escolar ingresan a la escuela con un bagaje de conocimientos que hay que activar en las sesiones de clase, las cuales deben ser de constante interacción, utilizando diversidad de material didáctico y considerando el error como un elemento para propiciar la reflexión y el aprendizaje. Desde este enfoque la profesora de grupo propicia, acompaña y guía el aprendizaje de los alumnos.¹⁴

La profesora C, se desespera en ciertos momentos dentro del grupo por la situación disciplinaria, se observa que constantemente da el discurso de portarse bien, no platicar demasiado, estarse en sus lugares, pedir permiso para salir al baño y para tomar agua, entre otros elementos.

El nivel socioeconómico de los alumnos es bajo, la mayoría son hijos de empleados y muchos de los padres de familia no tienen estudios profesionales. Algunos alumnos trabajan para ayudar al sustento familiar: de vendedores en las calles y de paqueteros en las tiendas comerciales.

¹⁴ Secretaría de Educación Pública (1996) Español. Sugerencias para su enseñanza. Primer grado. México. SEP. p.12

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

Un profesor, mínimamente inteligente y honrado, no puede ir nunca a clases a dar clases, sino a investigar la mejor manera de darla, a aprender a darla.

Miguel Fernández Pérez

El presente capítulo se integra con los elementos teóricos de investigaciones realizadas sobre estilos de enseñanza. Muestra las diversas definiciones al respecto, antecedentes, tipologías, su relación con los estilos de aprendizaje y con el logro de los propósitos educativos. Trata de rescatar algunos de los estilos de enseñanza de los sistemas de representación que sustenta la teoría de las escuelas de calidad como son: las actitudes del profesor, las estrategias de enseñanza, el diseño del ambiente en el aula y estrategia de manejo de los recursos, además, incorpora los elementos que aporta Miguel Fernández Pérez sobre los problemas y estilos de enseñanza visualizando perspectivas posibles si se reflexiona e investiga lo que se hace como docentes.

Las formas de enseñanza de las profesoras están impregnadas de: expresiones, movimiento, detalles, colores, sonidos, silencios, gestos, sonrisas, impaciencias, satisfacciones, entre otras características; mostrando cada una de éstas sus particularidades que enmarcan la práctica docente.

En el proceso de la enseñanza y el aprendizaje escolar confluyen diversos elementos que es necesario considerar para conocer mejor el desempeño del maestro y del alumno, los roles de participación que sustentan la preparación y organización del grupo, las actividades a realizar, el logro de los propósitos educativos, así como el uso de estrategias didácticas.

2.1 ¿Cómo se define el estilo de enseñanza?

Joan Dean define el estilo de enseñanza como la forma en que se hacen las cosas¹⁵. Señala aspectos que influyen en éste como son: personalidad, experiencia, filosofía, valores y contexto. Además, indica que el estilo se demuestra en la forma de trabajar y lo enumera de la siguiente manera: las actividades que decide emprender, el uso del tiempo, la organización elegida, métodos de puesta en práctica del trabajo, comunicación y conducta interpersonal.

Con base en sus estudios, hace historia de los estilos de enseñanza del profesor y realiza un análisis del trabajo en el aula de acuerdo a las preferencias personales, la actitud y de cómo se siente mejor el maestro, para obtener un perfil del estilo propio, de tal manera que éste se pueda desarrollar. Expresa las actividades propias de los docentes en las que puede haber tanto ventajas como desventajas.

El libro Guía del maestro multigrado define el estilo de enseñanza como la forma peculiar de cada maestro para conducir el proceso de enseñanza aprendizaje¹⁶ y explica que éste se construye a partir de las experiencias de la vida y formación docente, indica que las actividades que determinan el estilo de enseñanza son: enseñar, aprender, evaluar, planear, entre otras, por lo tanto, el hacer del maestro en el aula refleja cómo considera la enseñanza y el aprendizaje en el grupo escolar. Héctor Manuel Jacobo García define el estilo de enseñanza como "las modalidades prácticas que asume el trabajo del profesor"¹⁷ clasificándolos en monoprocedimental y multiprocedimental dependiendo si se da o no asistencia individual a los alumnos.

¹⁵ Dean, Joan Op. p. 45

¹⁶ Secretaría de Educación Pública (1999) Libro guía del maestro multigrado. México. SEP. p. 87

¹⁷ Jacobo García, Héctor Manuel. (1997) "La exploración del pensamiento pedagógico de los profesores de educación básica: una contrastación con los pedagogos clásicos del primer tercio del presente siglo XX" Madrid. UAM. En antología Grupo escolar: acción, interacción y aprendizaje. Compilación de Jacobo García Héctor Manuel. Culiacán, Sin. Méx. UPN. 2002 p.252

Soler define el estilo de enseñanza subyacente en la obra de Bennet como "la forma peculiar que tiene cada profesor de elaborar el programa, aplicar el método, organizar la clase y relacionarse con los alumnos, es decir, el modo de llevar la clase"¹⁸

En este trabajo de investigación la definición operativa para estilo de enseñanza es la "variedad en el repertorio de actitudes y conductas disponibles para enseñar"¹⁹ ya que subyace, por una parte, "que cada persona tiene una manera peculiar y diferente a los demás de conocer, aprender y comprender"²⁰ y además "el éxito o fracaso escolar se relaciona, de alguna manera, con la capacidad de los maestros de reconocer los estilos de aprendizaje de los alumnos y relacionarlos con su estilo de enseñanza"²¹ Esta definición incluye a las anteriormente citadas y permite un acercamiento más real y actual de la enseñanza de acuerdo al perfil del maestro que plantea el Programa Nacional de Educación 2001-2006.

2.2 Estilos de enseñanza: antecedentes y reflexiones

Miguel Fernández Pérez, citando a Hans-Dieter Haller, explica que hay más de 100 años de investigación sobre estilos de enseñanza que tratan de identificar los métodos didácticos óptimos. Primero, con base en la Psicología Conductista, posteriormente avanzando hacia una perspectiva idiosincrásica donde se tomara en consideración a los alumnos como individuos irrepetibles para encontrar ya no un método sino una adecuación a posibles métodos de enseñanza y variables de la personalidad de los alumnos.

Fernández Pérez hace un análisis de las investigaciones sobre estilos de enseñanza, señala que, en muchos de los casos, han quedado sólo en tipificar los estilos. Plantea que como profesores hay que ser reflexivos e investigadores de nuestra propia práctica profesional.

¹⁸ Montero, María Lourdes Op. Cit. p. 225

¹⁹ Escuelas de Calidad. Op. Cit. p.2

²⁰ Idem

²¹ Idem

Enuncia el "axioma de la rotura de la inercia docente: mi derecho a no cambiar acaba donde empieza el derecho de mis alumnos al mejor profesor que llevo dentro"²²
Aclara que ésta es una macro-superclasificación porque es a partir de ella que el profesor o profesora toma o no conciencia de las diferentes tipologías para mejorar el estilo de enseñanza propio. En otras palabras, el cambio no se presenta porque no se toma conciencia de quién es y cómo es, de qué hace y cómo lo hace, de igual manera, no se muestra consideración hacia los demás; en este caso, al niño ya la niña de un grupo escolar.

Miguel Fernández Pérez Indica que todas las investigaciones realizadas anteriormente sobre estilos de enseñanza identifican nexos causa-efecto entre dichos estilos y el nivel de aprendizaje académico en los alumnos y en las alumnas. Las diversas investigaciones van mostrando las diferentes ópticas y analizadores de los estilos de enseñanza de tal forma que delinear y trazan su inherente complejidad, éstas son algunas de ellas:

- Clima escolar, clima de clase y estilo docente de Hans Meister
- Algunos elementos para definir y categorizar los estilos docentes de Henson y Borthwick
- Análisis de la interacción didáctica de Flanders
- Estilos de enseñanza y progresos de los alumnos de Neville Bennett

La enseñanza y su complejidad inherente permiten que el docente se involucre más en lo que hace y cómo lo hace, a tomar conciencia de la importancia de su hacer diario y cómo puede impactar ello en el grupo escolar.

2.3 Tipologías sobre estilos de enseñanza

Los estilos de enseñanza son diversos debido a que cada docente tiene su propia forma de ser y de enseñar, cada investigador desarrolla una tipología diferente.

²² Fernández Pérez, Miguel. Op. cit. p. 235

Flanders²³ aporta los estilos de enseñanza directo e indirecto como resultado de las interacciones entre el profesor y los alumnos. El estilo directo se refiere a la exposición de clase, las instrucciones y la autoridad. El estilo indirecto consiste en plantear preguntas, aclarar las ideas y sentimientos de los alumnos y estimular la participación de los mismos. Presenta las categorías para el análisis de la interacción las cuales se clasifican en los momentos de: habla el profesor, habla el alumno y el silencio.

Las 10 categorías de análisis comprenden los tres momentos de las interacciones. Cuando habla el profesor se presentan 7 categorías: 1. acepta sentimientos, 2. alaba o anima, 3. acepta o utiliza las ideas de los alumnos, 4. formula preguntas, 5. expone y explica, 6. da instrucciones, y 7. critica o justifica su autoridad. En los momentos que habla el alumno hay 2 categorías: respuesta del alumno y el alumno inicia el discurso. Finalmente, el momento de silencio.

Durante la investigación se observó que las profesoras utilizan el estilo indirecto, frecuentemente para plantear preguntas. Esto se observa en la mayoría de los registros. A continuación se presenta el fragmento B9. 310612002. 2: 11-24 cuya simbología se explica en la página 84.

Ma -Muy bien. Entonces esa lección, la lección 21 ¿cómo se llama?

As -El malora del corral (en coro)

Ma -El malora del corral, ustedes ¿de qué creen que se va a tratar la lección "El malora del corral"?

Ao -Que corretea a los animales del corral

Aa -Vivía en los corrales

²³ Universidad Pedagógica Nacional. (1994) "Introducción a los procedimientos de codificación" En Análisis de la práctica docente propia. (Compilación) UPN, México. Tomado de la antología Grupo escolar. acción, interacción y aprendizaje. Compilación de Jacobo García Héctor, Manuel. Culiacán, Sin. Méx. UPN. p.65

Ma -En los corrales, ¡muy bien! Oigan, y ahí dice, ¿cuántas palabras tiene el título de la lección?

As -Cuatro, cuatro (voces alternadas)

Ma -Cuatro. ¿Por ahí dirá, corral?

Ao - ¡Sí!

Ma -¿Dónde dice corral?

Ao -Al último

Ma -¿y saben lo que quiere decir corral?

As -¡Sí! (en coro)

La profesora plantea preguntas a los niños y niñas, éstos a su vez dan respuesta a esas interrogantes, esto muestra que aunque el maestro de grupo desconozca investigaciones sobre estilos de enseñanza en los grupos de primer grado se ubica en cierta tipología previa investigación, en este caso, las categorías de Flanders.

En algunos casos se observa que la profesora de grupo es quien participa más en los momentos del habla, posiblemente se deba a que en el primer grado se requiere de la guía de la maestra y del modelado de la misma lo cual involucra una constante participación de su parte. Un ejemplo de esto se muestra en la frecuencia de participación de los actores áulicos del registro de clase B9. 310612002. 14 que se muestra en el cuadro 2.

Maestra	172
Alumno	58
Alumna	60
Alumnos y alumnas	64

Cuadro 2. Frecuencia de participación

La frecuencia de participación de la maestra durante esta clase es casi tres veces mayor que la de todos los demás participantes. Una de las profesoras utiliza mucho el estilo directo centrándose en el orden y la disciplina incluyendo de manera frecuente el discurso referente. Un ejemplo se presenta en el fragmento C4. 510312002. 8: 106

Ma -¡Te quiero ver sentada!, y mañana no quiero que me vuelvan atraer muñecas ni juguetes. ¡Ya no!, porque sacan sus cosas cuando estamos en clase. ¿Cómo no lo sacaron en el recreo?, o cuando vamos a jugar está bien. Pero si yo les digo que no vamos a jugar, es que no deben sacar nada de eso.

Se observa el autoritarismo de la maestra sobre los niños, al imponerles que estén sentados en clase sin usar juguetes. Se evidencia la categoría de Flanders cuando la profesora justifica su autoridad.

En la investigación sobre estilos de enseñanza que presenta Miguel Fernández Pérez²⁴, incluye a los diferentes investigadores (Anderson y Brewer, Lewin, Lippit y White, H. A. Telen, Brophy y Good, Doyle y Rutherford, Hyman y Rosoff, Marcel Postic, entre otros) que tratan este tema y de los cuales se considera su aporte a continuación.

Anderson y Brewer, definen dos estilos de profesores: el profesor dominante y el profesor integrador. El primero, es quien controla al grupo y lo hace dependiente del profesor, El segundo, crea un clima favorable para la expresión, participación y motivación de los alumnos.

Al respecto, en las profesoras sujetos de estudio, se observa que una de ellas es una profesora dominante, es decir, quien controla a los alumnos, al parecer, no con el propósito de ayudarlos u orientarlos sino por la continua preocupación de la disciplina, lo cual la

²⁴ Fernández Pérez, Miguel Op. Cit. p. 238

llevaba insistentemente a control al grupo mediante diferentes órdenes, la imposición, el maltrato verbal y el discurso referente, creando de esta manera, un ambiente grupal tenso y sin interés. Un ejemplo se muestra en el fragmento C2. 6/02/2002.23:722-730.

(El ruido y las voces impiden percibir lo que se dice en la clase)

Ao ¡Ay niños!

Ma ¡Efraín!

Ao A ver... ¡váyanse a su lugar!

Ma ¡Ay no!

Ao ¿Qué?

Ma-Miren, fíjense bien en lo que les voy a decir.

-Miren, ustedes vienen aquí a la escuela a educarse, no vienen a servir o por no estar en su casa, en su casa pueden hacer lo que les dé su gana si así se los permiten... pero aquí ya saben que a mí no me gusta.

-¡Les he dicho muchas veces...muchas veces! ¿Qué creen ustedes que andar de mitoteros...? mira nomás... ¡Ay no, eso a mí no me gusta! Se percibe que la persona dominante no es siempre quien controla al grupo de forma permanente, sino que, en ciertos momentos, este recurso es ineficaz en las relaciones de enseñanza y de aprendizaje. Posiblemente sean otros factores lo que determinan esta situación, no obstante, se observa que la profesora ante la indisciplina del grupo grita, ordena, se queja y discursa. En el grupo, lo que cuenta es lo que a ella le gusta y lo que ella establece como normas, y es lo que todos los niños y niñas deben acatar.

Aunque en las otras profesoras se observa el control disciplinario, éste no es tan recurrente en las sesiones de clase, no se extralimitan en el mismo sino que se percibe más equilibrio al respecto. De acuerdo a los estilos que definen Anderson y Brewer, estas profesoras se ubican como integradoras porque en su práctica se observa que propician la participación de los alumnos, los motivan y crean un clima favorable para la comunicación. El fragmento AS. 8/02/20023:36-42 lo presenta.

Ma -Bueno ya, vamos a elaborar el cartel, (escribe:

Elabora un cartel) ¿Cómo dice allí?

As -E-la-bo-ra un car-tel (en coro)

Ma -Elabora un cartel, miren no vamos a hacer nada si no se callan. A ver ¿qué quiere decir elabora un cartel? A ver, tú Dalia

Aa-Que pongas el anuncio

Ma -Vamos a poner un anuncio en un cartel. Pues dice

Jesús Alfonso que a él se le perdió de verdad una perrita o un perrito, ¿cómo se llamaba su perrita?

As -Miel

Ma -Ah, pues vamos a agarrar el nombre del animalito de Jesús Alfonso para elaborar el cartel.

Aquí se observa que la profesora plantea diversas preguntas e interviene con una llamada de atención a que se callen, sin embargo, continúa la enseñanza y se enfoca a lo que expresaron los alumnos y las alumnas. Cuando ve ciertos contenidos retoma las experiencias personales de niños y niñas, de esta manera, el aprendizaje es más significativo.

Lewin, Lippitt y White, presentan al profesor: autoritario, democrático y que deja hacer. El primero, determina todo lo que se va a realizar y toma todas las decisiones en el aula. El segundo, es quien decide mediante el diálogo con el grupo, da opciones y no se siente superior. El tercero, es quien no se compromete, quien ayuda hasta que haya alguien que se lo pida. Es indiferente y no estimula al grupo.

En la presente investigación se observan algunos elementos que coinciden con lo que mencionan estos autores, por ejemplo, en ciertos momentos de la clase se presenta la profesora autoritaria, quien determina todas las actividades a realizar, lo que se va a hacer y cómo hacerlo. En ocasiones la profesora autoritaria regaña, grita, chantajea, impone, amenaza, decide, condiciona, abusa del poder, infunde temor y controla. El fragmento C9. 4/06/2002. 13:305 lo presenta.

Ma-pues, por ahí vas a empezar a escribir Víctor, no como tienes escrito. Yo no quiero que me escribas igual, ¡porque así no está bien! Quiero que me escribas bien la oración y no quiero que vayas a comer chamoy en el recreo, ¿eh?! ¡Porque el que coma el chamoy le voy a dar con la tabla, porque no me canso de decir: no coman chamoy!

Se observa que la profesora hace muestra de su autoridad pedagógica al exigir al niño que le escriba bien la oración. Probablemente, no considera su nivel de aprendizaje, su inseguridad, su temor y su fragilidad. También lo amenaza con castigarlo si come cierta golosina. De esta forma, la profesora autoritaria se evidencia durante los momentos de enseñanza.

Se observaron, en clase, algunos momentos de la profesora democrática. Ella da libertad a los alumnos para que decidan con quien realizan las actividades escolares, se incluye como uno más del grupo en las tareas escolares, permite que libremente los alumnos decidan lo que desean hacer. Una de las actividades de la profesora democrática lo presenta el fragmento B9. 3/06/2002.5:117-126.

Ma -Palomar, palomar, ¿Saben lo que quiere decir palomar?

Aa -Donde hay muchos palos y pájaros

Ma -Donde hay muchos palos y muchos pájaros dice Saira.

Al palomar.

Aa -Donde hay muchas palomas

Ma -Donde hay muchas palomas, vean ahí en su libro ¡qué bonito! Ahí se subió el gato, y vean esas plumas ¿de quién serán?

Aa -De las palomas

Ma -De las palomas, ¡muy bien! Otro que quiera leer

Aa -¡Yo, yo maestra!

Ma -Ándale Mercedes

Aa (Inicia a leer)

Se observa que la profesora retoma los saberes y opiniones de los alumnos y los socializa al grupo. Brinda encomio por la participación y deja en libertad a los niños para que lean ante el grupo.

La profesora que deja hacer no se observó en la presente investigación.

H. A. Thelen enumera 7 estilos de enseñanza que se formulan con base en métodos de enseñanza lo cual difiere de la tipologías anteriores. Los estilos que presenta son: de discusión socrática, que consiste en el debate y diálogo de profesor y alumnos posterior a la información aprendida. De discusión pública, cuando el profesor y los alumnos dialogan creando un clima de respeto y libertad. De aprendizaje, estilo que identifica al maestro de forma cognitiva y actitudinal y que los alumnos imitan.

Estilo militar, estilo de vigilante, de controlar las acciones. Estilo empresarial, aporta espacio a la negociación entre los alumnos y el profesor sobre las actividades a realizar. Estilo del viejo buen equipo, para lograr la excelencia el profesor se vale de promesas, alabanzas y amenazas, con el fin de obtener los mejores niveles de rendimiento. Estilo de turismo dirigido, el profesor recorre todo camino de los contenidos de las asignaturas, destaca lo relevante y contesta las preguntas de los alumnos.

En esta investigación, los estilos de enseñanza en primer grado, puede incluir lo que plantea H. A. Thelen como estilo de discusión socrática, estilo de aprendizaje, estilo militar, el modelo del viejo buen equipo y el modelo del turismo dirigido.

Es común que en el grupo de primer grado después de que se ha visto algún tema la profesora continúe con una serie de interrogantes para verificar la comprensión de lo visto. Las preguntas también se presentan en otras situaciones de enseñanza y de aprendizaje, éstas son muy utilizadas por las profesoras. Esto evidencia el estilo de discusión socrática, que para Flanders es formular preguntas.

Cuando los alumnos aprenden por imitación lo que dice y hace el profesor se presenta el estilo de aprendizaje. Se percibe en el grupo que los niños se identifican con la

profesora, incluso ya saben el guión de actividad de la clase y lo que la maestra hará en ciertos momentos, al parecer, están condicionados para ciertas actividades y rutinas. Incluso pueden discernir el estado de ánimo de la profesora e inferir diversas situaciones de acuerdo a las circunstancias.

La profesora define su estilo como militar cuando dicta lo que hay que hacer y cómo hacerlo, observando, verificando, revisando la tarea y las actividades escolares. Esto se observa cuando la profesora impone su decisión sobre el grupo sin dar lugar a comentarios. Hay similitud con el estilo de enseñanza autoritario y dominante que anteriormente se describió.

El modelo del viejo buen equipo se observa cuando en el grupo la profesora da atención a que aprendan algo porque vendrá en un examen. En algunos momentos lo hace mediante alabanzas, en otros, mediante amenazas, que le permitan lograr buenos resultados de aprovechamiento.

El estilo de turismo dirigido se observa cuando la profesora hace el recorrido del tema considerando paso a paso las actividades, resaltando lo más importante mediante la repetición, el interrogatorio y verificando el avance gradual de la actividad.

Brophy y Good, señalan tres estilos de enseñanza básicos: los profesores proactivos, quienes tienen convicción personal de lo que hacen y guían a los alumnos al éxito del aprendizaje. Los profesores hiperactivos, tienen expectativas inflexibles de sus alumnos y los conceptualizan como estereotipos impersonales. Los profesores reactivos, no conducen a los alumnos al logro de las expectativas que ellos mismos se proyectan sino que están abiertos a posibles nuevas informaciones y datos que se van introduciendo sobre la marcha durante el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Durante el tiempo de investigación se observó que una de las profesoras de primer grado, puede insertarse dentro del estilo reactivo e hiperactivo por su estilo de enseñanza que consiste en crearse una expectativa negativa de sus alumnos, incluso de considerar que las dificultades de aprendizaje son producto de la persona y no de otros factores.

En ciertos momentos se observó que la profesora se daba por vencida con ciertos niños por las dificultades que presentaban, para ella eran dificultades enormes que no se solucionaban fácilmente, al parecer permitía que todos los factores externos fueran más fuertes que su determinación a lograr el aprendizaje en esos niños e implementar diversas estrategias de solución.

Ella lo expresó así: (fragmento de entrevista C1 7: 79- 84)

Sigo teniendo problemas con niños de lento aprendizaje, con niños con discapacidad de lenguaje. Yo sí me preocupo por ellos, pero tengo dos niños, son hermanos, que tienen el problema ese de lenguaje, y de lento aprendizaje tengo dos.

De acuerdo Con Miguel Fernández Pérez todas las investigaciones anteriores pretendían mostrar que la variabilidad de estilos docentes corresponde en cierta medida con el nivel de éxito educativo y académico conseguido por los alumnos guardando una relación causa-efecto entre los mismos.

En cierta medida esto guarda similitud con la experiencia docente propia que se plantea como problemática, en la cual desde la función de asesoría se perciben problemas en la enseñanza los cuales se explicitan en el capítulo I. Para profundizar en las investigaciones de estilos de enseñanza, Fernández Pérez incluye otras investigaciones realizadas sobre la adecuación de los estilos docentes a los estilos de aprendizaje con la finalidad de que se conozcan e incorpora las recomendaciones didácticas y conclusiones de los investigadores para todos los docentes interesados en comprender la enseñanza y mejorar la calidad de la educación. Algunas de estas investigaciones se presentan a continuación.

Doyle y Rutherford concluyen lo siguiente: 1. Que no existe alguna dimensión en los alumnos que sugiera sin lugar a equivocaciones algún tipo de prescripción didáctica. 2. Como las interacciones entre las características de los alumnos y la enseñanza del profesor son complejas es difícil establecer una relación lineal entre el estilo docente y el estilo de aprendizaje. 3. La mayoría de los estudiantes se adapta a una diversidad de estilos docentes

aunque éstos no sean de su agrado. 4. En ocasiones un tratamiento uniforme obtiene mejores resultados que uno diferenciado porque es lo que maneja eficazmente y con facilidad el profesor.

Como se observa, la investigación corrobora que los alumnos se adaptan a diferentes estilos de enseñanza, que no hay interacciones de forma lineal en el proceso enseñanza aprendizaje y que en la complejidad de la enseñanza hasta lo contradictorio puede tener éxito si se trata con destreza.

Hyman y Rosoff recomiendan a los docentes lo siguiente:

1. Más importante que el estilo de enseñanza son los 5 elementos de la actividad docente: el profesor, el alumno, el contenido, el contexto en el cual se interrelacionan los 3 elementos anteriores y el tiempo.

2. La enseñanza evoluciona, cambia, está mutando continuamente y el estilo de aprendizaje se adapta a los elementos mencionados en el punto uno.

3. Referirse al estilo de aprendizaje de los alumnos como las acciones que ellos realizan asumiendo la complejidad de toda acción humana en su triple perspectiva: cognitiva, afectiva y fisiológica.

4. Al igual que la enseñanza considerar el aprendizaje con amplitud no sólo como medición.

5. Centrar la atención en las acciones que puedan controlar como sugerir, guiar, dirigir. Los docentes sólo pueden controlar su propia actividad.

Tales recomendaciones señalan al docente las acciones que ellos mismos pueden controlar porque plantean que nadie puede hacer que otro ser humano aprenda o actúe de determinada manera. "Atendiendo a sus propias acciones didácticas, los profesores se

centrarán en lo que efectivamente pueden controlar ellos."²⁵ De tal manera, los estilos de enseñanza que sugieren, guían y dirigen están acordes a lo que plantean Hyman y Rosoff.

Los profesores al tomar sus decisiones de adaptación de su estilo didáctico al estilo de aprendizaje diagnosticado en sus alumnos abandonen de una vez su planteamiento de unilateralidad para influir en la actividad de los alumnos y opten por un planteamiento alternativo, que se basa en la bilateralidad, reciprocidad, colaboración y convergencia de objetivos entre el profesor diagnosticante y los alumnos diagnosticados.²⁶

Marcel Postic, presenta 3 funciones primordiales del profesor en las tareas del aula. De encuadramiento, de información y de estímulo. La primera, se refiere a la planeación, el control, la evaluación, entre otros. La segunda, incluye las tareas de información científica, explicación de contenidos y sugerencias de esquemas. La tercera, se refiere a las acciones para estimular y motivar a los alumnos.

Las tipologías sobre estilos de enseñanza muestran la diversidad de las mismas y los grandes esfuerzos de los investigadores por tipificarlos, esto muestra la importancia de la investigación educativa y de cómo la enseñanza ha sido y es un tema recurrente. Lo importante es encontrar en los resultados de las investigaciones el estilo docente que surja de la práctica y regrese a ella mediante la reflexión y el análisis correspondiente, de tal manera que, establezca el perfil de su propia enseñanza.

2.4 Dimensiones de la enseñanza

Una manera para que el profesor evalúe su forma de enseñanza es considerando el sustento teórico²⁷ del Programa Escuelas de Calidad donde se presentan 7 dimensiones de enseñanza:

²⁵ Ibid. p. 239

²⁶ Idem.

²⁷ Programa Escuelas de Calidad. Op. Cit. p. 6-9

- Estilos de pensamiento: analítico y holístico
- Actitud ante el aprendizaje: Motivación, persistencia, rutina, responsabilidad, conformidad, creatividad.
- Modalidad sensorial: auditiva, visual, táctil, cinestésica.
- Ambiente de enseñanza: diseño del área de enseñanza, temperatura, iluminación, sonido, materiales de enseñanza.
- Planeación de la enseñanza: centrado en el currículum, centrado en el estudiante, diagnóstico de estilos de aprendizaje, herramientas de aprendizaje, agrupación de la clase, centrado en el libro de texto.
- Manejo de grupo: ejercicio-energía, movilidad. .Relación social en clase: Trabajo dentro y fuera del aula, relación con la autoridad

En esta investigación se presentan estilos de enseñanza que se relacionan de manera natural con alguno de los elementos citados en el Programa Escuelas de Calidad, por ejemplo: el manejo de grupo, el ambiente de enseñanza y la relación social en clase. En el manejo de grupo se consideran los elementos que muestran cómo se lleva a cabo. Comprende las necesidades de los alumnos y alumnas y ciertas formas de ser de las profesoras, la intensidad de socialización, tendencia sobre la autoridad, preferencia sobre la movilidad, preferencia sobre ingesta y preferencia sobre el bloque de tiempo.

En algunas ocasiones, las profesoras de primer grado, ofrecen a su grupo espacios breves para realizar ejercicios de relajamiento. La profesora A, comúnmente, utiliza la frase "manitas arriba, manitas abajo" como ejercicio de relajación que permite un espacio de descanso y de reactivación para continuar las actividades escolares.

En las profesoras A y B se observa con mayor frecuencia que optimizan el tiempo cuando no usan tiempo de enseñanza para el pase de lista. La revisión de tareas la realizan cuando los alumnos trabajan actividades que no requieren de su participación directa.

El ambiente de enseñanza para el proceso de enseñanza y de aprendizaje considera: el diseño, la temperatura, la iluminación, el sonido, la tecnología, materiales de enseñanza y la forma de control de grupo.

En el ambiente de enseñanza que crean las tres profesoras no se observa preferencia por el sonido, iluminación o temperatura, sino sobre el espacio de trabajo. Normalmente todas trabajan de forma grupal, los alumnos ubicados en filas. Aunque el grupo C está organizado en mesas de trabajo, la actividad áulica es frecuentemente grupal.

Las profesoras frecuentemente se ubican adelante, cerca del pizarrón y los alumnos y alumnas frente al pizarrón, distribuidos en el espacio restante del aula. Dos profesoras presentan mayor movilidad dentro del aula, cuando recorren las filas para observar lo que hacen alumnos y alumnas durante las actividades escolares.

Aunque en los tres grupos hay aula de medios, es decir, salón con varias computadoras, no se observó su utilización.

En el turno matutino y vespertino normalmente se aprovechan las primeras horas de la jornada para considerar los temas de mayor relevancia. Tratan de incorporar actividades que requieren menos esfuerzo intelectual al final de la jornada. En los grupos de primer grado no es común que se permita a los alumnos comer dentro del aula. Se observa que frecuentemente se indica a los niños y niñas que guarden sus cosas, que no coman. En caso de que lleguen al grupo a brindar desayunos escolares la profesora les da un espacio breve para ello.

La relación social en clase incluye la actividad áulica dentro y fuera del aula, además, la relación con la autoridad. De las tres profesoras de primer grado, la relación social en clase, se observó de forma más natural en la profesora S, quien tuvo su espacio para trabajar fuera del aula y brindar otras posibilidades de aprendizaje a su grupo. Las profesoras Ay G, durante los momentos de observación, trabajaron solamente dentro del aula.

A manera de acercamiento, se retornan algunos aspectos de las dimensiones que no se presentan de forma natural para esta investigación los cuales se consideran a partir de la información obtenida, los hechos observados y las inferencias personales.

Los rasgos de estructuración mental de las profesoras por su estilo de enseñanza observado es el siguiente: la profesora B se inserta en mayor medida en el pensamiento holístico, es decir, esta profesora prefiere ver el panorama amplio, relacionar las cosas, realizar actividades en grupo y depende de la motivación. La profesora A, se sitúa en el analítico y en ocasiones en el holístico porque prefiere el detalle, generalmente se enfocan en una sola cosa y va paso por paso, de forma lógica, objetiva y organizada, aunque en ocasiones es cualitativa y establece relaciones entre las cosas. En la profesora G no se observa con recurrencia alguno de estos estilos, su enseñanza se centra en el orden y la disciplina.

En las actitudes de las profesoras al enseñar se rescata su estructura emocional que tiene que ver con su actitud profesional y con su actitud ante la enseñanza: responsabilidad, persistencia, motivación, conformidad, rutina y creatividad. El total de actitudes no están presentes en cada una de las profesoras, sino parcialmente, alguna de éstas con mayor recurrencia.

El nivel de responsabilidad se aprecia cuando las profesoras hacen lo que se espera de ellas, es decir, que cumplan con su función. Esta actitud se observó en las tres profesoras, sin embargo, ello no implica que su enseñanza sea eficaz, al parecer tiene que ver con su grado de responsabilidad que le motive a actuar en consecuencia.

La persistencia se observa en el empeño puesto a cada actividad hasta lograr resultados. En la profesora A y B se observa persistencia en su enseñanza al repasar cierto tema en varias ocasiones, al dar tratamiento a ciertos niños con mayor necesidad de aprendizaje o al recordar temas de escritura, frecuentemente, la letra bonita y el uso de mayúscula.

La motivación se observa con mayor frecuencia en la profesora B, a quien le gusta aprender cosas nuevas y aplicarlas en su grupo.

La rutina en el trabajo se observa con mayor frecuencia en la profesora A durante ciertos momentos de clase. Es común que aplique estrategias didácticas por ciertos periodos de tiempo como rutinas para favorecer el desarrollo de las habilidades intelectuales de lectura y escritura en los alumnos y alumnas.

La actitud creativa se observa en mayor nivel en las profesoras A y B. Ellas en algunas ocasiones buscan formas diferentes de trabajar y solucionar problemas. Las dimensiones enunciadas anteriormente guardan cierta relación con la investigación realizada, no obstante, los resultados de la investigación por sí mismos marcan un rumbo determinado que se fortalece con este sustento teórico y el de otras investigaciones citadas anteriormente.

2.5 La enseñanza

Definir la enseñanza ante su complejidad inherente no es algo sencillo. En la enseñanza se entretrejen varios elementos: contenidos, alumnos, maestro, habla, relaciones sociales, planeación, actitudes, entre otros. Cada uno de ellos tiene su importancia en relación a su aplicación.

La enseñanza es la actividad docente con el propósito de lograr en los alumnos y alumnas conocimientos, habilidades y actitudes que les permitan desempeñarse adecuadamente en la vida diaria. La enseñanza sin alguien que la realice es invisible, vacía, sin vida, inexistente, el profesor le da vida como guía y orientador dentro del grupo escolar para proporcionar oportunidades de aprendizaje, es decir, ayudar a los alumnos y alumnas a que aprendan y se desarrollen integralmente.

La enseñanza debe privilegiar el aprendizaje. El profesor es quien tiene la responsabilidad de enseñar y propiciar el aprendizaje.

Margarita Gómez Palacio define la enseñanza como la:

(...) actividad interactiva y de carácter procesual en la que el maestro facilita la construcción de conocimientos que realiza el alumno. Esta concepción se basa en tres ideas fundamentales: el alumno es el máximo responsable de su proceso de aprendizaje; la actividad constructiva del alumno se aplica a contenidos que maestros y alumnos encuentran en gran medida elaborados y definidos en el currículo y la función del profesor es propiciar estrategias de aprendizaje para los niños.²⁸

Para César Coll e Isabel Solé la enseñanza es:

Un proceso continuo de negociación de significados, de establecimiento de contextos mentales compartidos, fruto y plataforma a la vez de este proceso de negociación, cuyo análisis implica necesariamente tener en cuenta el intrincado núcleo de relaciones que se establecen en el aula y las aportaciones de todos los participantes.²⁹

Se percibe en estas definiciones que el profesor es quien establece estrategias de aprendizaje y considera las diferentes interacciones que enriquecen la vida en las aulas teniendo como base el conocimiento del niño para facilitarle el aprendizaje. El estilo de enseñanza de cada profesora permite inferir cómo considera la enseñanza y el aprendizaje.

Para María Lourdes Montero "existen configuraciones docentes, maneras de hacer en la enseñanza, que obtienen diferentes resultados en su concreción en el aula y que consecuentemente, unas son más deseables que las otras."³⁰

²⁸ Gómez Palacio, Margarita (1995) El niño y sus primeros años en la escuela. México. SEP. p.136

²⁹ Coll, César y Solé, Isabel (1995) "La interacción profesor alumno en el proceso de enseñanza y aprendizaje" En Desarrollo Psicológico Educación. II Psicología de la Educación. Compiladores: César Coll, Jesús Palacio y Álvaro Marchesi. Madrid. Ed. Alianza -Psicología. p. 332

³⁰ Montero, María Lourdes Op Cit p. 221

Por lo tanto, se aprecia en esta idea que existen estilos de enseñanza que no logran resultados favorables, que no hay buenos resultados de aprendizaje en algunos grupos escolares y que esto representa un problema, pues se tiene que promover y reconocer los estilos de enseñanza deseables, los que logran los propósitos educativos, los que influyen positivamente en el aprendizaje del grupo escolar.

Con esto se deduce que el docente es quien tiene la capacidad para crear y propiciar ambientes de aprendizaje en el aula. En la investigación se observó que las profesoras tienen momentos de gran creatividad propiciando situaciones de aprendizaje favorables al grupo escolar.

La enseñanza en cada profesor y profesora tiene su sello característico aunque haya ciertos elementos o actividades semejantes. No obstante para esta investigación es operativa la aportación de Margarita Gómez Palacio, María Lourdes Montero y Rafael Porlán quienes consideran la función del profesor primordial para facilitar la construcción de conocimientos en los alumnos.

La enseñanza no subsiste sin el aprendizaje, por lo cual es fundamental considerarlo en esta investigación, aunque no se trata de forma directa porque el tema central son los estilos de enseñanza, el aprendizaje coexiste con la enseñanza. Al otorgar importancia al aprendizaje "proceso mediante el cual una persona adquiere destrezas o habilidades prácticas (motoras o intelectuales), incorpora contenidos informativos o adopta nuevas estrategias de conocimiento y/o acción"³¹, el docente con su actuar muestra lo que subyace de éste en su práctica.

El proceso de enseñanza que favorezca el aprender a aprender no es algo fácil para el docente, ya que debe involucrar varios elementos que estimulen el pensar, además, la escuela debe proveer el ambiente idóneo y los materiales básicos para favorecer la

³¹ Garza, Rosa María y Leventhal, Susana (1998) .Aprender cómo aprender. México. Ed. Trillas. p.14

investigación, la lectura, la expresión oral, entre otros. No descuidar la búsqueda constante de la verdad y la reflexión de tal manera que los conocimientos sean útiles para vivir dentro y fuera de la escuela.

Rosa María Garza y Susana Leventhal enuncian factores que influyen en el aprendizaje:

(...) la planificación de la enseñanza (...) es muy significativa (...) el docente manifiesta sus intenciones educativas en base a las necesidades que se presentan, las vierte en objetivos de aprendizaje y decide qué sector de conocimiento desea abarcar, con qué estrategia y técnicas de aprendizaje, y con qué sistema de evaluación.³²

La enseñanza dirigida a que el alumno sea un aprendiz permanente no sólo es tema de ciertos investigadores sino del sistema educativo nacional pues está considerado en los propósitos educativos de la educación primaria, en el primero de éstos se plantea que los niños mexicanos: "Adquieran y desarrollen las habilidades intelectuales (...) que les permitan aprender permanentemente y con independencia (...)"³³ Lo enunciado en estas líneas no es algo aislado, es el parámetro nacional de la educación y compromete al docente, le muestra el camino a seguir cuando tiene presente los propósitos educativos a lograr en la educación primaria.

Los fundamentos teóricos de sistemas de representación del Programa Escuelas de Calidad señalan lo siguiente:

Existen sistemas de representación de la realidad, mediante los cuales, se asimila o se aprende más cuando se desarrolla alguno en especial. (...) La información que se selecciona para aprender va en relación con la importancia que para cada quien tiene, pero influye en el hecho de la asimilación, es decir, cómo se ofrece y cómo se recibe.³⁴

³² Ibid. p.16

³³ Secretaría de Educación Pública. (1993) Plan y Programas de Estudio 1993. México. SEP. p.13

³⁴ Programa Escuelas de Calidad. Op. Cit. p. 3 35 Ibid. p.2

Como se lee, para aprender es necesario el interés personal y también la forma en que se ofrece, lo cual involucra al maestro en conocer la mejor forma de aprender del alumno o alumna, es decir, conocer sus preferencias para aprender, sus estilos de aprender entendiendo éstos como "la variedad en el repertorio de actitudes y conductas disponibles para aprender"³⁵

2.6 Las preguntas en la enseñanza

En esta investigación sobre estilos de enseñanza se observa que una forma muy recurrente de enseñar de las profesoras de primer grado es plantear preguntas de manera frecuente. Preguntar, preguntar y preguntar en los diferentes momentos de clase con diversos propósitos. .

Margarita Gómez Palacio explica la importancia de formular preguntas. Enuncia que la pedagogía está íntimamente ligada al arte de hacer preguntas, por lo tanto, el docente debe saber preguntar y enseñar a preguntar, dependiendo del dominio que tenga para hacerlo, "puede propiciar avances en las conceptualizaciones que sobre cualquier objeto de conocimiento alcancen los alumnos"³⁶

Gómez Palacio reconoce que existen muchos tipos de preguntas y de funciones a las cuales éstas sirven. Cita la taxonomía de Bloom³⁷ y sus seis niveles de preguntas con la finalidad de que se conozcan algunos criterios de clasificación de preguntas y se reflexione sobre cuál se utiliza más en la práctica docente, pues afirma que es importante saber preguntar, pero lo es más saber enseñar a preguntar.

³⁵ Ibid p. 2i

³⁶ Gómez Palacio, Margarita. (1995) La producción de textos en la escuela México. SEP. p. 75

³⁷ Cit. por. Gómez Palacio, Margarita Op. Cit. p. 76

De los seis niveles de preguntas 3 son aplicables a la educación primaria porque las restantes requieren del pensamiento formal que se presenta en la adolescencia.

- Preguntas que implican conocimiento. Son preguntas que se hacen a las personas para que conteste un dato preciso: un nombre, una fecha, un lugar, una definición, una situación, etc. Este tipo de preguntas es útil para verificar el conocimiento pero no se debe abusar de éstas pues no permite conocer el nivel de comprensión que tienen los alumnos sobre algo determinado. Algunos ejemplos de este tipo de preguntas son: ¿Quién?, ¿Cuándo?, ¿Qué?, ¿Cuáles son?, ¿Cómo se llama?, etc.
- Preguntas que implican comprensión. La comprensión es más amplia que el conocimiento, implica no sólo la información verbal sino la no verbal y otros mensajes sobreentendidos. En este nivel el conocimiento adquirido se utiliza. Las palabras utilizadas en estas preguntas son: compare, concluya, contraste, infiera, distinga, explique, etc.
- Preguntas de aplicación. Este tipo de preguntas se plantean para encontrar la solución a un problema. Con frecuencia hay que aplicar ciertos principios o leyes, ciertas operaciones para resolverlas. Aplique, desarrolle, mida, escoja, resuelva, demuestre, clasifique, use, son algunas palabras utilizadas en las mismas.

En la investigación se observó que las profesoras frecuentemente plantean preguntas grupales, de equipo o individuales. Lo hacen con diversas finalidades, sin embargo, se percibe de forma general que es para verificar el conocimiento y la comprensión de los temas vistos.

De acuerdo a lo observado, se puede inferir debido a las actividades que realizaron ya las sugerencias enunciadas en los libros para el maestro que las profesoras de primer grado plantean preguntas con diferentes propósitos que se enlistan a continuación:

- Rescatar información: conocimientos previos, experiencias, contexto.
- Favorecer la reflexión y la participación de los alumnos
- Escuchar otras opiniones diferentes a las suyas y los diferentes sonidos de las palabras.
- Expresar: sus saberes, preferencias, partes de la fecha, opiniones, respuestas propias.

Conocer: mejor quiénes son los alumnos, sus avances y/o dificultades, el lugar en el espacio de ciertos objetos, el proceso grupal o individual, los sentimientos de los alumnos y alumnas, el avance o dificultad de la actividad, las cantidades, los elementos o partes de la fecha.

- Recordar: contenidos
- Observar: las palabras, objetos, ilustraciones, textos, personas, animales, cosas, gestos.
- Leer: palabras, oraciones, textos, cuentos.
- Complementar y ampliar la información
- Reflexionar sobre: diversos temas tratados, las grafías y sonidos, las palabras y textos.
- Ubicar las palabras dentro de la fecha
- Establecer semejanzas y diferencias (palabras cortas y largas)
- Verificar quiénes terminaron una actividad
- Repetir
- Resolver problemas
- Contrastar los saberes
- Corregir
- Contar
- Escribir: palabras, oraciones, textos, resultados, cantidades
- Evaluar
- Solicitar la aprobación de una acción y la colaboración de los alumnos
- Acrecentar saberes y experiencias

- Identificar
- Precisar
- Predecir
- Estimar un resultado
- Introducir un tema
- Relacionar conocimientos
- Llevar una secuencia

G. Leroy en investigaciones realizadas en escuelas secundarias ha registrado de manera sistemática las técnicas de interrogación empleadas en la relación del profesor con el grupo de clase. Enuncia los tipos de preguntas, algunas de éstas son: amplias, cerradas, difíciles.

Las profesoras de primer grado frecuentemente hacen preguntas cerradas, es decir, el tipo de preguntas que requiere un dato preciso, que no tiene lugar para que los niños y niñas muestren el punto de vista propio o una reflexión. También hacen preguntas amplias, en las cuales la respuesta puede considerar lo comprendido, su punto de vista o algo más de la información requerida.

Edwards y Mercer, señalan que es poca la investigación realizada sobre los objetivos que tienen los maestros al hacer preguntas, incluso Hammersley y Woods, agregan que los profesores cuando se les interroga sobre la razón por la que hacen preguntas les parece extraño o ingenuo. Es una actitud basada en el sentido común.

El tipo de preguntas que hacen los maestros, el tipo de diálogo que buscan, no pueden explicarse por completo ni en términos de la influencia determinista de un orden social, ni apelando al sentido común. Estas cuestiones sólo pueden entenderse intentando tener en cuenta, lo mejor posible, los diferentes niveles de limitación e influencia sobre la comunicación en clase.³⁸

³⁸ Derek, Edwards y Neil, Mercer. (1994) El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula. España. Ed. Paidós y M.E.C. p. 45

Cuando se percibe la realidad escolar desde dentro se descubren muchas cosas. Las profesoras de primer grado, muestra de la investigación, preguntan, preguntan y preguntan a sus alumnos. En los registros de clase se infiere que dirigen las preguntas con diferentes propósitos, probablemente, para lograr los objetivos propuestos. Esto puede tener relación con las sugerencias que provee el libro para el maestro respecto a plantear preguntas. Para Marcel Postic el estudio sistemático de las interacciones logra descubrir lo que ocurre a nivel operatorio, es decir, lo que hace el maestro y alumnos al comunicarse, por ejemplo: preguntar, responder, intervenir. El nivel latente se refiere a las expresiones afectivas, a lo que se demuestra por gestos, acciones y expresiones como el interés, el afecto, la agresividad, entre otras.

Durante la investigación se observó que las profesoras de primer grado interactúan tanto a nivel operatorio como a nivel latente, ambos se complementan y surgen de forma natural en los procesos de enseñanza y de aprendizaje ya que en los momentos de clase profesoras, alumnos y alumnas: preguntan, responden, e intervienen. Esto lo hacen con la ayuda de gestos, acciones y expresiones que muestran cierto significado en el contexto que se presentan.

El libro para el maestro Español Primer grado³⁹ sugiere preguntar a los alumnos con diferente propósito. Por ejemplo, indica que se pregunte a los niños: antes y después de la lectura, con la finalidad de que identifiquen las palabras que tienen la misma letra inicial. Las preguntas sugeridas son: ¿dónde dirá?, ¿qué dirá en la primer palabra?, ¿de qué creen que trata el cuento?, ¿qué creen que dice aquí?, ¿y aquí?, entre muchas más.

Plantear preguntas se considera en todos los componentes del español como son: lectura (leer y compartir), expresión oral (hablar y escuchar), escribir (tiempo de escribir) y reflexión sobre la lengua.

³⁹ Secretaría de Educación Pública. (1998) Libro para el maestro Español Primer grado. México. SEP. Pass.

Las profesoras de primer grado utilizan las preguntas para lograr una diversidad de propósitos, al parecer no hay momento de enseñanza sin preguntas. Ellas las utilizan frecuentemente en estas situaciones: en los momentos de lectura para conocer lo que comprendieron y captaron de la lectura. ¿Quiénes son los personajes?, ¿de qué se trató ese cuento que leímos?; para explorar los conocimientos previos: ¿dónde las visto letreros?, ¿qué podemos decir del sentido de la vista?, ¿qué son las localidades?; para recordar y ampliar la información y: ¿qué más?, ¿qué nos hace falta?, ¿cómo se llamaba la lección que leímos ayer?; para captar la atención: ¿Puedo empezar?, para que observen la escritura o las ilustraciones: ¿estará bien escrito?, ¿qué observan?; para reflexionar sobre lo que escriben: ¿qué palabra te falta por escribir?, ¿cuántas palabras tiene la fecha?, ¿dónde dirá?; para invitarlos a la lectura: ¿cómo dice aquí?, para confrontar saberes ¿quién sabe escribir la palabra bombero?, para repasar un tema: ¿qué hizo primero?, para buscar significados: ¿qué quiere decir?, para conocer los gustos o preferencias de los niños: ¿a quién le gusta?, ¿a cuántos niños no les gusta jugar al yoyo?; para que describan: ¿cómo es un perrito?, para que argumenten lo que dicen: ¿por qué?; para verificar saberes: ¿por qué abrí el signo de interrogación?

2.7 La enseñanza y el aprendizaje

Como docentes, es importante conocer cuál es la forma más fácil de aprender de los alumnos y alumnas con el propósito de aplicar estrategias y situaciones de aprendizaje óptimas para aprender a aprender. Se debe considerar el ritmo del alumno y el logro de los propósitos educativos establecidos en el Plan y Programas de Educación Primaria. Aunque esto no es sencillo, es parte del deber ser del maestro, es una realidad compleja y dialéctica en la vida escolar.

Actualmente, la sociedad está cambiando constantemente y exige que se eduque y se forme a los educandos para que sean capaces de aprender con mayor eficacia. El aprendizaje escolar se guía a una integración de los conocimientos anteriores con los nuevos, de tal manera que, influya en los esquemas conceptuales, en los conocimientos sobre procedimientos y en los conocimientos sobre condiciones: es decir, en saber, saber hacer y en saber cuándo hacerlo. "Como profesores necesitamos plantearnos no sólo que

(sic) lo que queremos que aprendan nuestros alumnos sino, también, la forma en que les es más fácil aprender. (...) para potenciar el aprendizaje (...) nos interesará organizar el trabajo del aula teniendo en cuenta la manera de aprender de todos nuestros alumnos"⁴⁰

El Institute for the Learning Science (El instituto para el Aprendizaje de las Ciencias) ha desarrollado ciertos estilos de enseñanza que respetan los principios del aprendizaje natural. Aprender haciendo prepara al estudiante para la vida real, en la escuela es importante que se comprometa de manera activa con las actividades escolares. Asimismo, cuestione, pregunte, trate de no tener dudas. El maestro puede auxiliar para que el alumno busque nuevas maneras de ver la situación y de llegar a una solución, es decir, avanzar gradualmente con la guía del maestro y el esfuerzo del alumno. Aún más, el maestro puede lograr mejores resultados de aprendizaje si complementa su actividad docente al involucrar casos referentes de los alumnos manejando el relato y explicitar lo que necesitan conocer en el momento oportuno.

Lo cierto es, que enseñar algo tan abstracto como una habilidad no es tarea fácil. (...) los estudiantes deben ser guiados para pensar y controlar la manera en que realizan las tareas si se desea que adquieran habilidades para aprender por cuenta propia.(...) Las oportunidades de practicar dentro de la escuela dependen del apoyo activo de los profesores que deben preparar ejercicios adecuados para reforzar y practicar las habilidades aprendidas⁴¹

La guía del maestro es indispensable para que propicie y favorezca el aprendizaje, más aún, si tiene el propósito de desarrollar habilidades y actitudes. Aunque ello implica más esfuerzo y preparación es algo posible de lograr. Es querer hacerlo solamente.

⁴⁰ Galeón. Aprender a aprender. Consulta en internet www.galeón.com.

⁴¹ Garza, Rosa María y Leventhal, Susana. OP. Cit. p. 23,24.

Por lo tanto, está en sí mismo, en el interior de cada docente la sinergia, las ganas de hacer de la enseñanza el mejor acto de creación para el logro de los propósitos educativos. Quienes son así contra viento y marea siguen tras sus deseos, expectativas, metas y luz interior. Esto se proyecta en el estilo docente a través de su actuar.

Para Ausubel el concepto de aprendizaje significativo se utiliza en oposición al aprendizaje de contenido sin sentido. Hay aprendizaje cuando se establece una relación con los conocimientos previamente existentes en la estructura mental del sujeto. El aprendizaje será significativo cuando el sujeto le vea funcionalidad, cuando utilice éste en diversas circunstancias. Los aprendizajes significativos deben promoverse en la escuela primaria.

El enfoque psicogenético muestra que el aprendizaje se logra a través de la construcción del conocimiento. En este proceso el sujeto que aprende se apropia de un determinado objeto de conocimiento, lo cual implica comprenderlo con todas sus características. Esto no es algo sencillo, requiere esfuerzo intelectual.

En el contexto escolar el alumno construye su propio conocimiento a través de la actividad autoestructurante (...) respetar y favorecer al máximo dicha actividad, durante el proceso enseñanza aprendizaje, en términos de propiciar en el alumno la autonomía para organizar y estructurar sus actuaciones, se convierte en factor prioritario de la intervención pedagógica.⁴²

El docente debe estar atento a su grupo escolar para percibir cada detalle, cada indicio sobre cómo el alumno accede al conocimiento y opera sobre él, de igual manera, identificar lo que éste requiere. "Cada persona al ser diferente, tiene diversos estilos para aprender, enseñar, dirigir"⁴³

⁴² Gómez Palacios, Margarita. OP. Cit. p. 136

⁴³ Garza, Rosa María y Leventhal, Susana. OP. Cit. p.54

Lo anterior, expresa la importancia de! actuar del docente en desarrollar habilidades de aprendizaje mediante estrategias acorde a las necesidades e intereses de los alumnos y alumnas. Es esencial que centre su actividad docente en "promover el desarrollo de habilidades de autoaprendizaje entre los estudiantes."⁴⁴

¿Qué sucede cuando en el grupo no se le da importancia al niño y al .aprendizaje?
¿Acaso puede existir esto en las escuelas?

El aprendizaje significativo implica acercar la enseñanza a las formas de aprender del alumno, a su contexto ya su funcionalidad.

Partiendo de la realidad de los centros escolares y de las prácticas docentes, se percibe que hay problemas, de éstos se mencionaron algunos en el apartado de antecedentes. Sylvia Schmelkes⁴⁵ plantea que hay problemas comunes en los centros escolares que pueden afectar la calidad educativa. Enumera once de éstos entre los cuales están: el no aprendizaje, el ambiente en el que ocurre el aprendizaje, la falta de disciplina, el tiempo real de enseñanza y los recursos para la enseñanza. Se retoman estos 5 puntos por estar relacionados con la investigación, en especial se retoma el no aprendizaje. La autora indica que éste es la manifestación más tangible de la falta de calidad educativa pues aunque hay muchos factores que contribuyen a ello, buena parte de sus causas se encuentran en los procesos de enseñanza que tienen lugar en el interior del aula. Concluye que el no aprendizaje se convierte en un problema de enseñanza deficiente o inadecuada. Lo anterior que señala Sylvia Schmelckes tiene relación con los estilos de enseñanza, porque la enseñanza es una de las causas de ciertos problemas educativos, y en ésta se puede apreciar, observar y descubrir qué es realmente lo que falla.

⁴⁴ Ibid. p. 11

⁴⁵ Schmelkes, Silvia Op. Cit. p. 33-39

En esta investigación se muestra que las profesoras con ciertas características y en algunos momentos de clase tienen una enseñanza inadecuada. Es el caso de la profesora G, quien por falta de experiencia en el grado, desconocía el sustento teórico metodológico para aplicar el enfoque y las sugerencias didácticas. Además, se observó en ella un estilo de enseñanza con grandes dosis de autoritarismo y preocupación por la situación disciplinaria de los alumnos tratándolos en muchas ocasiones mediante gritos, imposición, regaños, y discursos referentes.

2.8 Enseñanza y autoritarismo

El estilo de enseñanza de las profesoras de primer grado de educación primaria, en algunos casos, se observa impregnado de autoritarismo. Se recurre frecuentemente a éste utilizando sus diversas manifestaciones: otorgar permiso; decidir qué, quiénes y cuando participar; reprochar situaciones, recurrir al chantaje, entre otras. "La autoridad se refiere a una relación entre los roles que se cumplen en el interior de una organización y entre grupos de actores (...) la autoridad tiene derecho de exigir y los subordinados de obedecer."⁴⁶ Es decir, la profesora como autoridad está legitimada para ordenar e imponerse, en cambio los alumnos debe obedecer.

En la investigación se observa en una de las profesoras el estilo de enseñanza cubierto de autoridad, que "escurre" autoritarismo a cada momento, es decir, que su enseñanza contiene una gran dosis de autoritarismo que dirige frecuentemente al grupo mediante el discurso, el regaño, los gritos, las limitantes, la autorización, permisos, la imposición, la amenaza, entre otras manifestaciones. En los momentos de enseñanza se observa que interviene para ello de forma recurrente.

⁴⁶ Castorina, José A. y Lenzi, Alicia M. (2000) "Las ideas iniciales de los niños sobre la autoridad escolar. Una indagación psicogenética". En La formación de los conocimientos sociales en los niños. (Compilación) Barcelona. Ed. Gedisa. Tomado de la antología. Los Procesos de formación social en los niños. Compilación de Guevara Espinoza Mario et. al.

Aunque actualmente no se permite castigar a los niños y niñas. se observa que la profesora incluye en sus intervenciones el maltrato verbal, incluso la intimidación. La teoría indica que se puede considerar como sanción, no obstante, en seres tan especiales como los niños un trato digno es algo esencial en la enseñanza.

Las sanciones suponen la puesta en acto de la censura de los comportamientos. Su propósito es generar cambios en la conducta del transgresor, controlar de alguna manera su cuerpo, promover la aparición de ciertas acciones y/o la supresión de otras. Al sancionar, la autoridad se vale- entre otros recursos de la persuasión, la amenaza, el aislamiento y la reclusión.⁴⁷

El autoritarismo de la profesora le permite recurrir a la sanción mediante sus diversas manifestaciones como las que menciona la cita, una de ellas, muy utilizada es la amenaza.

Para Max Van Manen⁴⁸ si la profesora enseña con tacto pedagógico no será autoritaria, controladora, dominante o manipuladora. "El tacto pedagógico hace lo que es correcto para el niño. (...) preservar un espacio para el niño, proteger lo vulnerable, evitar que se haga daño, recomponer lo que se ha roto, reforzar lo que es bueno, resaltar lo que es único y favorecer el crecimiento personal"⁴⁹

⁴⁷ Kohen Kohen, Raquel, C. (2000) "La sanción y la autoridad en el preescolar: el punto de vista infantil. Psicogenética" En La formación de los conocimientos sociales en los niños (compilación) Castorina, José A. y Lenzi, Alicia M. Barcelona. Ed. Gedisa. Tomado de la antología. Los procesos de formación social en los niños. Compilación de Guevara Espinoza Mario et. al. Culiacán, Sin. Méx. UPN. 2002. p. 64

⁴⁸ Van Manen, Max. (1998) "El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica. Psicogenética" Barcelona. Paidós. Tomado de la antología Los procesos de formación social en los niños. Compilación de Guevara Espinoza Mario et. al. Culiacán, Sin. Méx. UPN. 2002 p. 135

⁴⁹ Ibid. p.136

2.9 Propósitos fundamentales de la educación primaria

Respecto al aprendizaje escolar, el Plan y Programas de Estudio de Educación Primaria⁵⁰ muestra que los propósitos fundamentales cumplen con una función insustituible como medio para organizar la enseñanza y para establecer un marco común del trabajo en las escuelas de todo el país.

El nuevo plan de estudio y los programas de asignatura que lo integran tienen como propósito organizar la enseñanza y el aprendizaje de contenidos básicos, para asegurar que todos los niños mexicanos logren cuatro propósitos fundamentales:

1° Adquieran y desarrollen las habilidades intelectuales (la lectura y la escritura, la expresión oral, la búsqueda y selección de información la aplicación de las matemáticas a la realidad) que les permitan aprender permanentemente y con independencia, así como actuar con eficacia e iniciativa en las cuestiones prácticas de la vida cotidiana.

2° Adquieran los conocimientos fundamentales para comprender los fenómenos naturales, en particular los que se relacionan con la preservación de la salud, con la protección del ambiente y el uso racional de los recursos naturales, así como aquellos que proporcionan una visión organizada de la historia y la geografía de México.

3° Se formen éticamente mediante el conocimiento de sus derechos y deberes y la práctica de valores en su vida personal, en sus relaciones con los demás y como integrantes de la comunidad nacional.

4° Desarrollen actitudes propicias para el aprecio y disfrute de las artes y del ejercicio físico y deportivo.

⁵⁰ Secretaría de Educación Pública Op. Cit. p. 13.

Se explica que el aprendizaje de contenidos básicos permite adquirir, organizar y aplicar saberes de diverso orden y complejidad creciente. Además que el propósito central del Plan y los Programas de Estudio es estimular las habilidades que son necesarias para el aprendizaje permanente. Por tanto, como responsables de un grupo escolar es necesario enfocarse en el logro de los propósitos educativos fundamentales de la educación primaria.

Asegurar ante todo, el dominio de la lectura y escritura, la formación matemática elemental y la destreza en la selección y uso de la información. Cada asignatura en particular tiene propósitos básicos a lograr y un enfoque determinado que se sustenta en la teoría psicogenética de Jean Piaget. Las competencias básicas a desarrollar en los alumnos de primer grado se desprenden de los propósitos educativos y del enfoque que señala Plan y Programas de Estudio actual. Es interesante descubrir qué de esto incluyen las profesoras en la enseñanza y si forma parte de su estilo.

La investigación muestra al respecto que las profesoras de grupo utilizan los materiales de apoyo para el maestro y en clase crean espacios para el uso del libro de texto de los alumnos. En algunos casos aplican las sugerencias descritas en los libros del maestro y en otros momentos van más allá, creando situaciones de aprendizaje creativas, de interés para los alumnos y con la utilización de material didáctico.

2.10 Caracterización de los estudiantes de primer grado

Los niños de primer grado del ciclo escolar 2001-2002 ingresaron a la escuela teniendo 6 años cumplidos, algunos un poco más de edad porque el sistema escolar admitió estadísticamente a niños y niñas con 6 años cumplidos hasta el día 30 de octubre.

De acuerdo con Jean Piaget los niños de esta edad se ubican en el periodo preoperatorio que abarca desde un año y medio hasta los siete u ocho.

En esta etapa "alrededor de lo cual gira todo el desarrollo, es la construcción del mundo en la mente del niño, es decir, la capacidad de construir su idea de todo lo que le rodea"⁵¹

Dicha concepción la forma a partir de: imágenes, lenguaje, juego, imitación y dibujo, teniendo esto, repercusiones sobre el aprendizaje y la enseñanza. Es decir, es el tiempo para que el niño sea capaz de actuar sobre lo que representa al objeto (significante) y no directamente sobre él (significado). Al hacerlo construye representaciones complejas de la realidad a lo cual Piaget denomina función semiótica.

Cuando los niños que han cursado preescolar ingresan a la educación primaria han alcanzado, en la mayoría de los casos, un desarrollo afectivo social, simbólico, lógico matemático e infralógico. A continuación se describen las actividades significativas que abarca este tipo de desarrollo.

- **Afectivo social** Los juegos. Se integra al juego con diferentes niños proponiendo y asumiendo las reglas que determinan. Autonomía. Toma la iniciativa con frecuencia. Cooperación y participación. Cooperación y se comunica con otros.
- **Función simbólica** Expresión oral: la forma de hablar y comunicarse
Escritura: Escribe su nombre o alguna aproximación y pocas letras convencionales en el menor de los casos. Lectura: Reconoce su nombre, comprende la asociación entre sonidos y grafías, considera qué se lee en los textos.
- **Preoperaciones** Clasificación. Se inicia en la clasificación usando un criterio.

⁵¹ Margarita Gómez Palacio Op. cit. p. 37

- **Lógico matemáticas** Seriación. Ordena los objetos con un método sistemático en algunos casos. Conservación de número.
- **Operaciones Infralógicas** Estructuración del espacio. Comprende la noción izquierda-derecha en relación a sí mismo. Estructuración del tiempo. Se inicia en la diferenciación del pasado y futuro reciente y del pasado y futuro lejano.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

"Si la diversidad y la diferenciación nos desbordan, apenas intentamos aproximamos científicamente al alumno que aprende, todavía mayor diversidad y diferenciación nos abrumba, cuando intentamos esa aproximación científica al profesor que enseña"

Miguel Fernández Pérez

3.1 La muestra objeto de estudio

La muestra está conformada por tres docentes de primer grado de educación primaria, el total de sexo femenino, de las cuales dos laboran en el turno matutino y una en el turno vespertino. Las tres aceptaron ser muestra para la investigación con gusto y desinteresadamente. Al invitarles personal y confidencialmente se les explicó que la investigación se haría en el transcurso de un ciclo escolar, que ésta implicaba hacerles entrevistas, cuestionarios y registros de observación de clases audio grabadas y registradas. También se les comunicó que se iría de manera informal al grupo para tener acercamiento previo con los niños.

En un cuestionario aplicado a las profesoras y en secciones de entrevista se obtuvo la siguiente información que permite describir la muestra objeto de investigación.

Las tres profesoras tienen un promedio de 20 años de servicio docente, dos de ellas, las profesoras A y B, tienen experiencia en el primer grado aplicando el enfoque actual. La profesora C, apenas inicia con esa experiencia y tiene aproximadamente 13 años sin trabajar este grado. Las tres son madres de familia y sólo una de ellas tiene doble plaza. La profesora A es la que atiende al grupo con mayor cantidad de alumnos y alumnas.

Las características que presentan cada una de las profesoras son:

Profesora A

Es madre de familia, realizó la normal básica, cuenta con una plaza, tiene 20 años de servicio y experiencia en primer grado. Aplica el enfoque actual y atiende un grupo de 39 niños y niñas.

Profesora B

Es madre de familia, pasante de licenciatura con doble plaza, tiene 23 años de servicio y experiencia con primer grado. Aplica el enfoque actual y atiende un grupo de 20 niños y niñas.

Profesora C

Es madre de familia, titulada de licenciatura, con una plaza, tiene 17 años de servicio, sin experiencia en el grupo de primer grado. Atiende a 22 niños y niñas. Durante la investigación se realizaron 30 registros de observación de clase, 10 a cada profesora, dos entrevistas y un cuestionario, además se entrevistó a una muestra de alumnos de cada uno de los grupos.

3.2 Proceso metodológico

Inicialmente se abordó a diferentes profesores y profesoras de primer grado para saber si estarían dispuestos a ser muestra de investigación durante un ciclo escolar comentándoles el propósito de la misma, algunos de ellos desde la primera visita estuvieron dispuestos a serlo, a otros se les volvió a visitar posteriormente. Algunos aceptaron, otros no. Dentro de las docentes que aceptaron desde la primera visita se encuentran las 3 profesoras muestra de investigación.

La observación participante y no participante se realizó durante el ciclo escolar 2001-2002, en diferentes momentos de clase del horario matutino y vespertino respectivamente, por aproximadamente una hora.

En ocasiones, el tiempo de acercamiento se realizó durante 3 días continuos. Se asistió un promedio de 10 veces a cada grupo para tomar registro de lo acontecido en una libreta y se audio grabó la clase.

Cada registro incluye: la organización grupal, las frecuencias de participación, la simbología, la inscripción que incluye el registro textual de diálogos, la interpretación y el total de participaciones como se puede observar en el apéndice 1. La información obtenida se capturó en computadora de acuerdo a la grabación y el registro del cuaderno.

Se investigaron, en diferentes momentos y durante un ciclo escolar, los estilos de enseñanza de las profesoras en los grupos de primer grado de primaria para rescatar significaciones trascendentales que permitan explicarlos e interpretarlos de acuerdo a lo que se hace, se dice, se interactúa y se utiliza en el grupo escolar.

Posteriormente, esta información se analizó para obtener una interpretación y rescatar significaciones necesarias para la investigación, la cual se anexó al registro inicial y se capturó en la computadora. Se trató de realizar este proceso dentro de la semana correspondiente a la observación para estar en continuo acercamiento con la información recabada sin permitir que se borrarán los sucesos con el paso del tiempo y como consecuencia perdieran valor y confiabilidad. Los registros de observación con la interpretación correspondiente se encuentran en cada observación de clase realizada.

Al obtener la interpretación inicial de la información, se pasó a encontrar las recurrencias y patrones emergentes que permitieran encontrar la ruta hacia las categorías, un ejemplo se muestra en el apéndice 2. Esto se visualiza mejor cuando se concentran las frecuencias obtenidas y se identifican las que son recurrentes en los tres estilos de enseñanza, para mayor claridad de lo anteriormente expuesto se puede remitir al apéndice 3.

De cada registro se realizó el protocolo que muestra la cantidad de recurrencia de los patrones emergentes y en algunos casos una situación excepcional, se hizo una descripción de éstos de acuerdo a la información que aportan los registros. A continuación,

se concentran las recurrencias de todos y cada uno de ellos y se identifican las categorías que abarcan el mayor número de patrones emergentes. Un ejemplo se muestra en el apéndice 4.

Posteriormente, se descubren las categorías primarias, en ellas se registra lo más posible de acuerdo a la información que reportan los registros y se va conformando la teoría empírica, en este momento se descubren dudas y elementos importantes que permitieron recurrir a la entrevista para mayor claridad en cierta información, un ejemplo se muestra en el apéndice 5. A continuación, se busca la relación entre éstas y se forman grupos y subgrupos priorizando las de mayor recurrencia. Hasta este momento se descubren en sí las categorías propias de la investigación y se obtiene teoría empírica, teoría que se enriquece con la aportación de los registros de clase, las entrevistas y los cuestionarios. Teniendo la teoría empírica se procede a realizar la triangulación considerando como base ésta, otras teorías y la interpretación personal.

Además, durante la investigación se procedió a rescatar elementos que pudieran profundizar más en el estilo de enseñanza, descubriendo las expresiones cotidianas de las profesoras y, las actividades de lectura y escritura utilizadas durante los momentos de observación esto permitió descubrir semejanzas y diferencias entre lo que dicen y hacen las profesoras dentro de las aulas. Aunque no toda la información se retoma en la investigación se muestra parte del proceso vivido para analizar, interpretar, codificar y categorizar la información recabada.

La caracterización de las profesoras respecto a los momentos de enseñanza: inicio, desarrollo y conclusión, se realizó de forma individual considerando los elementos más recurrentes en su enseñanza en cada uno de los registros de clase, un ejemplo lo muestra el apéndice 8. Posteriormente se codificaron los elementos distintivos de cada momento de clase y se registró la recurrencia de cada uno de ellos. Luego se concentró la recurrencia para obtener un panorama de cada profesora en lo individual y en lo colectivo. A continuación se hizo el protocolo de los elementos más recurrentes para caracterizar a cada profesora, el cual vino a conformar la teoría empírica que se muestra en esta investigación en el apartado caracterización de las profesoras por su enseñanza.

3.3 Etnografía: investigación cualitativa

En este trabajo se utiliza la investigación cualitativa con enfoque etnográfico. Etnografía literalmente significa "descripción del modo de vida de una raza o grupo de individuos" Peter Woods hace referencia a este significado y explica que la etnografía se interesa por lo que la gente hace, cómo se comporta, cómo interactúa. Se propone descubrir sus creencias, valores, perspectivas, motivaciones y el modo en que se desarrolla o cambia con el tiempo una situación a otra. Trata de hacer todo eso desde dentro del grupo y desde dentro de la perspectiva de los miembros del grupo.

El etnógrafo se interesa por lo que hay detrás, por el punto de vista del sujeto(...) y la perspectiva con que éste ve a los demás. (...) el etnógrafo puede percibir en las explicaciones, o en las conductas observadas, pautas susceptibles de sugerir de ciertas interpretaciones. De esta suerte, la realidad social aparece como formada por diferentes capas. (...) tiende a representar la realidad estudiada, con todas sus diversas capas de significado social en su plena riqueza. (...) tratan de desembarazarse de toda presuposición que puedan alentar acerca de la situación que estudian.⁵²

Las técnicas utilizadas son: observación participante, registro de observación, diario de campo, cuestionario y entrevistas.

3.4 Validez de la Etnografía

Clifford Geertz en su obra "La interpretación de las culturas", explica que la investigación etnográfica se valida porque el investigador no debe ver las cosas, los hechos, las situaciones y los escenarios de manera superficial, sino que debe clarificar con detalle todo lo que ocurre en esos lugares y descubrir los secretos de los sucesos triviales.

⁵² Woods, Peter (1995) *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa* España. Ed. Paidós. p. 19

El investigador evalúa continuamente lo que percibe y lo que analiza. También establece relaciones. Además, mide la validez de las explicaciones que se generan basándose en la imaginación científica y estableciendo contacto con los sujetos investigados. La validez no se logra si se presentan datos sin interpretar y si se hacen descripciones superficiales.

Para Geertz la etnografía es: "(...) descripción densa (...) es una multiplicidad de estructuras conceptuales complejas, muchas de las cuales están superpuestas o enlazadas entre sí, estructuras que son al mismo tiempo extrañas, irregulares, no explícitas, ya las cuales el etnógrafo debe ingeniarse, para captarlas primero y para explicarlas después."⁵³ Por lo tanto, hacer etnografía no es solo relacionar, seleccionar y registrar, sino hacer un esfuerzo intelectual para encontrar significaciones y construir algo. Este proceso implica ir esclareciendo la infinidad de complejidades que hacen denso el hecho, de tal manera que se requiere reflexión, interpretación, pensamiento, significado, inferencias, entre otras cualidades por parte del investigador.

Para Gary Anderson⁵⁴ la etnografía es válida si reúne ciertas características que describe ampliamente, entre ellas: estancia del investigador en el campo, verificar y codificar la información, profundizar lo más posible, entre otros elementos de importancia.

La validez de este trabajo de investigación se sustenta en el proceso seguido para obtener los resultados de la misma. Los pasos se describen para mostrar con hechos lo realizado y encontrar la congruencia con lo que plantean los autores al respecto.

En primer lugar, se seleccionó la muestra de investigación, se estuvo en el lugar de los hechos con los sujetos de estudio durante cierto espacio de tiempo programado que duró un ciclo escolar.

⁵³ Geertz, Clifford. (1987) "La interpretación en las culturas" México. Ed. Gedisa. En antología Seminario de Investigación educativa I. Enfoques metodológicos en la investigación educativa I. Compiladores: Ríos Pérez José Abelardo et. al. Culiacán, Sin. México. UPN. 2001 p. 90

⁵⁴ Véase folleto de Anderson, Gary. (1990) La validez de los estudios etnográficos: implicaciones metodológicas. México.

Se audio grabaron y registraron las observaciones de clase y las entrevistas. En segundo lugar, la densidad del mismo, se observó en 10 ocasiones a cada muestra de investigación, por espacio de una hora aproximadamente y en diferentes momentos de la clase. Se obtuvo información mediante el registro y la audio grabación, esto contribuyó a reunir suficiente información que permitió la caracterización de los estilos de enseñanza y hacer descubrimientos al respecto.

El análisis e interpretación de la información fue el punto de partida para obtener patrones que permitieron encontrar recurrencias y significaciones que se codificaron. Al hacer hablar a los hechos que se observaron se fue generando la teoría empírica a través de los protocolos. Posteriormente la teoría empírica en sí se contrasta y se reafirma con lo planteado en otras investigaciones.

Los pasos descritos anteriormente prueban la validez de esta investigación con enfoque etnográfico.

Clifford Geertz enuncia algunos rasgos característicos de la descripción etnográfica:

- Interpreta
- La interpretación es referente al discurso social
- Rescata lo que puede perderse y lo registra, lo fija para consultas próximas
- Es microscópica

Estas características permiten hacer etnografía, es decir, interpretar la información que se obtiene en el lugar de los hechos: lo que se dice, lo que se hace, lo que se utiliza, lo que no se dice, de tal forma que todo lo que acontece en ese tiempo y espacio se registre lo más fielmente posible para evidencia y consulta próxima.

3.5 Investigando con un enfoque etnográfico

Respecto a esta investigación se efectuaron los 4 rasgos que plantea Clifford Geertz. La investigación afloró en aulas escolares de tres escuelas distintas, con tres profesoras y tres grupos con sus propias características e individualidades, sin embargo, en cada una de ellas el tiempo, el espacio, las acciones, los discursos, los gestos, los silencios, conformaron un mundo en miniatura pero demasiado denso en todas las interacciones y sucesos que acontecieron.

La información que se rescató de las audio grabaciones en los momentos de enseñanza, la cual se complementó con lo registrado manualmente, abundó en significaciones que dan cuenta de los estilos de enseñanza de las profesoras.

Aunque en ocasiones los registros dan cuenta de cosas triviales, éstos en relación con otros sucesos permiten dar significaciones y descubrir elementos de importancia.

Desde el inicio del proyecto de investigación se ha consultado a colegas, solicitando su opinión sobre ciertos aspectos, en ocasiones realizando una entrevista informal para captar puntos de vista diferentes y consolidar mejor la percepción sobre estilos de enseñanza. Así, se explora sobre aspectos de la investigación y se consideran las ideas de los colegas, sus percepciones o perspectivas, que en ocasiones el investigador no percibe y le permiten tener otro enfoque sobre el objeto de estudio.

Los descubrimientos son otros elementos que se consideraron con algunos colegas, cuando ellos mostraron su visión al respecto y dieron su interpretación siempre se encontró algo valioso en sus participaciones y se tomó nota de ello.

Con las profesoras muestra de la investigación se efectuaron dos entrevistas para aclarar ciertas situaciones y dudas que permitieron profundizar en algunos elementos significativos y recurrentes. Incluso el análisis y procesamiento de la información permitió ahondar en los mismos.

Gastón Bachelard⁵⁵ afirma que una experiencia científica es una experiencia que contradice a la experiencia común. Por lo tanto, es indispensable que durante la investigación las experiencias comunes sean analizadas y confrontadas, no validarlas por la simple apreciación, por lo que aparentan, pues así, no se estaría buscando la verdad ni el verdadero conocimiento. De hecho, durante la investigación, las experiencias comunes no fueron validadas sin un análisis y confrontación previa. La información se interpretó, se ubicaron los patrones recurrentes y posteriormente se hizo un protocolo de los mismos para encontrar significaciones y hallazgos.

En el proceso de investigación, el aprendizaje se genera. Como investigadora no se debe juzgar y establecer cierta postura, sino permitir hablar a los hechos acontecidos que se han registrado, de tal forma que muestren lo más posible sus significaciones y no las del investigador.

Bachelard indica que para confirmar la verdad, ésta se debe verificar desde varios puntos de vista diferentes, es decir, tomar en consideración diversas perspectivas y opiniones que permitan un panorama más concienzudo y profundo de la situación, percibir lo que no es perceptible desde la óptica del investigador. Es necesario confrontar opiniones, experiencias, puntos de vista entre colegas y entre los participantes involucrados. Esta sugerencia de Bachelard fue útil y la retornaba con frecuencia el asesor de tesis, para él, también era importante que se consideraran otras opiniones, que se invitase a lectores del presente trabajo y que dieran sus puntos de vista y sus interpretaciones para que se ampliara el panorama del investigador y no se centrara en una sola su visión.

Para Pierre Bourdieu⁵⁶ el quehacer del investigador consiste en interrogar, examinar

⁵⁵ Bachelard, Gastón. (1984) "La formación del espíritu científico". México, España, Argentina, Colombia. Siglo XXI editores. En antología Epistemología de las Ciencias Sociales. Compilación de Renaux Juan Pablo et. al. Culiacán, Sin. Méx. UPN. 2001. p. 149.

⁵⁶ Bourdieu, Pierre et. al. (1990) "El oficio del sociólogo". Siglo XXI editores. En antología Epistemología de las Ciencias Sociales. Compilación de Renaux Juan Pablo et. al. Culiacán, Sin. Méx. UPN. 2001. p. 185

y aplicar una constante vigilancia epistemológica, es decir, que no importa cuan rutinaria o repetida sea cierta situación o acontecimiento, siempre hay que repensarlo en función de sí mismo. Como investigadora se trató lo más posible de ser vigilante al respecto, de no ver todo con vista de asesora sino con vista de profesora de grupo, de alumna, de padre de familia, de directora, de supervisora, entre otros, para percibir situaciones desde diferentes posturas y tratar de encontrar elementos significativos.

Se interrogaba lo sucedido. Existía la búsqueda de algo más, no sólo lo que aparentaba ser, para descubrir si cierto propósito era o no casual, si respondía a una situación anterior, en fin, ser vigilante de no establecer un juicio sino de hacer hablar los hechos en sí mismos. Sin embargo, esta tarea no fue fácil, ya que de forma natural hay inclinación a juzgar, calificar y catalogar a alguien. Se tiene que quitar todo vestigio de ello para hacer válida y confiable la investigación centrándose en los hechos, en lo que éstos dan a conocer. Esto fue un aprendizaje útil como investigadora.

Durante la investigación, la observación cuidadosa es fundamental para detectar e identificar lo que se hace y percibir lo que se oculta. Ésta fue una de las habilidades desarrolladas para registrar lo acontecido en el aula y para centrar la atención no sólo en lo que se dice, sino también en lo que se hace y deja de hacer, incluyendo gestos y movimientos corporales. De hecho suceden tantas cosas a la vez que contribuyen a marcar cada momento y para ello se requiere experiencia por parte del investigador. Se aprende a observar observando, cada vez, se observaban otras cosas que anteriormente no habían considerado, de tal forma que gradualmente los registros incluían más datos sobre los estilos de enseñanza de las profesoras.

En un inicio se incluyó sólo lo hablado y cada espacio de tiempo, es decir, se registraba y se audiogrababa lo que decía la maestra y los alumnos, gradualmente se incorporaron los gestos, las intenciones, la organización del grupo, el movimiento y los desplazamientos.

Se encontraron hechos significativos de las profesoras, a veces, se observaban ciertas rutinas y esto ayudó a tomar conciencia de ciertos eventos, por ejemplo, la importancia de registrar el espacio de tiempo para ciertas actividades: cuando iniciaba con un tema y cuando lo terminaba, la relación que establecía con otro y las situaciones de aprendizaje implementadas.

De esta manera, la observación fue tornándose más compleja, en busca de significaciones que los mismos hechos van mostrando con la experiencia y el interés del investigador. En este proceso ser selectivo, es decir, tener muy en claro lo que ha de registrarse es básico para no irse a la deriva y perderse en la investigación.

La triangulación se presenta al usar múltiples y diferentes fuentes de información, métodos, técnicas e investigadores. Ésta es útil para interpretar los hechos, sucesos, actitudes, entre otros, mediante la teoría, la realidad, y la interpretación personal. En esta etapa de la investigación se requiere tiempo para analizar la información y rescatar los elementos que sustenten la teoría empírica, a la vez, interpretarlos y dar el punto de vista personal. Es relevante confrontar lo que se dice con lo que se hace y lo que perciben otros.

En esta investigación el momento para realizar la triangulación fue posterior a la teoría empírica, después de hacer hablar a los hechos de enseñanza. Previamente, se da un espacio suficiente para el análisis e interpretación de la información, posteriormente, cuando surge la teoría empírica se confronta lo que hacen las profesoras con lo que dicen y la interpretación personal. En esta etapa de la investigación se consideraron los aportes teóricos de diversos autores para sustentar la información.

Desarrollar habilidades de investigación es esencial para los estudiantes investigadores, éstas solo se podrán desarrollar investigando. Vivenciar la investigación es algo muy distinto a la teoría. La guía del asesor de tesis ha sido muy valiosa y fortalecedora durante este proceso. En realidad, iniciarse en la investigación es un proceso sistemático, que requiere disciplina y perseverancia, de igual manera, es atrayente, interesante y absorbente. Gradualmente, con la experiencia, se va facilitando la investigación. Algunas habilidades del etnógrafo son:

(..) Agudeza de sus observaciones, la fineza de oído, la sensibilidad emocional, la penetración a través de las diferentes capas de la realidad, la capacidad de meterse debajo de la piel de sus personajes sin pérdida alguna de capacidad para valorarse objetivamente, el poder de expresión, la capacidad para recrear escenas y formas culturales y darles vida, por último, la capacidad para contar una historia con una estructura subyacente.⁵⁷

La investigación cualitativa es útil para acercarnos a lo que queremos entender, permitiendo descubrir verdades acerca del mundo, mediante la propuesta de teorías y preguntas significativas, el descubrimiento de evidencias y la comprobación de generalizaciones.

El presente trabajo de investigación fue un reto personal en lo profesional y de seguro permitió desarrollar los saberes, habilidades y estrategias necesarias para realizar una investigación confiable y válida.

Clifford Geertz enuncia la importancia de analizar la cultura, la considera como una ciencia interpretativa en busca de significaciones, porque busca la explicación interpretando expresiones sociales que son enigmáticas en su superficie. Asimismo, en esta investigación se descubren significaciones relevantes de los estilos de enseñanza. "Cada quien avanza a su ritmo ya su manera, pero también tenemos necesidad de modelos que faciliten la transmisión de conocimientos y que la hagan manejable social y económicamente hablando."⁵⁸

⁵⁷ Woods. Peter. Op. Cit p. 20

⁵⁸ Ardoino, Jaques. (1995) "La formación de investigadores en educación" Versión original a publicarse en el texto de conferencias magistrales del Congreso Nacional de Investigación Educativa. Traducción de Patricia Ducoing. En antología Seminario de Investigación I: Enfoques metodológicos en la investigación educativa Compiladores: Ríos Pérez José Abelardo et. al. Culiacán, Sin. Méx. UPN. 2001 p. 8

Descubrir y mirar más de cerca un evento, no sólo es observar y registrar, sino analizar, sistematizar, leer, releer, codificar, categorizar, interpretar, comparar, concluir entre otras actividades. Buscar significaciones y explicaciones requiere de guía en la investigación y de un ritmo de trabajo propio. En la medida que se investiga se adquiere mayor experiencia y habilidad para investigar, "cuando la investigación va a referirse a la práctica, debe dar cuenta y considerar estos aspectos extraordinariamente complejos y contradictorios de la realidad educativa; de lo contrario, la reducimos a modelos simples, pero que dejan escapar lo esencial"⁵⁹

⁵⁹ Ibid. p. 9

CAPÍTULO IV

HALLAZGOS DE LA INVESTIGACIÓN

**La clave de la capacidad para cambiar es una idea constante de lo que uno es,
de lo que persigue y de lo que valora.**

Stephen R. Covey

Este apartado comprende las categorías y subcategorías elaboradas con base en las evidencias que aporta el análisis y procesamiento de la información en los grupos de primer grado de educación primaria sobre los estilos de enseñanza. Las categorías descubiertas se definen de acuerdo a la información recabada en el lugar de los hechos, incluyen las subcategorías que también se describen para después abordarlas de manera específica y con evidencia en los registros de clase y entrevistas.

4.1 Categorías construidas en esta investigación

El trabajo de investigación es fructífero en la medida que se categoriza y se produce la teoría empírica; requiere de un proceso sistemático y de reflexión para encontrar patrones emergentes, recurrencias, establecer las codificaciones e ir haciendo la descripción de los hechos. Al obtener las recurrencias se busca la relación entre las mismas y se forman los grupos de categorías, categorías y subcategorías. Este proceso se realiza al incluir todas las categorías obtenidas, reunir las que se relacionan entre sí y hacer agrupaciones. Cuando un grupo de categorías se conforma en una sola, se denomina supracategoría porque en ella se desarrollan y describen categorías propias, las que a su vez, pueden incluir subcategorías.

Las subcategorías surgen de las categorías por la relación que guardan entre sí. Es decir, de cada categoría se desprenden algunos elementos importantes que complementan y explicitan con mayor detalle cada categoría.

En este trabajo de investigación las supracategorías (grupo de categorías) se muestran con la numerología respectiva, en cambio las categorías y subcategorías se identifican con las siguientes viñetas:

- Categoría
 - Subcategoría

El grupo de categorías de esta investigación se presenta a continuación.

La primera supracategoría se denomina "la forma de tratar a los niños", porque en los estilos de enseñanza de las profesoras de grupo está presente en todo momento el trato que se da a niños y niñas. Éste se observa mediante: expresiones, mandatos, ayuda, indiferencia, gritos, chantaje, discursos. Comprende 4 categorías, obtenidas por su mayor frecuencia durante los espacios de clase.

La primera categoría de este grupo se titula:

- ¡No me hacen caso! , e incluye dos subcategorías:
 - ¡Calladitos!
 - ¡Sentaditos!

La segunda, tercera y cuarta categoría de este grupo se denominan correspondientemente:

- ¡Le voy a dar un castigo!
- ¡Eres flojo con ganas!

- ¡Muy bien, lo felicito!

La segunda supracategoría corresponde a las estrategias utilizadas en la enseñanza por las profesoras de grupo. La primera categoría de este grupo se denomina "así está bien escrito" y trata sobre las estrategias de escritura con las subcategorías siguientes:

- Les voy a dictar
- La letra bonita

La segunda categoría incluida en este grupo se titula "léeme", trata sobre las estrategias de lectura y contiene las subcategorías siguientes:

- Yo les voy a leer
- ¿Cómo dice aquí?

La tercera categoría de este conjunto se denomina "enseñar interrogando" porque de acuerdo a los estilos de enseñanza de las profesoras de primer grado hay una estrategia didáctica utilizada con frecuencia: el interrogatorio. Incluye 4 subcategorías rescatadas de las expresiones cotidianas de las profesoras:

- ¿Qué día es hoy?
- ¿Aprendizaje significativo?
- ¿Qué creen?
- ¿Qué más?

La tercera supracategoría se denomina "La caracterización de las profesoras por su enseñanza", en este grupo de categorías se describen los estilos de enseñanza de las profesoras de acuerdo a los momentos de clase: inicio, desarrollo y conclusión. El inicio de clase refiere a la introducción que hace la profesora y que puede incluir un repaso del tema mediante cuestionamientos, una narración, rescate de conocimientos previos, entre otras.

El desarrollo se refiere al momento de clase donde la profesora se adentra en la temática y le da seguimiento. La conclusión se presenta cuando la profesora finaliza la enseñanza del tema mediante un ejercicio, el repaso, la evaluación o la revisión de cierta actividad. La enseñanza de cada profesora representa una categoría con sus diferentes subcategorías.

La primera categoría de este grupo corresponde a "El estilo de enseñanza de la profesora A" e incluye las siguientes subcategorías:

- Preparando al grupo para la clase
- El uso del tiempo en la enseñanza
- La pregunta generadora
- Desarrollo de la clase
- El tiempo dedicado a la enseñanza y el aprendizaje o Las instrucciones como estrategia de enseñanza
- El repaso para concluir

La segunda categoría de este bloque corresponde a "El estilo de enseñanza de la profesora B" con las subcategorías siguientes:

- Antes de iniciar la clase
- Diferentes formas de introducir la enseñanza
- Lo más real y cotidiano posible
- La escenificación como estrategia de enseñanza o Haciendo significativo el aprendizaje
- La evaluación para mejorar

La tercera categoría de este grupo se refiere al "El estilo de enseñanza de la profesora C" con las siguientes subcategorías:

- Cantar, pasar lista y revisar la tarea: acciones antes de iniciar la clase.
- El recordatorio como introducción a la clase
- El orden y la disciplina en la enseñanza.
- La revisión como parte final de la enseñanza.

La cuarta supracategoría de esta investigación muestra lo que niños y niñas perciben de sus profesoras, también incluye sus gustos y preferencias personales. Esta supracategoría se denomina "Las voces de los niños y niñas" e incluye dos categorías que se enuncian:

- No me gusta que....
- Me gusta...

A continuación, se presentan en cuadros las categorías encontradas en esta investigación lo cual permite observarlas de forma parcial cada una de ellas. En la primera columna aparecen las supracategorías (grupo de categorías) de las cuales se desprenden las categorías que aparecen en la segunda columna, éstas a su vez presentan subcategorías que aparecen en la tercera columna.

En primer lugar, se presenta en el cuadro 4 cómo tratan a los niños y niñas las profesoras de primer grado. Además, se incorporan las expresiones más frecuentes que utilizan cuando requieren el orden y la disciplina.

Supracategorías	Categorías	Subcategorías
4.3 La forma de tratar a los niños	¡No me hacen caso! ¡Le voy a dar un castigo! ¡Eres flojo con ganas! ¡Muy bien, lo felicito!	¡Calladitos! ¡Sentaditos!

Cuadro 4. La forma de tratar a los niños de las profesoras de primer grado de educación primaria.

En segundo lugar, se incluyen en el cuadro 5 las estrategias de enseñanza partiendo de las actividades más frecuentes de lectura y escritura que realizan las profesoras de primer grado. De igual manera, se incorpora el espacio que utilizan la profesoras para plantear preguntas a los alumnos y alumnas. Las más frecuentes se observan en la columna de subcategorías.

Supracategorías	Categorías	Subcategorías
4.4 Estrategias de enseñanza	Vamos a escribir	Les voy a dictar La letra bonita
	"Léeme"	Yo les voy a leer ¿Cómo dice aquí?
	Enseñar interrogando	¿Qué día es hoy? ¿Qué dicen ustedes? ¿Qué creen? ¿Qué más?

Cuadro 5. Estrategias de enseñanza de las profesoras de primer grado de educación primaria.

En tercer lugar, se incorpora en el cuadro 6 la caracterización de cada profesora muestra de investigación de acuerdo a los tres momentos de clase: inicio, desarrollo y conclusión. Lo más representativo y frecuente de su estilo de enseñanza se enuncia.

Supracategorías	Categorías	Subcategorías
4.5 La categorización de las profesoras para su enseñanza	El estilo de enseñanza de la profesora A	Preparando al grupo para la clase El uso del tiempo en la enseñanza La pregunta generadora Desarrollo de la clase

		<p>El tiempo dedicado a la enseñanza y el aprendizaje</p> <p>Las instrucciones como estrategia de enseñanza</p> <p>El repaso para concluir</p>
	El estilo de enseñanza de la profesora B	<p>Antes de iniciar la clase</p> <p>Diferentes formas de introducir la enseñanza</p> <p>Lo más real y cotidiano posible</p> <p>La escenificación como estrategia de enseñanza</p> <p>Haciendo significativa la enseñanza</p> <p>La evaluación para mejorar</p>
	El estilo de enseñanza de la profesora C.	<p>Cantar, pasar lista, revisar la tarea: acciones antes de iniciar la clase.</p> <p>El recordatorio como introducción a la clase</p> <p>El orden y la disciplina en la enseñanza</p>

Cuadro 6. La caracterización de las profesoras por su enseñanza

En cuarto lugar, se retoman las voces de los niños y de las niñas de primer grado para conocer sus opiniones, pensamientos y sentimientos dentro del grupo y hacia la profesora. El cuadro 7 lo muestra.

Supracategorías	Categorías	Subcategorías
4.6 Las voces de los niños y niñas	No me gusta que ... Me gusta ...	

Cuadro 7. Las voces de los niños y niñas de primer grado de educación primaria.

A continuación, el cuadro 8 presenta de forma global las categorías de esta investigación para observar en lo general y en 10 particular las supracategorías, categorías y subcategorías encontradas.

Supracategorías	Categorías	Subcategorías
4.3 La forma de tratar a los niños	¡No me hacen caso! ¡Le voy a dar un castigo! ¡Eres flojo con ganas! ¡Muy bien, lo felicito!	¡Calladitos! ¡Sentaditos!
4.4 Estrategias de enseñanza	Vamos a escribir	Les voy a dictar La letra bonita
	"Léeme"	Yo les voy a leer ¿Cómo dice aquí?
	Enseñar interrogando	¿Qué día es hoy? ¿Qué dicen ustedes? ¿Qué creen? ¿Qué más?
4.5 La categorización de las profesoras para su enseñanza	El estilo de enseñanza de la profesora A	Preparando al grupo para la clase El uso del tiempo en la enseñanza La pregunta generadora Desarrollo de la clase El tiempo dedicado a la

		enseñanza y el aprendizaje Las instrucciones como estrategia de enseñanza El repaso para concluir
	El estilo de enseñanza de la profesora B	Antes de iniciar la clase Diferentes formas de introducir la enseñanza Lo más real y cotidiano posible La escenificación como estrategia de enseñanza Haciendo significativa la enseñanza La evaluación para mejorar
	El estilo de enseñanza de la profesora C.	Cantar, pasar lista, revisar la tarea: acciones antes de iniciar la clase. El recordatorio como introducción a la clase El orden y la disciplina en la enseñanza
4.6 Las voces de los niños y niñas	No me gusta que ... Me gusta ...	

Cuadro 8 supracategorías, categorías y subcategorías de los estilos de enseñanza en primer grado de educación primaria.

4.2 ¿Cómo leer la simbología utilizada?

Cuando se presenta un fragmento como sustento de la investigación la simbología utilizada para el mismo se lee de esta manera. Las letras mayúsculas A, B y C identifican a cada una de las profesoras objeto de estudio. El primer número señala el número de registro realizado. Los números después del punto indican, de acuerdo a su orden, lo siguiente: primero, la fecha cuando se realizó; segundo, la página donde se encuentra la información; tercero, el número después de los dos puntos señalan los renglones donde se localiza la información.

Por ejemplo si se desea encontrar la información A5. 8/02/2002, 2: 30-42 se lee: registro de observación 5, de la profesora A, correspondiente al 8 de febrero del 2002 en la página 2 y en los renglones del 30 al 42. Cuando es entrevista se indica la letra que corresponde a cada profesora, el número de entrevista y los renglones donde se localiza, por ejemplo C 1' 2: 3-12 se lee primera entrevista de la profesora C en la página 2 de los renglones 3 al 12.

A continuación se presenta cada una de las categorías de la investigación "Estilos de enseñanza de primer grado de educación primaria: un análisis cualitativo"

4.3 La forma de tratar a los niños

Este grupo de categorías delinea el estilo de enseñanza de las profesoras por la forma de tratar a los niños. Abarca todas las formas de trato que se les da mayormente dentro del aula. En los grupos de primer grado abarca, el orden y disciplina, la evidencia, el encomio, la ayuda, la comunicación que se establece con los alumnos, el nivel de acercamiento, entre otras formas de trato. Al parecer, de la conducta de las profesoras hacia los niños se infiere cómo éstas los consideran, qué expectativas tienen de ellos, cuáles son sus capacidades o deficiencias, quienes son los más deficientes o los más adelantados, entre otros.

Cada una de las cuatro categorías que comprende se describen a continuación.

- ¡No me hacen caso!

Esta categoría representa el orden y la disciplina que requiere la profesora dentro del aula. La información recabada aporta valiosos elementos que permiten descubrir la forma de tratar a los niños cuando se requiere orden y disciplina en el grupo escolar. Se observa que ciertas expresiones y acciones de la maestra son recurrentes en la clase. Esta categoría surge de las expresiones propias las profesoras de grupo en los momentos de enseñanza.

Las expresiones más recurrentes son: ¡calladitos!, ¡sentaditos!, sin embargo, en esta categoría se aglutina a otras que se utilizan con mucha frecuencia como son: "todos en su lugar", "manitas arriba", "guarden sus cosas", "pongan atención", "váyanse a su lugar", "vamos a guardar silencio", "escúchenme", "quítense de ahí", "quédese quietecito", entre otras, probablemente para que los alumnos estén atentos a lo que se dice y se hace en la clase; no tengan distracciones de ninguna índole, ni por usar sus materiales, ni por estar en otro lugar, ni por platicar con alguien, ni por distraerse.

El llamado de atención de la profesora, cuando utiliza esas expresiones, posiblemente, sea interpretado por los alumnos como un ¡atiéndeme!, ¡hazme caso!, ¡escucha!, ¡ya no hagas eso!, ¡quédate en tu lugar!; de tal manera que, al parecer, su uso regula el orden Y la disciplina dentro del aula Y permite incorporar más elementos al estilo de enseñanza de las profesoras. Un ejemplo se presenta en el registro C 1. 4/02/2002. 3: 40-45.

Ma Alexis, ¿te gustan mucho los animalitos?

Ao Sí

Ma Levanten la mano al que le gusten mucho los animalitos

As (Levantando las manos)

Ao A mi no me gustan

Ma ¡Ricardo, yo te estoy hablando y no me haces caso! , mira todos levantan la mano, que le hace que a ti no te gusta ¿verdad? Pues tú no la levantas, a ver que dije Jesús Alexis, que levantaran la mano. ¿Por qué levantaron la mano?

Se observa que la profesora pregunta para conocer las preferencias personales de los niños sobre los animales y mascotas, al parecer, considera que a todos los niños le deben de gustar, sin embargo, hay un niño que no le gustan y no levanta la mano, lo que ocasiona que la profesora le diga ¡no me haces caso! Este hecho permite observar la contradicción de solicitar a los niños levantar la mano sobre los gustos infantiles y posteriormente evidenciar por no hacerlo. Al parecer, se muestra la falta de consideración y de respeto a la individualidad.

Algunas profesoras se ponen como ejemplo de lo que quieren que los alumnos y alumnas hagan para que las imiten, como una forma diferente de llamar la atención, como algo más sutil, más delicado. (B 2. 15/11/2001. 11: 253)

Ma- Estoy guardando silencio para que sus compañeritos que no están atentos pongan atención.

Se aprecia que la profesora actúa guardando silencio, que no sólo lo pide de los demás. Es posible que con el hecho se logre mejor resultado que sólo con el discurso. Sylvia Schmelkes⁶⁰ indica que no sólo es razonar con los alumnos sino que los maestros vivan y permitan vivir los valores.

o ¡Calladitos!

Esta expresión surge del estilo de enseñanza de las profesoras cuando desean orden y disciplina dentro del aula. Es recurrente en el grupo escolar que la profesora diga

⁶⁰ Schmelkes, Silvia. (1997) La escuela y la formación valoral autónoma. México. Castellanos editores. p. 57

"calladitos" u otras expresiones similares: "guarden silencio", "sin platicar", "boca cerrada". Al parecer, requiere silencio en la clase, que todos estén calladitos para que escuchen lo que se dice y posiblemente eso les permita estar atentos e involucrados en la temática tratada. Por lo observado en el momento de los hechos requiere silencio para realizar ciertas actividades escolares como: revisar, leer, escribir, interrogar, escuchar, entre otras.

En ocasiones cuando no se presenta el silencio que se requiere para la clase, la maestra condiciona al grupo. Esto se observa en el ejemplo siguiente: (A5. 8/02/2002. 3: 35-38)

Ma -Que llamen a un teléfono, ¿qué el perro es chiquito? , bueno ya, vamos a elaborar el cartel, (escribe: Elabora un cartel)

¿Cómo dice allí?

As -E-la-bo-ra un car-tel

Ma -Elabora un cartel, miren no vamos a hacer nada si no se callan. A ver ¿qué quiere decir elabora un cartel? A ver, tú Dalia.

La maestra considera que guardar silencio es semejante a: estar atentos, observando y escuchando. Al parecer, porque permite la comprensión de lo que se dice y hace. En el siguiente fragmento de clase esto se desarrolla así (A 5. 8-02-2002.7,8 : 121-126)

Ao (Lee en voz alta) -En busca de una mascota

Ma -En busca de la mascota. A ver por acá, ¿ya lo tienen aquí? (frente al grupo)

As -Sí

Ma -Pues vamos aguardar silencio, ahorita lo leen. Dice aquí arriba, en busca de la mascota. A ver Julio, lee lo que dice ahí, Julio. A esos que no entendieron, dije que me voltearan a ver, ¿sí?, y que escucháramos a Julio. Nadie escuchó lo que le dije. Todos están, no sé que están haciendo. ¿Escucharon a Julio? (Julio lee en voz alta el título del texto del libro) As -No, no. Yo sí, yo sí. (Voces alternadas)

Ma -Pues los que estaban es esa fila nada más. A ver Dámaris, ¿qué vamos a hacer Dámaris? Escuchen a Damaris

Las expresiones "vamos a guardar silencio", "dije que me voltearan a ver", "escuchen a", muestran que la profesora desea la atención de los niños de forma absoluta, sin distracciones. Que estén calladitos, mirándola, atentos, escuchando I todo lo que se dice porque hay actividad por realizar de forma individual y grupal.

En ciertos momentos de clase, se percibe también, que las profesoras son incongruentes con lo que plantea Plan y Programas de Estudio respecto a cómo desarrollar la expresión oral, porque no sólo se les dice a los niños calladitos cuando desean la atención del grupo sino cuando desean expresar algo. Al parecer, no siempre se da libertad al niño para expresarse, ni siempre se propicia que se expresen. En algunos grupos esto se observa con mayor incidencia. El fragmento de clase C5. 6/05/2002. 4:39-41 lo presenta:

Ma -Si, pero dice aquí... imagínense que yo me pusiera a preguntarles algo a cada uno. Me paro aquí al frente y así les puedo preguntar al que yo quiera y de allá también ustedes me pueden contestar, todos vamos a escuchar y así también ustedes me pueden preguntar y todo vamos a escuchar lo que pregunten ustedes, verdad.

Ao -Maestra

Ma -A ver, ya no tenemos tiempo, se acabó el tiempo.

En este fragmento de clase, se observa que la profesora expresa que todos pueden escuchar y preguntar, sin embargo, al momento que un alumno desea decirle algo, la profesora indica que ya no hay tiempo para ello. Se evidencia la incongruencia entre el decir y el hacer. Para la profesora existe la disciplina del silencio y del inmovilismo.⁶¹

Al igual que ¡calladitos!, la expresión ¡sentaditos! es frecuente en las aulas de primer grado.

- ¡Sentaditos!

⁶¹ Ibid. p. 68

Esta expresión es utilizada repetidas veces por las maestras, se observa que desean ver a los niños en sus lugares, probablemente para el orden dentro del aula, el que no haya interrupciones y desviaciones de la atención solicitada para la clase y para alguna actividad. Utiliza otras expresiones similares: "no se levanten", "a sentarse", "siéntate", "nadie se levante".

Es frecuente que incluso mientras la profesora expone y observa que alguien no está en su lugar, lo diga, pausando la exposición y mencionado esta expresión en ocasiones con diferentes tonos de voz, a veces hasta gritando. La profesora requiere que durante la clase los niños estén en sus lugares, que no se levanten porque posiblemente hay ciertas acciones de enseñanza que requieren de la atención, observación y organización para poder trabajar con un grupo. Se presenta un ejemplo de éstas. (AS. 8-02-2002. 6, 7: 104-106)

Ma -Primero lo escriben y después 10 encierran. Van a dibujar el perrito. A ver, elaboren el cartel

Aa -Hacemos esto

Ma -Sí, pero dije que primero lo escriban y que luego le hagan el cuadro. Primero pongan la letra. ¡Liliana, siéntate por favor! , ahorita les voy a ver cuaderno a ésas niñas que están platicando. Liliana, Amairani, ¡Graciela siéntate!

La frecuencia de la expresión ¡siéntate! parece indicar la preocupación de la profesora por tener a los niños en su lugar correspondiente y haciendo la actividad indicada. Se complementa con llamar la atención a las niñas que están platicando. Al parecer el orden y la disciplina es un elemento fundamental en la vida de los grupos de primer grado. Se aprecia, por su persistencia en ello, que la profesora desea tener un grupo de niños callados y sentados mientras enseña.

- ¡Le voy a dar un castigo!

Esta categoría se denomina así, como frase representativa del autoritarismo que desarrollan las maestras dentro del grupo escolar en el trato que se da a los niños y niñas. La profesora posee autoridad, desde el momento de estar al frente de un grupo escolar y ser

responsable de él, esto se legitima cuando la asignación se la da director de la escuela y se reconoce por alumnos, padres de familia y colegas.

El autoritarismo que ejerce la maestra en su grupo escolar se evidencia cuando recurren a ella los alumnos para pedir permiso y es ella quien lo otorga, cuando decide qué hacer dentro del aula, cuando en cierto momento juzga lo que está bien y mal, cuando abusa del poder de manera verbal recurriendo al chantaje y a la violencia verbal. Un ejemplo representativo se presenta en el fragmento de clase. (G 1. 4/02/2002. 11: 236)

Ma -Espérate Josua. Espérate niño. Ricardo guarda poquito silencio y te lo voy a agradecer. Porque hay que escuchar. ¡Qué les acabo de decir! Niño hay que escuchar pero siéntense. Les voy a quitar las sillas mejor. ¿Les gusta estar parados verdad? Les voy a quitar las sillas. y todo el día van a estar parados. Así les gusta a ustedes.

-¡Oye Jesús Alexis, guarda esas tijeras por favor, ay que niño tan necio!

-¡Citlali siéntate!, vamos a escuchar a Josua. Empieza Josua.

-El que hable le voy a dar un castigo. Oye hijo no me escucha.

En este fragmento se aprecia que la profesora introduce en su discurso el castigo, la violencia verbal, para que haya orden y disciplina dentro del grupo. Incluso cataloga a los niños e insiste que va a dar un castigo a quien no obedezca. Se observa la incongruencia de repetir a los niños que se callen con el propósito que se establece en el componente de expresión oral: "mejorar paulatinamente la comunicación oral de los niños, de manera que puedan interactuar en diferentes situaciones dentro y fuera del aula"⁶²

En otros momentos se observa que el estilo de enseñar con autoridad incluye la intimidación con diversos propósitos, en esta ocasión se presenta para que los alumnos presenten el material requerido y no se les olvide. Esto se confirma en este fragmento de clase (A 8. 11/06/2002.4: 60-64)

⁶² Secretaría de Educación Pública. (2000) Programas de estudio de Español. Educación Primaria. SEP. México. p.18

Ao -¿También arriba?

Ma -Eso también

As (siguen pintando con la supervisión de la maestra)

Ma -A ver, pónganse de pie los niños que no trajeron colores, pónganse de pie. Sálganse del mesabanco. 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 (cuenta a los niños que no trajeron material). Si mañana no me traen colores para contestar la prueba, los voy a regresar a su casa, díganle a su mamá que les compre colores (con voz más fuerte). Alce la mano el que ya pintó, de amarillo, los países que colindan con el país de México.

Como se observa la profesora recurre a la intimidación, al parecer, para recordar a los niños la importancia de traer los materiales solicitados, en este caso, traer colores a clase porque los necesitarán para resolver una prueba. Posiblemente a la profesora le gusta que los niños lleguen preparados a clase y su estilo de enseñanza requiere recordárselo aunque recurra a la intimidación.

- ¡Eres flojo con ganas!

El trato que se da a los niños en ocasiones se presenta con el sello de evidencia, de dejar al descubierto lo que se dice y hace sin consideración y sin conocer antecedentes al respecto. Este hecho se observa en las aulas, probablemente sea utilizado por las profesoras sin tomar conciencia del daño que causan y sin ser intencional, tal vez por la necesidad de tener el grupo totalmente atento, no obstante, la observación muestra diferentes casos y formas de evidenciar a los alumnos que permiten abstraer posibles significados: hacer quedar mal al niño, dar a conocer que no tiene capacidad para realizar algo, adjudicarle ciertos calificativos despectivos, herir su susceptibilidad para que no se lo olvide mejorar, entre otras significaciones. (C 2. 06/02/2002. 21: 655-657)

Ma Juan Carlos. ...¿ya terminaste Juan Carlos?

Ao Ya sé...

Ma ¡Juan Carlos...vieras que tú me desesperas...porque eres flojo con ganas!

La profesora evidencia no solo de forma individual sino en ocasiones de forma grupal, probablemente porque se encuentra inquieta, desesperada, cansada, con problemas o sin ánimos. Durante los tiempos de observación se descubrieron diferentes formas de evidenciar a los alumnos y alumnas. La denominación de esta categoría con la expresión correspondiente significa que la profesora de grupo evidencia, mediante su mensaje, tono de voz, gestos y movimientos corporales, siendo ésta una expresión tomada de clase sin reunir frecuencia, sólo para representar que en la forma de tratar a los niños con frecuencia se evidencia. Se presenta un ejemplo en el fragmento (C 10 5/06/2002.9:153-158)

Ma -¿Cuántos Ricardo?

Ao -Nueve

Ma -Bueno, eso son, nueve, si yo dijera.

-Si yo dijera, ¡Pongan atención todos! ¡Jorge seguimos en las mismas! Mira Jorge si sigues así yo te voy a mandar allá con el director. Allá te voy a mandar, y definitivamente le voy a decir que ya tú aquí, no te tengo ni inscrito fíjate, y yo batallo mucho contigo, yo creo que no, no viene al caso todo esto. (Se dirige a Jorge con voz fuerte. El niño no está fuera de su lugar, ni está platicando con voz fuerte. Tiene su cuaderno y está dando la espalda al pizarrón, voltea para ver el pizarrón o a la maestra)

-Te voy a mandar... con la que estabas en primero, al cabo ni aquí estás inscrito, ni aquí haces caso tampoco; te viniste porque según la maestra no te ponía atención a ti, y aquí es al revés, tú no le pones a la maestra.

-A ver, aquí tengo 9 unidades y me dijiste que ¿9 unidades son?

Ao Nueve

Ma Nueve, aquí tengo 5 unidades, ¿en cinco unidades son?

¿Cuántos lápices?

Se observa que la profesora al nombrar a Jorge y expresarle que lo mandará a la dirección ya lo evidencia, sin embargo, por lo que se percibe, para ella esto no ha sido suficiente, requiere expresarle un discurso referente y ampliar la forma de evidenciarlo. Lamentablemente, se observa que la profesora evidencia sin tener elementos válidos para ello, sólo porque el niño está de espalda es motivo suficiente para hacerlo.

En las categorías descritas anteriormente se observa una realidad de los estilos de enseñanza de las profesoras en primer grado de educación primaria. La forma de tratar a los niños se matiza con diversas tonalidades respecto al orden y la disciplina. Pareciera que los modelos de niño bien educado, el de buenas costumbres requiere un ambiente de gritos y de discursos extenuantes sobre cómo debe ser dentro del aula.

Se observa en algunos casos la contradicción del enfoque comunicativo y funcional que promueven los Programas de Estudio de Español con la consigna que dan las profesoras a los niños de estar calladitos en el aula. "estamos en un círculo vicioso que explica la fácil y duradera influencia de los modelos de obediencia sobre los pequeños: Si tratáramos a los niños sin respetarlos, sin comprometer su responsabilidad, sin estimularles a una libre expresión, los niños se comportarán como si no mereciesen respeto"⁶³

La tendencia de las profesoras hacia el autoritarismo no se presenta de la misma manera en cada una de ellas. En dos de ellas (A y 8) se observa que esta tendencia es menos intensa, al parecer, con equilibrio. Una de ellas (8) lo maneja de forma más suave, en relación con los niños, incluyéndose en lo que les señala. En contraste, la tercera profesora (C), tiene un estilo impregnado de autoritarismo y el trato que da a los niños, se percibe en ciertos momentos, cruel, sin embargo, se muestra parte de la realidad dentro de las aulas cuando la profesora en sus interacciones con los niños utiliza ciertas expresiones de indiferencia y enfado, cuando grita, cuando impone, cuando limita la libertad, entre otras acciones. La actitud de la profesora C se observa impositiva, dominante, autoritaria, "muestra poco interés en el alumno, le responde con frialdad o desatención ignorando sus sentimientos (...) El maestro se siente responsable por el alumno y le comunica su interés al aconsejarle lo que es conveniente para él"⁶⁴

⁶³ Alberti, Alberto. (1975) "El autoritarismo en la escuela" Madrid. Fontanella. En la práctica docente. México. UPN, SEP. México. 1987. p. 83

⁶⁴ González Garza, Ana María. "El enfoque centrado en la persona" México. Ed. Trillas. En La función directiva como elemento fundamental en la transformación del proceso educativo. Curso Estatal SIN 000311. Diseñadores: Lizárraga Ramos Guadalupe Lourdes et. al. Coordinación Estatal de Actualización del Maestro. Ciclo escolar 2001-2002 p.59

En este caso la profesora rechaza al alumno en vez de retroalimentarlo constructivamente y confrontarlo. "Si se actúa con criterio pedagógico se influye en el estudiante, pero si esta influencia se realiza con tacto no será autoritaria, controladora, dominante ni manipuladora respecto al niño y no creará en la persona joven la sensación de dependencia o impotencia"⁶⁵

En este apartado, es importante hacer notar cómo las profesoras y profesores descargan un caudal de autoritarismo para que los niños sean disciplinados y ordenados, en algunos casos, de forma inconsciente, en otros casos, posiblemente por considerar que es lo mejor para el grupo. No obstante, es importante tomar conciencia de las implicaciones que conlleva dicho ejercicio de autoritarismo en la forma de ser y de actuar de los niños. Si usted estuviera en un salón de clases con un grupo de niños donde de forma constante se les impone algo, se les reprende, se les evidencia, se les limita, se les maltrata verbalmente. ¿Cómo se sentiría? ¿Qué sentiría por los niños?, ¿qué haría?, ¿le gustaría que en un ambiente así se educaran sus hijos? .Como maestro, ¿toma conciencia de su estilo de enseñanza respecto a la autoridad en el manejo de grupo? , "los profesores no nos damos cuenta de cómo influimos en nuestros alumnos, incluso en aquellos que menos imaginamos"⁶⁶

Ante la actividad de enseñanza y su complejidad, hay ocasiones de frustración y desesperanza, ante una situación problemática que no es sencilla de resolver, ante los retos que conlleva la vida en las aulas, ante el tiempo limitado y apresurado que viven los profesores con tiempo completo, entre otras situaciones, sin embargo, es importante hacer notar que no sólo los docentes están en las aulas y en las escuelas sino también los niños.

"Si la tarea se torna ingrata y difícil para nosotros ¿Cómo será para los niños? ¿Tienen un lugar preponderante en la escuela? (...) ¿Cuál es la preocupación central de los

⁶⁵ Van Manen, Max. (1998) "El tacto en la enseñanza" Barcelona. Ed. Paidós. 1998. En antología Los procesos de formación social en los niños. Compilación de Guevara Espinoza Mario et. al. Culiacán, Sin. Méx. UPN. 2002 p. 135

⁶⁶ Ibid. p.134

maestros? ¿El bienestar los niños, o el orden institucional?"⁶⁷ Max Van Manen enuncia que el tacto trabaja con el habla lo cual se hace evidente cuando se le llama a un niño, cuando se le dan instrucciones y explicaciones, cuando se le interroga, entre otras acciones.

- ¡Muy bien, lo felicito!

Esta categoría surge de lo que dicen las profesoras de grupo de manera recurrente, se denomina de esta manera porque representa la acción de estimular, dar encomio o felicitar a los niños y niñas. En ocasiones el estilo de enseñanza de la profesora se destaca por brindar encomio mediante expresiones verbales y corporales a los alumnos. "Las verbalizaciones normales corrientes de los maestro se mezclan con la evaluación y expectativas de los alumnos, pero muy pocos maestros han comprendido el poder que tiene"⁶⁸

En las aulas de primer grado el encomio es frecuente, cuando el alumno ha hecho o dicho algo de acuerdo a sus posibilidades, establece un lazo de compromiso para hacer las cosas mejores, permite que se avance gradualmente en el logro de una meta común y va fortaleciendo la capacidad de logro en los niños, además que fortalece su autoestima. Se observa de la siguiente manera en los fragmentos de registro. (B 1. 20/09/2001. 4: 61)

⁶⁷ Ortega Campran, Neptalí y Castillo Bustamente, Justino. (1994) "El proyecto escolar y la gestión académica" México. CCECMEM, Secretaría de Educación Cultural y Bienestar Social. En la función directiva como elemento fundamental en la transformación del proceso educativo. Curso estatal SIN 000311. Diseñadores: Lizárraga Ramos, Guadalupe Lourdes et. al. Coordinación Estatal de Actualización del Maestro. Ciclo escolar 2000-2001 p. 118

⁶⁸ Entwistle N. (1987) "la comprensión del aprendizaje en el aula" Barcelona. Ed. Paidós. MEC. En antología Metaconocimiento y aprendizaje escolar. Compilación de González Cuevas Elda lucía. Culiacán, Sin. Méx. UPN. 2002 p. 109

Ma -En la fecha las rayitas que tienen es para las palabras que ya saben como van.
No se les olvide dejar los espacios.

Ao (Le presenta cuaderno)

Ma -Muy bien, lo felicito.

Su compañero Juan ya tiene la fecha, no la necesita ver en el pizarrón.

Se observa que algo similar lo dirige a un niño y una niña en el siguiente fragmento
(8 1. 20/09/2001. 4:65)

Ao y Aa (Se acercan y muestran cuaderno)

Ma Muy bien los felicito.

(Toma dos sillitas y las coloca frente al pizarrón, muy cerca de éste)

Se aprecia que la maestra no sólo felicita de manera individual, sino por parejas y en grupo. Esto lo hace cuando uno, varios o todos los niños realizan un logro y evidencian avance. En el primer ejemplo, se muestra que felicita a Juan porque puede hacer la fecha sin ver el pizarrón, lo cual es un gran logro, fortalece su autoestima y motiva a los demás. En el segundo ejemplo, felicita a un niño y una niña porque, al parecer, lo que hicieron en el cuaderno es correcto.

Las palabras de estímulo se perciben posiblemente más significativas para la maestra y la alumna en los momentos que le da atención individual, esto se aprecia en el fragmento (81.20/09/2001. 5: 74)

Ma -Dibuja los perritos. Ahora esa (comenta con Siara) Ándale, ajá.

Hoy.

Ya llevamos la primera palabra.

Es.

Déjale un espacio.

Fíjate bien cómo se hace. Dame tu manita. (Toma la mano de la niña y trazan en el pizarrón la e)

Ahora con tu letra.

¡Ay! ¡La hiciste bien Siara! ¿Le dejaste el espacio?

En este fragmento se aprecia la atención individualizada que le brinda a la alumna, quien tiene más necesidades de aprendizaje que los demás porque no asistió a preescolar, sin embargo, forma parte del grupo y la maestra le da la atención que necesita. Se observa que la profesora llama a la niña y la lleva a sentarse junto a ella frente al pizarrón. "El tacto descubre lo que es único y diferente de un niño e intenta resaltar su singularidad. En cambio un profesor sin tacto es incapaz de ver las diferencias entre los niños"⁶⁹

En esta subcategoría se muestra la importancia del encomio como una posibilidad para elevar la autoestima del niño y reconocer su capacidad de logro, en especial cuando se observa un gran esfuerzo y voluntad por seguir adelante. "Una voz puede resultar áspera o suave, arrogante o modesta, degradante o alentadora, indiferente o afectiva"⁷⁰

El estilo de enseñanza de las profesoras en el trato hacia los niños puede o no, elevar su autoestima y capacidad de logro.

4.4 Estrategias de enseñanza

Este grupo de categorías está conformado por dos actividades fundamentales en los grupos de primer grado: la lectura y la escritura. Incluye tres categorías. La primera, referente a la escritura se denomina "Vamos a escribir", la segunda, corresponde a la lectura y se denomina "Léeme", la tercera, muestra la enseñanza a través de interrogantes y se denomina "Enseñar interrogando". El uso de preguntas es frecuente en la enseñanza de la lectura y de la escritura. Las profesoras frecuentemente preguntan para reflexionar sobre lo que leen y escriben los niños y niñas de primer grado.

A continuación se describen cada una de las tres categorías que conforman esta supracategoría.

- Vamos a escribir

⁶⁹ Ibid. p.139

⁷⁰ Ibid. p.142

Esta categoría surge de las expresiones de las maestras cuando trabajan con la escritura. Abarca todas las actividades de escritura que utilizan las maestras, las más recurrentes son: el dictado, la reflexión sobre la lengua, el dibujo, la repetición, el recordatorio, el repaso, la escenificación, las canciones y la relación de asignaturas.

Las actividades de escritura son básicas en primer grado. Las profesoras escriben y favorecen que se escriba. Las diversas estrategias utilizadas dan cuenta de ello.

Vamos a escribir, se escucha frecuentemente en los grupos de primer grado, en ocasiones con algunas variantes como ¡escriban!, van a escribir, ¡anoten!. Un ejemplo se muestra en el registro A 2. 14/11/2001. 5:70.

Ma Bueno, les voy a dar un papelito, a todos, y van a escribir una palabra, la palabra que ustedes quieran o enunciado que ustedes quieran. Lo van a escribir, y lo vamos a ir a poner en el sobre de palabras. Hay que traer el sobre los niños que faltan.

En primer grado las actividades de escritura son esenciales, lo muestra la práctica de las profesoras y de manera reiterada se presenta en los libros para el maestro "se debe procurar que las ocasiones para escribir se multipliquen; se trata de que el niño use la escritura de forma adecuada, es decir, que sepa expresar sus ideas por escrito y logre producir textos específicos"⁷¹

Las prácticas de escritura son frecuentes en cada uno de los grupos aunque algunas de ellas son diferentes y, en algunos casos, se presenta mayor diversidad: dibujar con sus deditos letras en el aire, modelado por la profesora, escritura de instrucciones, uso de dibujos, escritura de palabras que los niños expresan, escritura en los libros de texto, dictado de palabras y enunciados, escritura en el pizarrón, palabras en tarjetas, describir por escrito, la profesora interroga sobre lo escrito, palabras cortas y palabras largas.

⁷¹ Secretaría de Educación Pública. (1998) Op. Cit. p. 9

Se aprecia que el trabajo del maestro es importante para brindar oportunidades que permitan a los alumnos y alumnas interactuar con el objeto de conocimiento. "la escuela y los maestros debemos trabajar con constancia para fomentar actitudes constructivas y positivas que animen al alumno a usar la lengua escrita, a leer ya escribir, y también a pasarlo bien haciéndolo"⁷²

A continuación se describen cada una de las dos subcategorías que muestran las actividades de escritura que usan las profesoras de primer grado.

- Les voy a dictar

Esta subcategoría se denomina así porque es una expresión utilizada por las profesoras dentro del grupo escolar, representa una de las estrategias de escritura que utiliza: el dictado. Al parecer, la utiliza para afianzar o fortalecer la escritura convencional, asimismo, para permitirle al niño y niña un espacio donde practiquen la escritura, escriban y escriban con el propósito de consolidarla gradualmente.

En el grupo, el dictado se presenta después de comentar sobre la lectura tratada, interrogar sobre lo escrito en el pizarrón y reflexionar sobre la lengua. (A4. 610212002. 8: 250-255)

Ma -En la casa del bombero.

-Bueno, ahí en la fecha, les voy a dictar un enunciado, número 1.

Ao -Ya

Ma-Número 1

⁷² Cassany, Daniel. et. at. (1997) "Enseñar lengua", Barcelona. En La adquisición de la lectura y la escritura en la escuela primaria. Lecturas. México. SEP. 2000. p. 145 y 146.

Ao-Dijeron dictado

Ao -¿Donde está Orlando?

Ma -Voy a dictar

Durante el dictado está presente la reflexión sobre la lengua. Ésta se inclina frecuentemente al uso de la mayúscula, el espacio entre palabras o segmentación, el punto y aparte, la coma, los signos de interrogación y admiración. En el ejemplo, se muestra la forma como la profesora inicia el dictado. Incluso después de decir lo que se va a dictar repasa de nuevo la pregunta y su respuesta al interior del grupo escolar, al parecer, es muy importante que los niños expresen lo que van a escribir y en ninguno de ellos haya dudas de lo que van a hacer y cómo lo van a hacer. Fragmento (A4. 6/02/2002. 8,9: 256-270)

Ao -Ya

Ma -A ver, el gato quería vivir. (Haciendo pausa como que falta decir algo)

-Escriban, el gato quería vivir, ¿en dónde quería vivir primero?

Ao -Carnicería

Ao -En una carnicería

Ma -En una carnicería

Ao -En una panadería

Ma -Oh, en una panadería primero.

-El gato quería vivir en una panadería.

Ao -¿Quería?

Ma -Quería. El gato quería vivir en una panadería. ¿Dónde empieza a el enunciado?

Ao -Si quería

Ma -¿Cómo empieza?

Ao -Quería

Ma -¿Por dónde empiezo primero? ¿Con qué se empieza a escribir? Les estoy preguntando, ¿cómo empieza un enunciado?

Ao -Mayúscula

Ma-Con mayúscula

Permite que pasen a escribir lo mismo en el pizarrón. Finalmente hacen un análisis de la oración, cuentan las palabras que lo conforman y anotan el número, posteriormente leen y observan lo que leen, tal vez con la intención de que puedan identificar algún error, se coevalúen y autocorrijan. Un ejemplo lo muestra el siguiente fragmento (A 4.6/02/2002. 9: 275-285)

Ao -¿Cómo se escribe?

Ma -Panadería, pa-na-de-rí-a

Ma -A ver, pásale Ángela y escribe el gato quería vivir en una panadería.

Ao -Pa-na-de-ría

Ao- Yo ya

Ao-¿No traes borrador?

Ma-Cuenten las palabras que tiene el enunciado

Ao-1, 2, 3, 4, 5, 6.

Ao -6

Ma-¿Eh?, 6 ¿cuántas tienes?

Ao 7

Se observa que la profesora recuerda al grupo el uso del punto y aparte, y que dejen renglón después de escribir una oración. También les enfatiza que observen y lean lo que escribieron con la finalidad que identifiquen omisiones y verifiquen si está correcto lo que hicieron. Esto se observa en el fragmento A 4. 6/02/2002. 9: 286-311.

Ma-Escriban al final del enunciado punto y aparte.

-En un cuadrito el número de palabras que tiene el enunciado

Ma-Muy bien, miren.

-Dejen renglón.

-Ahora, ustedes solos van a escribir: El gato quería vivir en una, van a escribir dónde va a vivir después.

As-En una carnicería

Ma-A ver, escríbanlo.

-Dejen renglón (pausa) en la número 2

Ao -Carnicería

Ma-Ajá, pero completo a ver, escribe el enunciado.

-Carnicería

Ao-El gato que-ría vi-vir en una car-ni-ce-ría

Ma-En una, en, en. (Ayudando a una alumna)

-El gato quería vivir en ¿qué?

-El gato quería vivir en una, en una, una.

-A ver, vayan leyendo, vayan leyendo, así se darán cuenta cual letra les falta.

El libro para el maestro recalca la importancia de las observaciones que hacen los niños a los textos, en este caso, a las oraciones, porque esto les ayudará en el aprendizaje de la lectura y la escritura. Además se indica que el dictado "propicia la reflexión de los niños sobre las diferencias entre lenguaje oral y lenguaje escrito" ⁷³

- o La letra bonita

Esta subcategoría se denomina así porque es frecuente que en los momentos de escritura la maestra solicite la letra bonita, al parecer, la escritura legible es algo importante. Para la profesora, la letra bonita se demuestra si hay segmentación entre palabras. Así lo evidencia el fragmento de clase (B 2. 15/11/2002. 24: 669-672)

Ma -¿Quién me habla?

Ao -Aquí

Ma -Mariela, no has revisado tu mochila. Bueno, mis niños acuérdense letra bonita, acuérdense los espacios. As (Escriben en sus cuadernos)

La letra bonita es algo que las profesoras recuerdan a los alumnos mientras escriben, en ocasiones lo hacen antes del momento de escritura. En este ejemplo se muestra el recordatorio durante el momento de escritura y se observa que la letra bonita puede

⁷³ Secretaría de Educación Pública OP. Cit. p. 42

significar escribir de manera convencional. (B8. 2/05/2002.7:143-154)

Ao-Maestra en el papel no está bien

Ma -Dice su compañero que aquí falta algo, cómo dice (señalando donde dice espaeti)

Ao -Sí

Ao -Espagueti

Ma -Espa... (Junto a la niña que escribe en el pizarrón)

Aa -Espa...

Ao -Espagueti

Ma -¿Qué le faltará? A ver ponle, aquí ponle

Es- pa, ¿qué? , desacomódale

Ao -Yo le acomodo en una

Ma -¿Dónde? (Junto al pizarrón con 3 niños)

Ao -Aquí mire

Ma-Esta es "g" esta es "g". Ah, ya ven como sufro cuando no hacen su letra bonita, hay que hacerla bonita siempre.

Se percibe que la profesora confronta los saberes para corregir las omisiones en la palabra escrita. Interroga sobre la letra que falta, cuando se da la respuesta recuerda al grupo hacer la letra bonita, al parecer, las omisiones en las palabras no presentan la letra bonita.

Se explicitan distintos significados al solicitar la letra bonita. Al parecer esto tiene sus implicaciones en la enseñanza de la escritura. "(...) en muchos casos la pérdida del año escolar se debe a que muchos alumnos tienen una 'letra fea e ilegible', lo que es un factor que afecta el rendimiento estudiantil, porque hay confusión, inversión u omisión de letras"⁷⁴ Ante esto, mediante el método de Tecniletiris de la Profra. Iris Bello se brinda al

⁷⁴ El Universal (1998). La lectura y escritura enseñadas en una clase amena. Consulta en internet. www.EI Universal.com. Caracas.

alumno la oportunidad de crear su estilo de escritura si cumple con una letra legible y bonita.

En esta subcategoría es importante hacer notar que la letra fea no siempre se debe al método de enseñanza utilizado, puede ser debido a "un trastorno neurológico (...) o de factores psicológicos como déficit de atención, mala postura al escribir, exigencias desde temprana edad de escribir 'corrido' o problemas musculares"⁷⁵ Ante esta situación la observación del profesor y la búsqueda de explicaciones al respecto, es básica para considerar aquellos casos de niños que por más esfuerzo que realizan no logran ubicarse en el nivel establecido por los adultos.

Las profesoras de primer grado dan atención especial a la letra bonita, repiten y enfatizan esta frase, aunada a la actividad de escritura. Aprovechan alguna oportunidad en los espacios de escritura para hacerla presente. Se observa como una meta establecida para lograr en el grupo escolar. Se percibe su importancia, mínimamente cuando la escritura de los niños cumple con la legibilidad y limpieza.

Es importante hacer notar que en las actividades de escritura hay que valorar el proceso y el resultado ya que pueden existir concepciones y prejuicios detonantes de actitudes docentes que no favorecen el desarrollo de la expresión escrita en los alumnos y alumnas. "Hay que dar a entender al alumno que cualquier error es importante, (...) que se puede escribir igual de bien con un estilo formal que con uno coloquial. El maestro debe destacar estos valores durante todo el curso con su actitud y con los hechos"⁷⁶

- "Léeme"

Esta categoría se identifica con una expresión de las profesoras durante los momentos de lectura, se presenta de forma recurrente en las aulas de primer grado.

⁷⁵ Herrera, Jeannette (2000) Trastornos ocultos tras la letra fea. Consulta en internet. [www. El Universal.com](http://www.ElUniversal.com). Caracas.

⁷⁶ Cassany, Daniel et. al. Op. Cit, p. 145

En sí, representa a la lectura en sus tres momentos: antes, durante y después. Incluye la actividad propia de enseñanza como el modelado por la profesora y las estrategias que utilizan para la lectura como la anticipación, predicción e inferencia.

En las aulas de primer grado se observa que la lectura es una actividad fundamental, la profesora lee y pide a los alumnos que lean. Aunque en cada grupo se presentan semejanzas y diferencias en el tratamiento de la lectura se presentan dos subcategorías que muestran la recurrencia de lo que expresan y hacen las profesoras de primer grado.

○ "Yo les voy a leer"

Esta subcategoría representa el modelado de lectura que hacen las profesoras en clase. El título de la categoría surge de la forma natural de expresarse al momento de leer en clase. La profesora lee del libro de lectura, del libro de actividades y del pizarrón. Cuando lee lo hace en voz alta. Esto se presenta en el fragmento (C 8. 3/06/2002 2:27,28)

Ma -Miren yo voy a leer el cuento del gato con botas y ustedes me van a ir siguiendo con su vista, ¿eh? Van a ir leyéndole en voz bajita.

Ao -El gato con botas

En algunas ocasiones, leen toda la lectura, en otros momentos solo un fragmento. Cuando leen siempre piden la atención del grupo y que lean con su dedo, en silencio o en voz baja, al parecer para que los niños y niñas sigan la lectura y atiendan su contenido. La demostración de modelos es la más natural para enseñar estrategias a los alumnos. Consiste en ejemplificar a los niños cómo hacer las cosas lo más explícito posible, "un intento de suscitar en el niño una transición del control y dirección ejercidos por otros a la autorregulación"⁷⁷ Es enseñar con la acción y el pensamiento, no sólo con el discurso.

⁷⁷ Nisbet, J. P. y Shucksmith, J. (1987) "Estrategias de aprendizaje" Madrid. Santillana. En antología Metaconocimiento y aprendizaje escolar Compilación de González Cuevas Elda Lucía. Culiacán. Sin. Méx. UPN. 1999 p.131

Donald Graves ha aportado técnicas de enseñanza para estimular las actividades metacognitivas antes y después de los ejercicios de escritura. En la demostración de modelos para enseñar a realizar una tarea son útiles estos métodos:

- ❖ El profesor escribe cuando los niños escriben
- ❖ El profesor escribe en grandes hojas de papel para que los alumnos lo vean escribir
- ❖ El profesor usa un proyector por encima de su cabeza para mostrar lo que escribe, mientras comenta lo que hace.

La utilización de estos métodos tiene la finalidad de hacer explícito lo que los niños comúnmente no ven. En esto, es esencial que el profesor posea un conocimiento consciente de sus propios procesos cognitivos de manera que les permita ver a los niños cómo el profesor realiza la tarea desde diversos puntos: cómo ordena la información, condiciones del trabajo, cómo sobrelleva las distracciones y la tensión, cómo utiliza el tiempo, los materiales, entre otros.

De los tres métodos anteriores, los más usuales por las profesoras con sus correspondientes variantes es escribir antes de que los niños escriban; y cuando ellos escriben, leer en voz alta antes de que lean los niños y también cuando los niños leen. El lugar donde más escriben las maestras es el pizarrón.

En ocasiones las profesoras y los profesores hacen uso de algunos de estos métodos probablemente desconociendo el valor de los mismos como apropiados ~ para desarrollar habilidades metacognitivas, sin embargo, al tomar conciencia de ello, podrá reencauzar su actividad hacia este fin. Un ejemplo se muestra en el siguiente fragmento (A 3. 4/02/2002. 4: 33-40)

Ma -Escriban número tres. Se abre la pregunta, ustedes van a ir leyendo. (Lee y escribe la pregunta: ¿En qué lugar intentó vivir el gatito? Va escribiendo y los niños leyendo en voz alta)

As-¿En qué lu -gar in- ten- tó vi- vir el ga- ti- to? (en coro y pausando)

Ma-A ver, ¿en qué lugar intentó vivir el gatito?

-A ver Karime, ¿en qué lugar intentó vivir el gatito? (se acerca con algunos niños y observa lo que hacen)

Aa-Con alguien que lo cuidara

Ma -Sí, pero, ¿en qué lugares intentó vivir el gatito?

As -Yo maestra, yo maestra (alternadamente y otros ala vez)

Se observa que la maestra modela la lectura y la escritura al grupo. Le indica detalles de cómo hacerlo, por ejemplo cuando les indica que se abre la pregunta, explicita que al preguntar algo, al inicio se anota el signo de interrogación. No sólo lo hace de forma escrita sino que lo expresa para que lo escuchen. Posteriormente, ella lee y escribe, les dice a los niños ya la niña que hagan lo mismo. Al parecer la intención es que logren hacer la pregunta y dar respuesta a la misma. Mediante interrogantes y con las respuestas de los niños el grupo tiene más elementos para hacerlo y ello lo modela también.

En los libros de texto se maneja este tipo de estrategias de aprendizaje que permiten a los alumnos desarrollar habilidades metacognitivas, sin embargo, al parecer, falta ser conscientes de ellas y de su importancia, por lo que se requiere centrar el interés en los procesos más que en los productos, en el cómo más que en el qué, dentro de las prácticas de enseñanza.

En el libro para el maestro español primer grado p. 84 respecto a la lección que trabajó la maestra en el momento de la inscripción A3 sugiere estrategias para la hablar y escuchar, tiempo de escribir, entre otras, las cuales se transcriben:

- Pregúnteles cómo podría utilizarse la escritura en caso de que se perdiera una mascota. Oriente la conversación hacia la elaboración de un aviso o un cartel
- Comente con los niños qué información debe incluirse en un cartel para recuperar la recuperación de la mascota.

- Pida a los niños que elaboren un cartel que informe sobre una mascota perdida y que se desea recuperar. Sugiera que trabajen en pequeños grupos.

¿Cómo se trabaja esta actividad?

Se presenta el fragmento de clase (A 5. 8/0272002.2: 5-7)

Ma -Bueno, vamos a elaborar un cartel, Karina ¿de qué trataba el cartel?

Aa -De avisar cosas

Ma -Ah, de avisar cosas, cuando se pierde algo ¿verdad? , a ver Alfonso, ¿qué se te perdió a ti Alfonso?

En esta parte, se observa que la profesora pregunta para conocer lo que saben sobre el cartel. Continúa planteando preguntas a los niños y niñas sobre mascotas, para que desde su experiencia, se involucren en la actividad escolar. El fragmento de clase A5. 8/02/2002.2: 8-27 presenta este momento.

Ao -Una perrita

Ma -Ah, una perrita

Ao -Maestra, a mí se me perdió un perro que se llama Max

Ao -A mi también se me perdió un perro

Ma -Bueno, a ver vamos a hablar uno por uno, niños, Carlos, a ver Flor, ¿qué se te perdió?

(Frente al grupo)

Aa -Un perro

Ma -¿Cómo se llamaba?

Aa -Muchacho

Ma -Un perro que se llamaba muchacho

As -Ja, ja, ja, ja.

Ma -A ver Angela, ¿qué se te perdió a ti? , alguien alzó la mano ahorita

Ao -Yo no

Ao -El Michael

Ma -A ver Michael, ¿qué se te perdió?

Ao -Un perrito

Ma -Un perrito, ¿y cómo se llamaba?

Ao -No me acuerdo

Ma -Bueno, dice Karina que un cartel es donde avisan cosas, ¿sí?, entonces ahí en el cartel, cuando se pierde algo se pone primeramente el nombre ¿de qué?

As -Del animalito

Ma -Del animalito, primeramente se pone el nombre del animalito, otra característica, ¿qué otra característica podríamos poner?

Se observa que no descontextualiza el trabajo de cartel con las situaciones reales del niño, sino que parte de sus propias experiencias y de su contexto lo cual le da más significado a la actividad. Permite que los niños expresen sus ideas y opiniones, que sigan un orden o secuencia, ya que la información que rescata va a ser útil para el cartel o aviso y, a la vez, la información que retoma la va estructurando para elaborar el cartel de la mascota perdida. Se percibe interés y deseos de realizar la actividad tanto grupal como individual, la maestra se involucra en las actividades con los niños. Escucha, escribe, lee, expresa, estructura, elabora, construye.

Los métodos de Donald Graves para la lectura y la escritura han generado alternativas en el tratamiento de estrategias con niños pequeños, es decir, actividades o tareas aplicables a la educación primaria. ¿Qué se espera entonces del profesor? Que utilice su disposición y esfuerzo para comprometerse a mejorar en sus alumnos la capacidad de aprender.

- ¿Cómo dice aquí?

La presente subcategoría es una pregunta muy recurrente en el grupo de primer grado, la maestra frecuentemente dirige la atención a la lectura de lo que está escrito en el pizarrón, libros, cuadernos o algún otro material.

En ocasiones la pregunta la dirige al grupo, al equipo o al alumno para conocer sus saberes o avance respecto a la lectura y escritura. En otros momentos pide que los alumnos pasen a escribir al pizarrón y de lo escrito pregunta ¿cómo dice aquí? o ¿cómo dice? Un ejemplo representativo se presenta a continuación. (A 4. 6/02/2002. 5: 140-148)

Ma-Bueno, vamos a leer. Aquí ¿cómo dice?

As -Car-ni-ce-rí-a

Ma-Aquí ¿cómo dice?

As -Dul-ce-rí-a

Ma-Durcería, ¿cómo dice aquí?

As -Fru-te-rí-a

Ma-Fruitería, aquí ¿cómo dice?

As -Plo-me-rí-a

Ma-Plo-me-rí-a, ¿cómo dice?

As -Plomería

Ma-Plomería, y aquí ¿cómo dice?

Repite la interrogante porque hay varias palabras por leer, las cuales hay que observarlas y expresarlas en voz alta. Para la maestra es importante que visualicen las palabras y escuchen los sonidos de la misma, de esta manera podrán identificar semejanzas y diferencias, en este caso, de las palabras que terminan igual.

El proceso de enseñanza de la lectura y escritura requiere de tiempo y de constante actividad de leer y escribir. Una forma de involucrar a los niños es mediante el interrogatorio de ¿cómo dice? En este fragmento se destaca la actividad grupal, es decir, todos dan respuesta a la interrogante, todos observan las palabras, todos leen. La profesora repite lo que expresan los niños, como si fuera su eco, tal vez con la finalidad de afirmar su saber y de continuar fortaleciendo el proceso de la lectura.

- Enseñar interrogando

Esta categoría se denomina "enseñar interrogando" porque se observa con amplia recurrencia en clase, un estilo de enseñanza de las profesoras como quienes enseñan interrogando, constantemente plantean preguntas.

Uno de los elementos presentes en la práctica docente son las preguntas, una diversidad de las mismas, se puede decir, un mundo de preguntas dirigidas a los alumnos. Éstas con diferentes propósitos: situarse en cierta temática, rescatar conocimientos previos, recordar cierta Información, conocer las experiencias de los alumnos, ampliar la información considerada, establecer semejanzas y diferencias, reflexionar sobre lo tratado, verificar algo, conocer las razones de lo que se dice y se hace, propiciar la lectura y la escritura, propiciar la expresión oral, repasar la información, acordar algo, predecir, evaluar, contar, confrontar, entre otros. A esta categoría pertenecen cuatro subcategorías que posteriormente se desarrollan de forma específica.

- ¿Qué día es hoy?

Esta subcategoría es representativa de las preguntas generadoras porque el tema central se desarrolla a partir de una interrogante, como en el caso del trabajo con la fecha. Se recoge la expresión ¿qué día es hoy? de las interrogantes que dirigen las profesoras al grupo cuando trabajan con la fecha. Es frecuente que la profesora inicie su trabajo de enseñanza a partir de este tipo de pregunta.

En los grupos de primer grado, durante los primeros meses de clases, es común escuchar de la maestra ¿qué fecha tenemos hoy?, ¿qué día es hoy?, como pregunta generadora para trabajar con la fecha, es decir, a partir de esta interrogante y otras subsiguientes que se desprenden de la primera se escribe la fecha en el pizarrón palabra por palabra, después se lee y se hace reflexión y análisis de la misma, incluso se establece la relación con otras asignaturas.

En las primeras ocasiones la maestra es la que escribe la fecha y sólo interroga a los niños al respecto, gradualmente los involucra en la escritura y lectura de la misma para que visualicen y reflexionen sobre sus sonidos y grafías correspondientes, brindándoles cierta ayuda, hasta que los niños y niñas la pueden escribir por sí mismos. Un ejemplo de ello se muestra en el siguiente fragmento de clase (A1. 21/09/2001, 3: 3-15)

Ma -¿Qué día es hoy?

Ao -¿Copiamos la fecha?

Ma -No. -¿Ayer, qué fue?

Aa -Jueves

Ma -Hoy es día viernes. -Vamos a sacar el cuaderno, ustedes van a ser la primera partecita de la fecha. Hoy es día.

-Todos escriban hoy es día.

As (Sacan su cuaderno y escriben)

Ao -¿Ya escribiste? (entre dos niños)

Ao -Ya (le muestra el cuaderno)

Ma -¿Ya todos pusieron hoy es día?

Ao -Síiiii

Ma -A ver, alcen la mano (pasa a observar lo que han realizado los niños)

-Hoy es día, ¿qué día es hoy?

As -Viernes

Ma -Hoy es día viernes

-¿Con qué empezará viernes?

Como se observa, en este fragmento de clase la maestra inicia con la pregunta generadora, al parecer, es frecuente que utilice esta estrategia porque un niño pregunta si copia la fecha, se infiere que lo ha hecho anteriormente. Antes de que la maestra indique que escriban, interroga al grupo en relación al tema, cuando obtiene la respuesta pide que escriban sólo una parte, posiblemente porque el grupo se inicia en el conocimiento del sistema de escritura o porque hay diferentes niveles de avance y considera que poco a poco avanzan todos a la vez. En este proceso no descuida a quienes requieren mayor atención.

La profesora verifica si el grupo ha terminado a través del interrogatorio y de la observación. Interroga sobre lo que han escrito. Posteriormente continúa la clase en relación a la pregunta generadora. Se observa que lleva una secuencia, va incrementando las palabras que conforman la fecha e interrogando sobre ello. Al parecer, es muy importante para la profesora escribir y permitir que niños y niñas escriban y lean. Un ejemplo de fragmento de clase lo muestra (A1. 21/09/2001. 4: 28-38)

Ma-A ver pásale

Ao(Escribe 21 en el pizarrón)

Ma-Vamos a leer lo que hemos escrito

Ma y As –Hoy es día viernes veintiuno

Ma-Alcen la mano los que van hasta veintiuno.

As (La mayoría levanta la mano)

Ma-Hoy es día viernes 21, ¿de qué?

Aa -De Septiembre

Ma (Va escribiendo los datos en el pizarrón)

-¿De qué año?

Ma-A ver Juan, pasa a escribir viernes.

-Grande para que lo vean.

Ao(Escribe viernes en el pizarrón)

Ma-¿Cómo dice aquí?

As -¡Viernes!

Ma-Voy a poner la partecita completa.

(Escribe hoyes día viernes)

-¿Qué número es hoy?

As -Veintiuno

Ma-¿Quién quiere pasar a escribir veintiuno?

Aa-Del año 2001

Ma (Escribe del año 2001)

-Muy bien, ahí está la fecha completa

La profesora continúa la actividad, se observa que recuerda el espacio entre palabras, posiblemente, para que los niños y niñas tengan cuidado al escribir y no escriban todo unido. Posiblemente, también desea que los escritos de los alumnos y alumnas sean claros para leerse.

Es evidente que trabajar con la fecha, no sólo es escribir el día, mes y año, sino que rescata el estado del tiempo de ese día, representándolo mediante un dibujo, además incluye sucesos relevantes de esa fecha y algo característico del mes. Esto se muestra en el fragmento A 1. 21/09/2001. 4: 40-52 y en el apéndice 10.

Ma -Acuérdense que hay que dejar espacio entre cada palabra.

Ao -También una banderita

Ma -¿Por qué vamos a poner la banderita?

Ao -Porque es mes de la patria

Ma (Dibuja la bandera debajo de la fecha)

Ao -Y una nube

Ma -¿Está nublado?

As -Noooo

Ma -Vamos a poner un sol. (Lo dibuja y escribe sol)

Ao -A mí no me va a alcanzar la hoja.

Ma -No te va a alcanzar. Pero aquí hay renglones. -Alce la mano quien ya terminó.

As (Algunos levantan la mano)

Ma -Bien, bájenla.

-Les voy a revisar la fecha y la tarea ahí mismo. Pero antes de revisar la fecha vamos a leerla.

Al finalizar el trabajo con la pregunta generadora, hay un espacio para repasar lo visto, se interroga de nuevo al grupo de forma general e individual. Al parecer, es una forma de fortalecer el proceso y de evaluar la actividad. Se observa que la profesora, al leer la fecha del pizarrón, la señala con su mano. Da importancia a la observación ya los sonidos, su intención es que los niños observen y escuchen lo que leen, que vivan ese proceso para que les permita ir identificando los sonidos con las grafías correspondientes y la ubicación

de las mismas. Por último, se revisa la fecha. Esto se evidencia en el fragmento A1.
21/09/2001. 5,6: 58- 77.

Ma-Vamos a leer la fecha.

Ao-Yo no he terminado.

Ma-Yo la voy a leer primero.

-Hoy es día viernes 21 de septiembre de 2001. (Va señalando con su mano los datos de la fecha) -Todos.

Ma y As -Hoy es día viernes 21 de septiembre de 2001.

Ma-¿Cómo dice aquí? (señala la palabra viernes)

As -Viernes

Ma-Rosa Elena, ¿dónde dirá viernes)

Aa (Pasa y señala viernes dando un salto para tocar el lugar de la palabra puesto que está alto para ella)

Ma-¿Aquí que dirá K aren? (señala hoy)

Aa-Hoy (tarda un momento para responder)

Ma-A ver Jesús Armando. ¿Qué dirá aquí? (señala es)

Ao -Es

Ma-¿Cómo dirá aquí Liliana? (señala septiembre)

Aa -Martes.

Ma-¿Aquí, dirá martes? ¿Cómo dice?

As -Septiembre

Ma y As -Hoy es día viernes 21 de septiembre de 2001.

Ma-¿Cuántas palabras tiene la fecha?

Ma y As (Cuentan)

-uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis, siete, ocho.

Ma-Tiene ocho palabras.

-Voy a revisar la tarea y la fecha.

(Pasa a revisar a los lugares de los niños) -Al ratito van a leer las palabritas.

En este fragmento se aprecia la cantidad de intervenciones de la profesora cuando trabaja la reflexión sobre la lengua, a la vez, a cada intervención de ella, se da una de los alumnos de manera grupal o individual. También se aprecia que la profesora inicia la actividad, luego acompaña a los alumnos en la lectura de la fecha, posteriormente dirige preguntas grupales e individuales para la reflexión de lo escrito. ¿Cómo dirá?, y ¿dónde dirá?, son las preguntas más comunes en este proceso de reflexión y análisis de la escritura. Hay otro momento para volver a leer la fecha de forma grupal; después se incorpora el número de palabras que contiene el enunciado de la fecha. Finalmente se revisa la actividad.

Como se aprecia, las interrogantes se utilizan en la enseñanza de manera recurrente, en este caso se observa cómo se fue desarrollando el trabajo mediante una pregunta generadora.

Por lo observado, el propósito de trabajar con la fecha es hacer un análisis de las palabras para propiciar la reflexión del sistema de escritura. ¿Cómo? , interrogando frecuentemente, escribiendo y permitiendo tiempo para escribir, leyendo y permitiendo tiempo para leer.

La pregunta generadora permite indagar los conocimientos de los niños y niñas, para producir más preguntas en relación con la inicial. Se van entrelazando las preguntas con los conocimientos; mediante el interrogatorio la maestra va guiando y profundizando en la temática de la sesión.

A continuación se presenta otro ejemplo que confirma el uso de este tipo de interrogantes. (82. 15/11/2001 .4: 26-31)

Ma -Vamos a ubicarnos dentro de la escuela.

-Ya detectamos algunas cosas que no debemos hacer. ¿Quiénes son las personas que podemos estar dentro de la escuela?

Aa -Las maestras, los niños.

Ma -A ver, vamos por partes. ¿Quiénes son?

Aa -Maestras, maestros.

Ma –Maestras

Aa -Maestros

Ma -A ver, maestra es persona. Entonces vamos señalando muy bien. La maestra

Ao -Maestros

Aa -Niños

Ma -Niños As -Maestro, niños, directora (diferentes voces a la vez)

Ma -Directora

Aa -Director

Ma -Director -Sí ya dijeron niños, niñas. ¿Quiénes más? ¿Ya no habrá más personas que trabajen?

Ao -Profe, sí la directora

Como se observa a partir de la interrogante se suscitan otras más que permiten involucrar a los alumnos en la actividad y dar respuesta ala pregunta generadora. Se observa que para ello, la profesora lleva una secuencia gradual para lograr su propósito. Posteriormente va involucrando lo que hace cada una de las personas que trabajan en la escuela. Esto se muestra en el fragmento 82. 15/11/2001. 5:53-71.

Ma -¿Cuál es el trabajo de los maestros?

As -Saber, la tarea

Ma -La tarea de los niños, revisar los trabajos.

Aa -Poner los trabajos

Ma -Poner los trabajos

Aa -En el pizarrón

Aa -Poner la fecha

Ma -¿Qué más?

Aa -Ponerles la fecha

Ma -Ponerles la fecha para que las hagan

Ao -Maestra, yo

Aa -Poner la computadora

Ma -¿Cómo?

Aa -Poner la computadora

Ma -Poner la computadora

Aa -Maestra, a nosotros nos van a hacer

Ma -¿Cómo?

Aa -Enseñar a los niños

Ma -Enseñar a los niños. Muy bien. Ahora, eso hacen los maestros.

Cuando finaliza los comentarios invita a los niños a escribir en el pizarrón quiénes son las personas que trabajan en la escuela. Esto se muestra en el fragmento 82.1511112001.7:121-130.

Ma -Empezamos por Ana Cristina y me voy para allá, tú vas a escribir aquí quién, una de las personas que trabajamos aquí en la escuela.

Aa (escribe maestro)

Ao -Mmm Ma- ma-es-tro ma- es-tro

Ma -Muy bien, ¿Cómo dice aquí?

As -Maestro

Ma -¿Con qué terminó?

As -Con o

Ma -Entonces ¿cómo dice?

As -Maestro

Ma (Observa) -Correcto, muy bien. Aquí trabajan, maestros. Pero, ¿uno sólo?

Se observa que la maestra continúa dentro de la temática que surge de la pregunta generadora, incluye la escritura y la reflexión sobre la misma.

Se aprecia que en los ejemplos presentados sobre las preguntas generadoras hay una constante interacción profesora-alumno y profesora-grupo. Se percibe que las interrogantes son valiosas para la profesora pues le permiten crear situaciones de reflexión en torno a la lectura y la escritura en actividades cotidianas y rutinarias como la fecha, que mayormente se utilizan en los primeros meses de clase en los grupos de primer grado de primaria.

La pregunta generadora no es exclusiva de trabajar con la fecha también es útil para considerar otras temáticas. Al parecer, cuando la profesora plantea este tipo de pregunta tiene en mente un propósito definido porque ello le permite llevar una ruta hacia el logro del propósito y hace preguntas subsecuentes en relación a la primera como se mostró en los fragmentos.

- ¿Qué dicen ustedes?

Hay momentos de clase cuando la profesora interroga frecuentemente a sus alumnos para rescatar información que permita conocer sus experiencias y puntos de vista. Durante estos momentos es común que exprese ¿qué dicen ustedes?, plantee interrogantes de forma individual que refiera a situaciones propias y específicas de cada niño y niña. Esto lo confirma, en ocasiones, cuando trata cierta temática y la relaciona con los sucesos vividos por los alumnos. Esto se ha presentado así: (A5. 8/02/2002. 2: 5-22)

Ma -Bueno, vamos a elaborar un cartel, Karina ¿de qué trataba el cartel?

Aa -De avisar cosas

Ma -Ah, de avisar cosas, cuando se pierde algo ¿verdad?, a ver Alfonso, ¿qué se te perdió a ti Alfonso?

Ao -Una perrita

Ma -Ah, una perrita

Ao -Maestra, a mí se me perdió un perrote que se llama Max

Ao -A mi también se me perdió un perro

Ma -Bueno, a ver vamos a hablar uno por uno, niños, Carlos, a ver Flor, ¿qué se te perdió? (Frente al grupo)

Aa -Un perro

Ma -¿Cómo se llamaba?

Aa -Muchacho

Ma -Un perro que se llamaba muchacho

As -Ja ja ja ja

Ma -A ver Ángela, ¿qué se te perdió a ti? , alguien alzó la mano ahorita

Ao -Yo no

Ao -El Michael

Ma -A ver Michael, ¿qué se te perdió?

Ao -Un perrito

Cuando la profesora enseña interrogando considerando las experiencias personales y de la vida cotidiana, esto adquiere más sentido para los alumnos y alumnas y entonces la enseñanza se torna más significativa e interesante. En este ejemplo, se observa que cuando la profesora interroga a un niño y le pregunta ¿qué se te perdió a ti?, hay otros niños que expresan su experiencia en relación a la misma interrogante. Posteriormente la maestra pregunta ¿cómo se llamaba? y el niño da una respuesta que causa risa a los niños y niñas, mostrando que están escuchando las experiencias de sus compañeros y están atentos a la secuencia del interrogatorio.

Se observa que los niños, cuando parten de sus experiencias cotidianas, la clase es más real y significativa para ellos. Ausubel introdujo el término aprendizaje significativo a diferencia del memorístico y repetitivo, éste constituye un elemento esencial en la concepción constructivista del aprendizaje. "La concepción de aprendizaje significativo supone que la información es integrada a una amplia red de significados, lo cual se ha visto constante y progresivamente modificada por la incorporación de nuevos elementos"⁷⁸ Por lo tanto, es importante y fundamental, que la enseñanza en las aulas tenga presente la realización del aprendizaje significativo como lo muestra el ejemplo presentado. No obstante, existen algunas condiciones⁷⁹ para que éste se realice:

- El contenido debe ser potencialmente significativo, es decir, con estructura interna clara, coherente y organizada. Además incluye la forma en cómo se presenta el contenido.
- El sujeto que aprende debe poseer los conocimientos previos para acceder al nuevo aprendizaje.

⁷⁸ Gómez Palacio, Margarita Op. Cit. p. 61

Actitud favorable para su realización, es decir, que los niños y niñas muestren motivación para enfrentar las situaciones y realizarlas con éxito.

El considerar estas condiciones en los momentos de la enseñanza y de aprendizaje permite ver a un docente con conocimiento de su trabajo y del niño, alguien que propicia ambientes de actividad escolar interesantes en las cuales alumnas y alumnos se involucran activamente. "El maestro debe saber aprovechar cada evento, cada acontecimiento que despierte interés en los niños y los motive para dibujar, escribir un cuento o relatar una experiencia"⁸⁰

Otro ejemplo de aprendizaje significativo se observa en el siguiente fragmento de clase (88. 2/05/2002. 5:90-103)

Ma -Una corona, ¿y qué hicieron después?

Ao-Ordenaron la comida

Ma -¡Ordenaron la comida!, que dijo el rey, que dijo el rey a ver, a ver fuerte ¿cómo dijo?

Ao -Que ya sirvan la comida

Ma -y que dijo la reina ¿Yo?

Aa -Yo como reina ordeno que sirvan toda la comida

Ma -Así dijo la reina, yo ordeno como reina que sirvan la comida a todos los niños, oigan y esa es una oración ¿qué?, ¿Era de alegría?, ¿tristeza?, ¿pregunta? (frente al grupo, sentada sobre un mesabanco)

As -¡¡Alegría!!

Ma -¡Alegría!, entonces ¿cuáles signos iba a llevar esa expresión?

Aa -Alegría

Ma -¿Cuáles son?, a ver, a ver escríbelo

Ao (Escribe signos ¡!)

⁷⁹ Ibid. p. 62

Ma -Esos son los signos que utilizaron los reyes ¡Yo ordeno que sirvan la comida!, ¿y tenían hambre?

As -Siiiiii (Algunos niños)

En este fragmento se observa que la maestra relaciona el contenido temático con las experiencias vividas por los niños y niñas en la escuela. Se percibe que tanto a los niños como a las niñas se les facilita identificar las expresiones que utilizaron, situarlas con los estados de ánimo correspondiente y anotarle los signos adecuados.

El enseñar interrogando permite situar a los alumnos en su entorno y ambiente familiar. Ubicarlos en su realidad, en su mundo cotidiano, en sus experiencias personales, de esta manera el aprendizaje adquiere sentido y significado. Es una manera de involucrarse con todo su capital cultural en la enseñanza. (A 6. 5/03/2002 2: 13-28)

Ma-Los letreros, ¿verdad? a ver, alcen las manos los niños que han visto letreros aquí en Guamúchil

As-Yo, yo (pocas voces)

Ma-A ver, voy a uno por uno. A ver Gloria María, ¿dónde has visto letreros?

Aa-Cuando anuncian los circos

Ma-Ah, cuando anuncian un circo. A ver, pero letreros de tu casa a la escuela, ¿qué letreros miran?, a ver Katia

Ao -Yo

Ma-¿Qué letreros miras Katia?

Aa-Cuando venimos a la escuela vemos que están unos letreros

Ma-¿Qué dice el letrero?

Ao -Dicen...

Ma-Aquí por la Matamoros hay muchos letreros. A ver Alfonso

Ao-Ahí cerca de mi casa hay un letrero que dice alto

Ma-Alto, hay un letrero que dice alto

Ao-Maestra yendo para Sacubirito hay un letrero que dice baño, y vulcanizadora.

En el fragmento anterior se aprecia que la profesora relaciona la temática con las experiencias de los niños, lo cual muestra que el estilo de enseñanza que toma en consideración las experiencias propias del niño, resulta con mayor significado para él porque se observa que tiene elementos para dar respuesta a las interrogantes. La maestra de este grupo considera muy importante relacionar los contenidos con la vida cotidiana de los alumnos. Ella lo expresa así. (B1.3: 16)

Ma. Relacionando los contenidos con la vida cotidiana de los alumnos, es más fácil para ellos si perciben las cosas como parte de su entorno, como parte de sí mismos, así le encuentran significado y sentido a las cosas y pueden aprender mejor.

En la entrevista expresa que los contenidos los enseña con ejemplos, con vivencias de su vida y que lo hace de esa manera porque para ella así aprenden mejor los niños. (B2. 1: 5-10)

Ma. Bueno, yo considero que mi forma de enseñanza es muy práctica me gusta dar los contenidos de una manera contando ejemplos, con vivencias de su misma vida, guiarlos a los que ellos viven en todo momento y se me hace más fácil por que ellos lo aprenden mejor

○ ¿Qué creen?

Esta subcategoría representa a las preguntas de punto de vista que las profesoras hacen para conocer qué piensan los alumnos y alumnas sobre cierta palabra, temática o situación. En ocasiones tiene sus variantes como ¿por qué crees?, ¿cómo lo explicas tú?, ¿para qué?, ¿de qué trata? entre otras. En otros momentos estas interrogantes se aplican para las estrategias de lectura referente a la predicción de cierto título, lección o situación. Se presenta un ejemplo (B5. 8/02/2002. 4: 37 -47)

Ma -Allá empezó un arroyito chiquito, se vino de esta montaña otro arroyito y aquí se juntaron y ya se hizo más grande, y ya se juntó con otro más grande hasta que se convirtió en río, y esa agua limpiecita, limpiecita se podía.

As -Tomar

Ma -Tomar. Pero ¿qué creen?, las localidades, ¿qué son las localidades?

Ao -Un sitio en donde vive gente

Ma -Donde va a ver gente, entonces, éste río pasó por esta localidad. Había casas, muchas casas, oigan, y en éstas casas, ¿usan el agua?

As -Sí

Ma -¿Para qué?

As -Para, tomar

Ma -Para tomar

As -Para bañarse, para lavar la ropa

Aa -Para bañarme

Las preguntas que hace la profesora para predecir el contenido es una estrategia didáctica para el componente de leer y compartir, donde se invita al maestro y maestra a formular preguntas⁸¹ que utilizan el ¿qué creen?, por ejemplo ¿de qué creen que trata el cuento? En este componente se sugiere al maestro que invite a los niños a dar respuestas relacionadas con la forma del texto, el título y las ilustraciones.

Este estilo de enseñanza está presente en diferentes momentos de la clase, permitiendo la participación de los alumnos y guiándolos para que centren su atención en lo que hacen, en lo que expresan, en sus pensamientos y en sus saberes. De esta manera, valoren que hay otras opiniones igual de importantes que las suya y respeten otros puntos de vista. Se presenta un ejemplo en el fragmento (89. 3/06/2002. 6: 129-40)

Ma -¿Qué le entendiste?

Aa -Que estaba colgado de una rama

⁸¹ Secretaría de Educación Pública Op. Cit. p. 29

Ma -¿y porqué crees que el gato estaba colgado de una rama?

Aa -Porque le tenía miedo al perro

Ma -y entonces ¿el perro lo persiguió?

Aa -No

Ma -¿Y se subió al árbol, y se quedó colgado de una rama?

Aa -No. Siguió caminando

Ma -Ah le siguió caminando.

Aa -Yo, yo

Ma -Muy bien, Katia, la otra partecita

Aa (lee)

Mediante las interrogantes la profesora, propicia que los alumnos y alumnas expresen lo que consideran que es correcto, para conocer qué tanto se han acercado al conocimiento y qué tanto les falta por construir. Le permite valorar el avance y dificultades que se presenta en cierto alumno y en el grupo. A la vez, esto permite que haya confrontación de opiniones y puntos de vista, de tal manera que el alumno con las ideas de los demás valore que no siempre tiene la razón. Asimismo, la profesora respeta la opinión de los niños y no la descalifica.

Se muestra en otro momento de enseñanza donde se utilizan las preguntas para averiguar que saberes y prácticas tienen los niños y niñas del grupo. (82. 15/11/2001.7: 98-110)

Ao -Maestra, no debemos de gastar mucha agua por que el agua nos sirve para muchas cosas

Ma -Oye mijo, eso que tú dijiste es muy cierto. La presa ahorita tiene mucha agua, pero cuando no llueve, ya no llega agua casi a la presa, y se está acaba y acaba, pero.

Ao -y cuando no llueve se seca el agua y queda pura tierra

Ma -Se seca el agua, entonces ¿qué podemos hacer para cuidar esa agua?

Aa -Esperar a que llueva

Ao -No hay que desperdiciarla

Ma -Pero ¿si no llueve? ¿Cómo vamos a hacer que esa agua que está en la presa no dure mucho para tener agua en nuestras casas?

Ao -No desperdiciar mucha agua

Ma -No desperdiciarla, y ¿cómo desperdician ustedes el agua?

As -Regando

Ma -Regando tiran tanta agua

Aa -Maestra, lavándonos las manos y dejando la llave abierta

Ma -¿Tú lo haz hecho?, no ¿verdad?, no debemos hacerlo, como dices tu Mariela. Ábranle la llave al lavamanos, lávense rapidito sus manos y le cierran. ¿Qué más?, ¿Cómo la podemos cuidar más el agua?

Las preguntas que tratan de averiguar lo que el estudiante cree sobre cierto tema se le denominan de punto de vista⁸² y éstas permiten al maestro discernir en qué punto se necesita más ayuda para poder suministrarla según se requiera.

Vygotski plantea la zona de desarrollo próximo como elemento primordial que el docente debe conocer en sus alumnos para favorecerla mediante la enseñanza. De tal manera, que conozca en los alumnos el nivel que tiene en el presente y el que está a punto de alcanzar. La ayuda de un sujeto consiste en el apoyo y todo lo necesario que permita alcanzar un nivel más avanzado de acuerdo a sus potenciales. El maestro es mediador entre el sujeto y el objeto de conocimiento, es quien proporciona la ayuda necesaria para que el alumno desarrolle sus potencialidades.

La ayuda del adulto se transforma en enseñanza, Bruner denominó andamiaje a la ayuda que el adulto brinda al niño para pasar de la zona de desarrollo real a la zona de desarrollo próximo. "Lo importante es que ese prestar despierte en el niño la inquietud, el impulso y la movilización interna, para que aquello que no le pertenecía, porque no lo entendía o dominaba, se vuelva suyo."⁸³

⁸² Sociedad Watchtower Biblias y Tratados de Nueva York, Inc. (1992) Guía para la escuela del ministerio teocrático. Estados Unidos de América. p. 52

⁸³ Gómez Palacio, Margarita. Op. Cit p. 70

El interrogar conociendo en los niños lo que saben y lo que pudieran saber, conociendo lo que hacen y lo que podrían realizar puede favorecer altamente el aprendizaje en los alumnos. Logrando acceder a otro nivel se vuelve a iniciar el proceso constructivo del conocimiento y de la zona de desarrollo próximo. Margarita Gómez Palacio explica la importancia de formular preguntas. Enuncia que la pedagogía está íntimamente ligada al arte de hacer preguntas, por lo tanto, el docente debe saber preguntar, dependiendo del dominio que tenga para hacerlo, puede propiciar avances en las conceptualizaciones que sobre cualquier objeto de conocimiento alcancen los alumnos.

Gómez Palacio reconoce que existen muchos tipos de preguntas y de funciones a las cuales éstas sirven. Cita la taxonomía de Bloom y sus seis niveles de preguntas con la finalidad de que se conozcan algunos criterios de clasificación de comunicativas que permiten mejorar los procesos de la enseñanza y el aprendizaje, en cierta medida, hacer este proceso más productivo.

Algunas de las actividades que la profesora de primer grado realiza en su práctica escolar están acorde con lo que considera Margarita Gómez Palacio⁸⁴ al explicar que en el contexto escolar el alumno construye su propio conocimiento, por consecuencia, el docente, debe respetar y favorecer al máximo la actividad auto estructurante del alumno durante el proceso de la enseñanza y el aprendizaje.

Margarita Gómez Palacio considera prioritario que el maestro reconozca los momentos en que habrá de incrementar el intercambio y la confrontación de opiniones entre los niños, además del tipo de preguntas que pueda realizar en términos de andamiaje (cuando el docente propone y proporciona ciertos apoyos al alumno), para orientar o reorientar la reflexión. La base para la consideración que enmarca Margarita Gómez Palacio son los estudios e investigaciones de Jean Piaget y Vigotsky.

⁸⁴ Gómez Palacio, Margarita. Op. Cit. p.136, 137.

Respecto al enseñar interrogando, éste se puede considerar con base en lo que Piaget plantea que es útil “(...) fomentar el conflicto cognitivo y el contraste de pareceres como la elaboración compartida, el trabajo en grupo y cooperación entre iguales”.⁸⁵ El enseñar interrogando proporciona al docente elementos del avance o dificultades de los alumnos cuando observa al grupo en su actividad ya cada niño en su individualidad.

Las preguntas pueden ser útiles para pensar sobre el contenido y centrarse en él. Pueden desarrollar habilidades de pensamiento lógico y de razonamiento. Además permite que los niños tengan acercamiento con diferentes puntos de vista, tal vez tantos como alumnos tenga el grupo. (8 14/11/2001. 2: 8)

-¿Cuáles son algunas de las habilidades que demuestran tus alumnos?

Ma. -Como la mayoría tuvo preescolar, los niños son comunicativos, tienen coordinación motriz, algunos se expresan bien, otros probablemente tengan excelente trazo y habilidades para el dibujo.

-Hay mucho potencial.

El enseñar interrogando, es decir, enseñar utilizando preguntas es un aspecto importante del arte de enseñar porque las preguntas son útiles para la enseñanza eficaz y permiten en el alumno y en el grupo escolar la reflexión. Por lo tanto, el enseñar interrogando es una estrategia del docente que permite la reflexión, el desarrollo de ciertas habilidades meta-cognitivas para que el alumno obtenga un aprendizaje más profundo, más estable, más práctico y más útil.

El tipo de preguntas que utiliza el docente y la forma cómo enseña puede ser interesante y provechosa para el grupo escolar. Las preguntas guiadoras "ayudan a dirigir la mente o pensamiento de la persona, teniendo como base lo que ya ella sabe, a una deducción en que quizás nunca haya pensado"⁸⁶, de esta manera, al escolar se le provee

⁸⁵ Cit. por Rafael Zazueta Zazueta en Revista Pedagógica UPN, diciembre de 1995, p.39, 40

⁸⁶ Sociedad Watchtower Biblias y Tratados Nueva York, Inc. OP. Cit p. 51

información con la cual puede llegar a la respuesta, va estableciendo una deducción de la situación que le permite acceder a la respuesta con la ayuda del adulto.

De esta forma el estudiante desarrolla habilidad de pensamiento lógico y deductivo. El enseñar interrogando podría ubicarse dentro de la posición constructivista del aprendizaje cuando de una u otra forma el docente retoma alguno, algunos o todos los principios generales⁸⁷ en que ésta se basa.

El aprendizaje es un proceso cognitivo interno en cada persona. Para favorecer el aprendizaje el maestro juega un papel fundamental como mediador, guía y facilitador. "Quien va a hacer que una escuela sea inteligente es el profesor, pues va a requerir desarrollar habilidades en los alumnos y en él mismo"⁸⁸

Sayavedra Soto enuncia tres métodos de enseñanza que el docente en un determinado momento debe satisfacer y considerar porque argumenta que no sirve de nada que un alumno haga un sinnúmero de ejercicios si no hay reflexión sobre el trabajo realizado (enseñanza-entrenamiento). Respecto a la enseñanza socrática el autor explica que en ésta se aprende el arte de preguntar y de dar respuestas. El maestro socrático plantea un enigma conceptual e incita a investigar el asunto. ¿Qué piensan al respecto?, ¿qué posición se podría tomar?, ¿qué definiciones necesitamos? Se proponen ideas y criterios. El maestro actúa con contra ejemplos no se percibe avance.

Valorando las sugerencias didácticas que proporcionan los materiales de apoyo para el maestro referentes a la formulación de interrogantes se vierte dicha información y se contrasta con lo expuesto por las docentes en las entrevistas. A continuación observamos un fragmento de entrevista (B 14/11/2001. 1:6)

⁸⁷ Mendívil Angulo, Fca. Ymelda et. al. (1993) "Expectativas didácticas en la construcción del conocimiento social: una perspectiva constructivista" En Pedagógica. UPN. Sin. Diciembre de 1993.p. 7, 8

⁸⁸ Sayavedra Soto. Robello (1997) "El aprendizaje de las Ciencias en niveles preuniversitarios y el desarrollo de habilidades de pensamiento" En Pedagógica. UPN. Sin. Enero -junio de 199-7 p.18

I.- ¿Cómo consideras que puedes favorecer en el grupo el desarrollo de habilidades y actitudes?

Ma. -Bueno, hay algunas maneras que son buenas, yo trato de aplicar las sugerencias que se brindan en los libros para el maestro y en los ficheros, realmente me funcionan. También le agrego lo que yo considero apropiado y de acuerdo al nivel del niño. La profesora expresa que conoce y utiliza los materiales de apoyo para el maestro, que aplica las estrategias didácticas sugeridas y que le son útiles.

¿Qué dice el libro para el maestro de primer grado?, frecuentemente propone al maestro hacer preguntas a los alumnos con diferente propósito. Indica en sus sugerencias que pregunte. Que plantee preguntas y más preguntas por ejemplo: ¿les gustó?, ¿qué les pareció?, ¿dónde?, ¿con quién?, ¿por qué?, ¿dónde dirá?, ¿qué palabras escribieron?, ¿de qué creen que trata el cuento?, ¿se acuerdan que habrían dicho de qué iba a tratar?, ¿qué creen que hará?, ¿cómo era?, ¿qué palabras terminan igual que?, ¿qué pasó primero?, ¿después?, ¿al final?, ¿qué otro título le podrías dar?, entre muchas más.

Muchas de las actividades del libro están planteadas como preguntas. Por ejemplo: ¿cómo se llama?, ¿en dónde salta?, ¿con cuál empieza?, ¿qué les gusta?, ¿dónde viven los insectos?, ¿terminan igual?, y muchas más. Esto confirma la importancia que tienen las preguntas en la enseñanza y el por qué las profesoras de grupo la utilizan frecuentemente. Se observa que la profesora de grupo dice que aplica las estrategias o sugerencias didácticas del libro del maestro. En la información que aporta el libro del maestro, es patente que el aprendizaje se favorece, desarrolla y fortalece cuando se interroga con un propósito al estudiante, se puede decir que el enseñar interrogando es una de las formas como las profesoras favorecen el aprendizaje, es llevar su mente a grandes alturas,⁸⁹ es enseñarlos a pensar.

⁸⁹ Dean. Michael. (2000) "Los niños filósofos de Escocia". En Selecciones Reader's Digest. Revista, abril. p. 52-58

4.5 La caracterización de las profesoras por su enseñanza

La caracterización de las profesoras de primer grado se construyó considerando lo que ellas hacen y dicen durante los tres momentos de clase: introducción, desarrollo y conclusión.

La clase no se refiere al tiempo total de enseñanza que se produce durante un día, sino a la sesión que aborda una temática específica. En un salón de clase diariamente se pueden considerar varios contenidos curriculares de diversas asignaturas, sin embargo, en esta investigación la clase se refiere a la sesión donde la profesora trata un contenido, lección o tema aunque lo relacione con diversas asignaturas.

La introducción hace referencia al espacio previo que utiliza la profesora para situar al grupo en la temática a tratar, sea cuando repasa información vista anteriormente, rescata conocimientos previos mediante interrogantes, hace un espacio para situar al grupo en cierta temática o parte de una pregunta generadora. El desarrollo refiere al despegue de las actividades en relación a lo tratado en la introducción que da cuenta del proceso de enseñanza y aprendizaje en su esencia. La conclusión abarca la parte final con la que concluye la actividad o situación de aprendizaje. Puede incluir repaso, revisión, realización de alguna actividad específica, tarea, explicación entre otras actividades.

En la enseñanza de cada profesora se muestran los tres momentos de clase considerando su estilo y los eventos más relevantes o frecuentes dentro de cada momento de enseñanza. Es importante hacer notar que, antes de iniciar con la clase, hay ciertos eventos que cada una de ellas hace, éstos también se dan a conocer como parte del estilo de las profesoras.

¿Cómo se desempeña cada una de las profesoras?, ¿qué estilo se define en cada uno de los momentos de clase y al revisar las actividades? A continuación se presenta la caracterización de cada profesora.

- El estilo de enseñanza de la profesora A

La profesora A se caracteriza por ser una persona que lleva su enseñanza de forma gradual y sistemática. No permite que los niños y niñas resuelvan el libro sin previamente haber considerado el tema con el grupo. No introduce algún tema nuevo sin rescatar los conocimientos previos. No pide dar respuesta sin permitir un espacio para que los niños y niñas participen con sus propias respuestas. Permite la participación de todos y cada uno de ellos.

Le gusta revisar mayormente en los lugares de los niños. Siempre lleva un orden de participación de acuerdo a su ubicación. Aplica las sugerencias del libro para el maestro y es organizada para trabajar los contenidos y propósitos educativos. En esta profesora también se observa responsabilidad por el trabajo, puntualidad, planeación y evaluación.

En la entrevista que se le realizó se ve a sí misma como alguien que puede fallar. Es adaptable. Ella decide atender el grupo de primero. Al parecer le gusta trabajar con ese grado. Dice que trabaja mejor con niños pequeños porque no son "batallosos" como los de 5° y 6°. Hace reflexión de la práctica docente.

Su carácter depende del comportamiento del niño. No le agrada tener niños de otro nivel ajenos a su grupo. Planea su trabajo semanalmente. Usa los materiales de apoyo para el maestro. Utiliza material didáctico y aplica las estrategias didácticas propuestas en los materiales de apoyo para el maestro.

Da importancia a la lectura y la escritura por eso utiliza estrategias para favorecer la escritura como son: recalcar, repetir, recordar detalles de la escritura, analizar lo que se escribe.

Revisa lo que los niños hacen en el cuaderno y en el libro. Hace preguntas para ver si entendieron lo que leen. Da trabajos extra o de acuerdo a dificultades. Deja poca tarea, lo hace con el propósito de que no olviden lo que aprendieron. Usa materiales didácticos porque sabe que le ayudan en el aprendizaje, además reúne otro material.

Solicita ayuda de los padres de familia. Habla con los padres de familia si el niño se porta mal. Cuando los niños realizan las actividades escolares los estimula poniendo sellitos en su libro o cuaderno, obsequiándoles dulces y dándoles afecto con besos y abrazos. En las observaciones realizadas se observó que es congruente entre lo que hace y dice la profesora.

Dentro del grupo los niños participan, confrontan saberes, corrigen, coevalúan, observan, leen.

- Preparando al grupo para la clase

En las sesiones de clase de la profesora A es frecuente hacer un preámbulo antes de iniciar la clase. En este espacio la profesora realiza ciertas acciones como forma de preparar al grupo para el proceso de enseñanza y aprendizaje. Al parecer, la maestra requiere que los alumnos estén atentos por lo cual usa un breve tiempo para indicarles a todos que guarden en sus mochilas o en el mesabanco lo que estén comiendo, de igual manera los objetos con los cuales juegan, o los útiles escolares que no están necesitando, para la clase. Al parecer prepara al grupo para que no haya algo que lo distraiga.

Se observa que la profesora aprovecha el tiempo de enseñanza. Se percibe que el uso del tiempo es importante para ella porque en las 10 observaciones realizadas sólo en dos usa un breve tiempo para indicarles a los niños y niñas que no coman durante la clase y que guarden sus útiles escolares. Pasa a introducir y desarrollar la clase.

- El uso del tiempo de enseñanza

En esta escuela se ha trabajado en la reflexión del uso del tiempo como escuela muestra nacional, es decir, los maestros de esta escuela aplicaron la gestión en la escuela primaria de forma voluntaria cuando era un proyecto, llevaron acabo actividades para registrar los haceres de una jornada de trabajo y el tiempo de cada uno, lo cual les permitió analizarlos y socializarlos posteriormente en reunión de consejo técnico.

A la vez, llegaron a acuerdos para optimizar el uso del tiempo realizando lo siguiente: no permitir la entrada a comerciantes, evitar lo más posible las interrupciones, pasar lista y recoger ahorros en momentos propicios dentro de clase.

Se constata que la maestra optimiza el uso del tiempo de enseñanza. Esto se evidencia en los registros (A1 21/09/2001. 8:149), (A2 14/11/2001. 16:344), (A3 4/02/2002. 5:62), cuando pasa lista, recoge ahorros o revisa la tarea mientras los niños resuelven cierta actividad.

En el registro (A1 21/09/2001 8:147-149) se observa que la profesora pide a los niños la escritura y lectura de palabras, mientras ellos la hacen, ella pasa lista.

Ma. -En una hoja la van a escribir. Vayan leyéndolas porque me la van a decir. Son muy poquitas.

-Vayan leyendo las palabras. Úrsula, uvas, uña, uno, humo, Hugo.

A su lugar voy a ir a revisarles.

-Voy a pasar lista.

(Nombra a los niños por su nombre. Al escuchar su nombre dicen presente)

Se percibe que pasa lista cuando los niños están resolviendo alguna actividad. Mientras ellos trabajan escribiendo y leyendo se llevan algo de tiempo el cual aprovecha la profesora para pasar lista. Hay que recordar que son niños de primer grado y que requieren tiempo para llevar a cabo sus actividades de escritura y de lectura.

En el registro (A2 14/11/2001. 16:344) la profesora les indica que mientras trabajan, ella va a recoger ahorros.

Ma -Mientras ustedes trabajan, voy a recoger los ahorros

Esto muestra que hay espacios que se generan dentro del grupo para realizar otras actividades simultáneas que no afectan el proceso de enseñanza y aprendizaje y que permiten optimizar el tiempo real de enseñanza.

En el registro (A3 410212002. 5: 611 62) se muestra la optimización del tiempo en el aula.

Ao -Yo ya terminé maestra

Ma -Pónganle su nombre. Voy a ir a su lugar. Alce la mano elque ya terminó.

-Nadie se va a levantar, yo voy a ir a su lugar. Para ir a revisarles, les voy a poner otro trabajito, pero vamos a ver que se trata de lo mismo, ¿de qué animal hablaba el cuento? (Pasa por los pasillos)

En este momento se observa que la profesora relaciona la actividad anterior con la realizada posteriormente, de acuerdo al registro pasa de plantear preguntas por escrito a la descripción en relación con el tema. Se aprecia que revisa la respuesta a las preguntas mientras los niños hacen la descripción.

- La pregunta generadora como introducción a la clase

Una de las formas de introducir la enseñanza se realiza a partir de interrogantes. En los primeros meses es frecuente que se parta de la pregunta generadora sobre la fecha ya partir de esta se realicen muchas más referentes. La pregunta generadora también se utiliza en otras temáticas a tratar.

En el registro (A 4 602/2002. 2: 1) se observa que la profesora introduce la pregunta generadora para desarrollar su clase.

Ma. -A ver, saquen sus cuadernos, ¿qué día es hoy?

Este hecho muestra que a partir de esta pregunta se realiza todo un trabajo de análisis y reflexión sobre la escritura de la fecha. En el registro se observa que la profesora A plantea la pregunta generadora como estrategia de aprendizaje para la lectura y la escritura en el desarrollo de la clase lo cual incluye escritura de la fecha en el pizarrón, en el cuaderno, participación de los alumnos, interrogantes, respuestas, reflexión sobre la lengua entre otras actividades.

En el registro (A 7 10-06-2002. 3: 23) se observa que la pregunta generadora también es útil para otras temáticas o actividades escolares.

Ma. -¿Quién me puede decir de qué se trató la lectura? A ver, le vamos a preguntar acá a Bernardo.

Para que los alumnos comenten de qué trató la lectura la maestra requiere plantear otras preguntas que se derivan de ésta resaltando los puntos principales de la lectura. Dentro de este espacio las respuestas a las preguntas que hacen los niños, la profesora las relaciona con otros temas o asignaturas.

Otra de las formas de introducción que se observaron en la profesora A es activar los conocimientos previos sobre el tema a tratar. Durante este momento es común que lo relacione con las experiencias previas de los niños y que dé atención a la expresión oral del grupo. Además de rescatar los saberes, gustos y preferencias de sus alumnos. Algunas veces lo hace en forma de repaso del tema. Esto se observa en el registro (A 10 20/06/2002. 2:3-8).

Ma -Alcen la mano (la mayoría la alza). El cuaderno no me lo rayen. Bájénla, bajen la mano. Bueno, vamos a darle otra pasadita a lo que está aquí en el pizarrón. Dice, las fiestas tradicionales de nuestra localidad, ¿cuáles son las fiestas tradicionales?

Ma y As -El carnaval, la Guadalupana, desfile del 20 de Noviembre

Ma-Muy bien, esas son las fiestas tradicionales. A ver Ángela, ¿cuál te gusta más a ti?, ¿qué fiesta te gusta más?

Aa-El carnaval

Ma-El carnaval. ¿Por qué te gusta más el carnaval?

Aa-Porque nos alegramos

Se observa que la profesora repasa, "da otra pasadita" a las fiestas tradicionales que se celebran en la localidad. Luego pregunta a los alumnos sobre sus gustos y preferencias

de las mismas y que expliquen el por qué lo dicen. Al parecer desarrolla la expresión oral y la argumentación en los alumnos.

En otras ocasiones explica lo que van a hacer en ese espacio de tiempo. Da a conocer el propósito de la clase de ese día y luego activa los conocimientos de los niños mediante preguntarles acerca del tema. Esto se observa en el siguiente registro (A 5 8/02/2002. 2:1-5).

Ma.-Vamos a elaborar un.

As.- ¡Cartel! (todos en coro)

Ma.-A ver, dejen ése suéter ahí en su mochila. Vamos a poner atención, ¿entendieron?

As.- ¡Sii!

Ma.-Bueno, vamos a elaborar un cartel, Karina ¿de qué trataba el cartel?

Se percibe que la profesora ha indicado que van a elaborar un cartel en clase porque los niños ya conocen el hecho, lo cual se muestra cuando todos los niños responden lo que van a hacer. Sin embargo, la profesora rescata los conocimientos previos sobre el cartel mediante plantearles una pregunta generadora.

- Desarrollo de la clase

Durante el desarrollo de clase es más frecuente que la profesora A realice actividades de escritura que involucran las interrogantes y algunas estrategias de enseñanza propias de su estilo. En esta actividad de enseñanza también interviene con recurrencia la lectura y la reflexión sobre la lengua.

Se observan algunas características propias de la profesora como el optimizar tiempo en la enseñanza, interrogar con frecuencia a los alumnos de forma individual y grupal para reflexionar, analizar y pensar; iniciar los primeros meses con la escritura y reflexión sobre la fecha, requerir las instrucciones en las actividades que realizan los niños, seguir una secuencia gradual en las actividades, no pasar a otra actividad sin finalizar la

anterior, brindar tiempo para ejercitar la lectura, escritura, y expresión oral, pasar a revisar a los lugares de los niños, pedir la participación en orden de ubicación, además hacer el ejercicio de relax "manitas arriba, manitas abajo"

Veamos algunos ejemplos que nos permitan visualizar el estilo de enseñanza de la profesora A durante el desarrollo de clase en un grupo de primer grado.

- El tiempo dedicado a la enseñanza y el aprendizaje

En este apartado se habla de tiempo para referirse al tiempo que se brinda a los alumnos para el aprendizaje. En la profesora A se observa que brinda tiempo para que los alumnos y alumnas resuelvan sus actividades de escritura, lectura, expresión oral, reflexión sobre la lengua, conocimiento del medio y matemáticas. Esto se puede observar en el registro A3 4/02/2002 3: 27 -30.

Ma-Ándale, ése es el problema que tenía el gatito. Ésa es la respuesta, que no lo querían porque estaba flaco y feo. Anoten la respuesta número 2, ¿cuál fue la respuesta número 2? .No lo querían porque estaba flaco y feo, eso van a poner en la respuesta. Alce la mano el que ya puso la respuesta número 2. Pongan no -lo-que-rí-an-por -que-es-ta-ba-flaco-y-fe-o (Enfatizando las sílabas) ¿Todos la pusieron ya? (La maestra está frente al grupo. Usa ademanes)

As-¡Sí! (a coro)

Ma-Allá está la respuesta, y la número 3 es la última ya, apunten la número 3 los que ya terminaron. Alcen la mano los que ya terminaron la 2. ¿Ya puedo poner la 3? As-¡Sí! (a coro)

En el registro se observa que la profesora primero interroga al grupo para que le indique la respuesta de forma oral. Posteriormente, indica que anoten la respuesta y la repite de forma más lenta, más pausada y con énfasis para quienes no la hayan escuchado anteriormente.

A continuación, pide que levante la mano los que ya escribieron la respuesta. Trata de verificar la cantidad de los que terminaron para poder continuar. Se percibe que brinda tiempo a los alumnos para que den respuesta por escrito a las interrogantes planteadas. En otro momento se presenta así, de acuerdo al registro A6 5/03/20029,10: 157-176

Ma -¿Qué debieron hacer? (algunos dan la respuesta oral) ¿Qué debieron hacer antes de subir al camión?

As -¡Yo sé, leer el letrero!

Ma -Escriban la número tres pues. (Da tiempo para que escriban la respuesta. Pasa al pasillo entre las filas 1 y 2) ¿ya? La número cuatro es la última

Ao -Me la ganaste

Ao -¿La número cuatro es la última?

Ma -¿Qué debieron hacer antes de subirse al camión?

Ao -Leerlo

Ma -Leer ¿qué?

As -¡El letrero! (en coro)

Ao -¡No, no, ya lo escribimos aquí!

Ma (pasa al pasillo entre las filas 3 y 4)

-A ver, Alfonso, ¿qué le pusiste a la respuesta número tres?

Ao -Leer el letrero

Ma -¡Leer el letrero! Otra respuesta, a ver Beatriz

Aa -Debieron leer el letrero

Ma -Debieron leer el letrero, otra respuesta. Distinta a la de ellos, porque van a ser los mismos

As -Leer (la mayoría)

Ma -Leer el letrero, debieron de leer el letrero pero como lo podríamos llamar de otra manera, ¿leer el letrero nada más? Aa -Leer bien

Ao -Leer

Ma -Fijarse bien ¿verdad? , fijarse como dice el camión antes de subirnos, debemos de leer los letreros. Bueno, número cuatro. A ver ésta pregunta

Se observa que la profesora pide a los niños la respuesta de forma oral para que la escriban en sus propias palabras, los observa, recorre las filas, los interroga y los espera a que terminen para continuar con la siguiente pregunta. No pasa a otra pregunta sin verificar o confirmar que todos terminaron la anterior.

- Las instrucciones como estrategia de enseñanza

La profesora A recurre a las instrucciones con diferentes propósitos y en diferentes momentos, le gusta leerlas del libro, escribirlas en el pizarrón, que los niños y niñas las elaboren antes de realizar alguna actividad. El registro A6 5/03/2002 3: 33-39 se muestra uno de estos hechos.

Ma -Vamos a escribir las instrucciones. A ver pónganle como le poníamos ahí en las instrucciones. A ver les voy a poner unas preguntas. ¿Cómo pondríamos a las instrucciones?(Junto al pizarrón)

Aa -Contesta

Ma -¿Qué?

Aa -Las siguientes preguntas.

Ma -Todo corrido, ¿cómo pondríamos?

As -¡Contesta las siguientes preguntas! (varias voces)

Ma -A ver, ¡escríbanlo! Contesta (hace pausa) las (hace pausa) siguientes preguntas (Dice y escribe lo que dijeron los niños y niñas)

Como se observa la profesora interroga al grupo para pedir las instrucciones de la actividad a realizar. Los niños reflexionan sobre lo que van a hacer. Las niñas dan respuesta y posteriormente todo el grupo. La profesora pide que escriban las instrucciones y ella también las dice de forma oral al grupo mientras las escribe en el pizarrón.

- El repaso para concluir

Para la profesora A es importante la parte final o de conclusión de la clase. En todos los registros de observación se presenta. Aunque el evento no se da de la misma manera, es

interesante hacer notar que, antes de revisar la profesora dedica un espacio de tiempo a la lectura y escritura de lo que hicieron, a plantear interrogantes referentes, a observar lo que hicieron y finalmente a revisar. Esto se muestra en el fragmento A1 21/09/2001. 8:147-157.

Ma-En una hoja la van a escribir. Vayan leyéndolas porque me la van a decir. Son muy poquitas.

As (Escriben las palabras)

Ma-Vayan leyendo las palabras. Úrsula, uvas, uña, uno, humo, Hugo.

-A su lugar voy a ir a revisarles.

-Voy a pasar lista.

(Nombra a los niños por su nombre)

As(Al escuchar su nombre dicen presente)

Ao-Yo ya terminé

Ma-Ahorita voy a ir a su lugar. (Continúa pasando lista)

As (Escriben)

Ma-Alcen la mano el que ya terminó.

-Voy a ir a su lugar.

As (Levantán la mano)

Ma (Inicia la revisión)

-¿Cómo dice aquí?

Ao (Lee palabra que subraya la maestra)

Se observa que durante los primeros meses de actividad en el primer grado, la profesora repasa la temática mostrando atención especial en la lectura y escritura. Trata de optimizar el tiempo al pasar lista cuando el grupo escolar tiene actividad.

- El estilo de enseñanza de la profesora B

La profesora B se caracteriza por ser creativa, entusiasta y positiva. Al parecer es una profesora que ama su trabajo ya los niños. No hace la enseñanza rutinaria, aplica una diversidad de estrategias, entre ellas de forma más frecuente la narración, la escenificación y el juego. Permite la libre expresión, relaciona los temas de enseñanza con situaciones

reales y cotidianas de los alumnos y alumnas. Atiende de forma individual a quienes más lo requieren. Esto tiene congruencia con lo que señala posteriormente en la información que se recaba de la entrevista.

Considera que su forma de enseñanza es práctica. Los contenidos los enseña con ejemplos, con vivencias de su vida lo hace de esa manera porque así lo aprenden mejor. Cree que enseña de forma sencilla porque pone ejemplos de la vida diaria.

Ha hecho un alto a su forma de enseñar desde que le preguntan cómo lo hace, a partir de reflexionar sobre su práctica ha tomado conciencia de ello. Se vio "desde lejos" para conocerse mejor en su forma de enseñanza.

Dice que en ocasiones es un poco estricta, por ejemplo cuando desea que pongan atención, cuando se debe hacer el trabajo que no pierdan tiempo. A veces se considera que es "un poco blanda" con los niños y niñas del grupo.

Comenta con los niños, los interroga para saber sus sentimientos y pensamientos. Trata de hacer las clases lo más sencillo posible, da ejemplos y explicaciones. Pide participaciones y cuando percibe que lograron el objetivo previsto pasa al cuaderno y revisa. Hay ocasiones en que la clase es fuera del salón, en el patio. Lo que más le gusta de los niños es que respondan bien a los trabajos que pongan interés en la clase, que participen. Varía las actividades.

Una de las estrategias que ha aplicado es la siguiente: hizo un tendido de estambre de un árbol a otro y los niños colgaron su libro. Esta actividad se denominó 'la feria del libro' y los alumnos y alumnas compraron el libro que querían leer. Cada quien expresó su punto de vista y algo de la lectura. Se observa que trata de hacer significativa la enseñanza y el aprendizaje.

Trabaja la lectura a través del cuento y de los diferentes tipos de lectura. Ha implementado una estrategia para ello: les da diferentes tipos de texto para que los reúnan en la carpeta especial. Aplica las estrategias de lectura. Trabaja la escritura de acuerdo a lo

que se indica en los materiales de apoyo para el maestro. Lo comentado en este párrafo indica que existe congruencia entre lo que hace y lo que dice la profesora. Durante los momentos de observación de la clase se observó que su enseñanza está acorde con lo que plantean los enfoques de las asignaturas: español y matemáticas.

A los niños de bajo nivel de aprendizaje lo ayudan entre todos. Les da participación, los pasa al pizarrón y les pide su punto de vista. Se percibe que no lo relega o lo aísla sino que lo involucra. En ocasiones la revisión se hace intercambiando cuadernos. Le gusta revisar, observando lo que hacen los niños, si detecta algo, se propone ayudarlo de forma personal. Cuando ayuda al niño con dificultad lo hace reflexionar para que encuentre su error.

Relaciona la tarea con lo nuevo que va a ver. Usa material didáctico que sabe le va ayudar. Le gusta socializar y comunicar lo más posible, porque de esa manera los niños captan mejor y tienen mejores resultados.

En la reuniones con "padres de familia entrega calificaciones, aprovecha y da consejo. También pide la ayuda de ellos con sus hijos. Si hay algún detalle con algunos niños se comunica de forma individual con los padres de familia, en esos momentos les muestra la forma en que pueden ayudar al niño.

Le gusta tratar a los niños con respeto, mimos y cariños, con buenas palabras de aliento. Le hace decirles algo cuando hacen algo bien. Les expresa "mi amor", "qué bonito", "te felicito" para que se siga motivando, que tenga un premio a su esfuerzo.

No le gusta la indisciplina que presentan cuando sale del salón de clase. Ha trabajado sobre ello pero no ha logrado gran avance. Considera que el grupo presenta indisciplina porque cuando sale del salón los niños se avientan cosas, salen corriendo, brincan sobre las mesas. Cuando tiene clase no considera indisciplina el que recojan información o que busquen algo de forma dirigida.

- Antes de iniciar la clase

La profesora B, antes de iniciar la clase, muestra interés por quienes faltaron, indica algunas recomendaciones sobre el orden y la disciplina: no comer dentro de clase, estar en sus lugares, que se sienten, guardar sus cosas y que estén en silencio. En algunas ocasiones, ayuda a los equipos a colocar los materiales que requerirán de forma individual y colectiva.

Un ejemplo de cómo la profesora prepara a los alumnos para iniciar la clase lo podemos observar en el fragmento B 5 8-02-2002. 2: 1-5.

Ma-A ver ya se acomodan en su lugar. (Pasa a sacar una caja grande forrada de verde donde hay muchas hojas)

Aa-Aquí están haciendo la tarea maestra

Ma-Ah no, tarea no es ahorita.

-A ver mis niños, ya. Los libros dentro de las mochilas. El cuento ya. lo guardan mis niños

Ao-Yo no hice la tarea

Ma-Necesito que ya guarden silencio para poder aprovechar todo lo que vamos a hacer este día.

-Les pido se callen y entienden todo lo que le estoy diciendo. ¿Se fijaron que vino una persona a visitarnos?

Se aprecia que la profesora requiere que los niños estén en sus lugares, con sus libros guardados en las mochilas y en silencio para iniciar la clase.

La profesora se lleva tiempo cuando trata de preparar algo muy elaborado como lo es montar una escenografía y preparar a los actores, en cambio hacer alguna indicación o recordatorio sobre el orden y la disciplina es algo breve como se observa en el fragmento anterior.

- Diferentes formas de introducir la enseñanza

En 7 de 10 registros se observa que la maestra presenta una introducción referente al tema. En las introducciones es frecuente que la profesora plantee interrogantes, presente el

propósito de la sesión, relacione el tema con otros temas o con las asignaturas, utilice material didáctico, repase la información anterior, pida la participación del grupo, las estrategias de aprendizaje las utiliza en situaciones reales y cotidianas para los niños y niñas, escenifica muchas de las actividades de enseñanza usando materiales del grupo, a los alumnos y objetos diversos. Es común en ella cambiar los tonos de su voz, hacer ademanes, en suma, escenificar, al parecer esto le resulta en motivación e interés por parte de los niños. Veamos algunos de las actividades introductorias que presenta esta maestra. Fragmento de clase AS. 2/05/2002. 2: 1-21.

Ma-¿Qué les pareció el día del niño?

As-Bieeen (en coro)

Ma-¿Les gustó?

As-Siiiiiii (en coro)

Ma-¿Si? , ¿Por qué les gustó?, ¿Por qué?

Aa- Porque comí mucho

Ma-¡Porque comiste mucho!

Ao- A mi también, a mi me dolía la panza porque comí mucho

Ma-¡¡Ay!! Qué tanto comieron.

Bueno, platíqueme de ese día platíquemelo, porque yo andaba tan ocupada, que ni, que no me di cuenta de todas las cosas, a ver platíqueme de su día :

Ao- Yoooo. Dieron pastel.

Ma- A ver, ella dice que va a participar

Aa -Bailamos

Ma -¡¡Ajá!!

Aa-La canción del sapito

Ma-¿La canción del sapito?

Aa-y también amigos por siempre

Ma -¡¡Ahh!!

Aa-y también el chúntaro

Ma -¿Si?

Aa-y también escogieron a la reina

Ma-¡Ah! También escogieron a la reina; y ¿quién ganó de la reina? (borra el pizarrón mientras platica)

Se observa que la profesora para conocer los gustos y preferencias de los niños, así como sus sentimientos y emociones, plantea una pregunta generadora o detonadora de otras en relación a la primera. Esto le permite conocer lo que piensan y sienten los niños y partir de su interés para trabajar contenidos del programa.

En este fragmento de clase también se percibe que la profesora se entusiasma cuando escucha a sus alumnos y ellos tienen la libertad para expresarse, parte de sus comentarios para plantear otras preguntas.

A continuación se presenta el fragmento Al. 25/04/2002. 2: 25-33 donde se aprecia el repaso de un cuento para precisar la secuencia de los sucesos.

Ma-A ver, haber escúchenme bien, el cuento de ricitos de oro y los tres osos ¿en dónde sucedió todo el cuento?

As-En el bosque

Ma-¡Hey! el bosque es todo el salón, pero ricitos de oro andaba, ¿qué?

As -Perdida

Ma -Perdida

-¿y qué fue lo que encontró?

Aa-Descubrió la casa de los tres osos

Ma-Descubrió la casa de los tres osos, se metió y ¿qué encontró? ¡hey! ayúdame, se metió y ¿qué encontró?

Ao-Sola la casa

Ma (Frente a los niños, en el espacio frente al pizarrón, están de pie) -¿Pero primerito que vio?

La introducción permite repasar la información y hacer un repaso para ubicar lugares, personajes y objetos. De igual manera, mostrar la sucesión de acontecimientos que

permitan posteriormente realizar la escenificación de la mejor manera.

Se observa que el repaso del cuento permite ubicar la actividad que van a realizar, establece la secuencia temporal y reafirma lo visto con anterioridad.

- Lo más real y cotidiano posible

La profesora 8 introduce su enseñanza aplicando la entrevista en una situación real para los niños. Lo hace para que conozcan aun profesor con el cual se relacionan algunos niños. Esto se presenta en el registro 86 6/03/2002 2: 1-16.

(La maestra presenta a un maestro de educación especial)

Ma-¿No lo conocen?

Ao-Maestro de apoyo

Ao-Sí es cierto

Ma-Ah, si es cierto, sí, sí, sí, sí es cierto. A ver, ¿tienen qué conocerlo más?

As-¡Siii! (en coro)

Ma-y para poder conocer a las personas más todavía. ..

Aa-Le preguntamos el nombre

Ma. ¿Qué tenemos qué hacer?

As-Preguntar el nombre

Ma-Pero a ver, antes de preguntar, ¡hey, hey! pero vamos a hacer preguntas interesantes, preguntas que nos pueden servir a nosotros para irlo conociendo. ¿Cuál será una pregunta importante?

As-El nombre

Ma-A ver, a ver, ¿quién le puede preguntar?

As-Yo (la mayoría de los niños)

Ma-A ver.

Ao-¿Cómo se llama?

Se observa que la profesora interroga al grupo para situarlos en una situación de aprendizaje: la entrevista. Haciéndolo objetivo y real para los niños, la maestra menciona

que deben preguntar con la finalidad de ir conociendo al profesor. Hace viva la entrevista dentro del grupo. Los alumnos aplican su conocimiento de plantear preguntas.

En otra sesión de clase se observa que la profesora parte de interrogantes sobre las experiencias que han vivido recientemente los niños. Esto se muestra en el registro B8 2/05/2002 2:1 -21

Ma-¿Qué les pareció el día del niño?

As-Bieeenn (en coro)

Ma-¿Les gustó?

As-Siiiiiii (en coro)

Aa- Porque comí mucho

Ma-¡¡Porque comiste mucho!!

Ao- A mi también, a mi me dolía la panza porque comí mucho

Ma-¡¡Ay!! ¡Qué tanto comieron!

Bueno, platíqueme de ese día platíquemelo, porque yo andaba tan ocupada, que ni, que no me di cuenta de todas las cosas, a ver platíqueme de su día.

Ao- Yoooo. Dieron pastel.

Ma- A ver, ella dice que va a participar

Aa -Bailamos

Ma -¡¡Ajá!!

Aa-La canción del sapito

Ma-¿La canción del sapito?

Aa- Y también amigos por siempre

Ma -¡¡Ahh!!

Aa- Y también el chúntaro

Ma -¿Si?

Aa- Y también escogieron a la reina

Ma-¡Ah! También escogieron a la reina; y ¿quién ganó de la reina? (borra el pizarrón mientras platica)

Se aprecia que la profesora introduce la clase mediante interrogantes que le permitan conocer lo que piensan y opinan los niños y niñas de sus experiencias personales o colectivas. Esto le es útil para repasar lo sucedido, al parecer son de interés para la maestra los acontecimientos en los que participan su grupo.

- o La escenificación como estrategia de enseñanza

Es frecuente que la profesora recurra a la escenificación en la introducción y en el desarrollo de sus clases. Esto se muestra en el siguiente fragmento de clase 847-02-2002 7,8:124-134.

Ma (Toma los aritos como si fueran moneditas en las manos y se las pone como si las llevara en la bolsa)

¡Ajá Mira fíjate bien! Vamos a pensar.

Mira vamos a pensar que ese es el montón de moneditas.

Ao De todo lo que gana.

Ma Ese es el montón de moneditas que carga ese niño, aquí, aquí, ese es el montón de moneditas. ¡Ay! ¿Qué haré con tanta monedita?, ¿qué haré? pero no quiero perder nada, quiero tener lo mismo pero que no pese tanto. (Con énfasis y diferentes tonos de voz) Jacobo.

Ao Es que, el llevarse en tres partes, uno en una mochila, en la mochila y el otro traérselos cargándolos en las manos.

Ma Entonces en la mochila y en sus manos cargando todo el dinero. ¿no estará pesado?

As Sí (en coro, con voz baja)

Ma Miren.

Aa Maestra, maestra.

Ma Le voy a decir lo que hizo el niño.

Aa En la mochila que cargue poquitas y en las dos bolsas poquitas.

Ma (Va diciendo como si fuera el niño caminando, explicando lo que pensaba el niño)

Pues venía pensando cómo hacerlo. ¡Ay qué pesado!, me voy a poner poquito a un lado, poquito en otro, y ahí venía, ¡ah!, le voy a echar un poquito a mi mochila y le ponía a su mochila. Traía una mochila y muchas moneditas.

Se observa que la profesora escenifica la narración que está haciendo a los niños para que comprendan la transformación de unidades a decenas. Hay momentos donde retoma los pensamientos de los niños y los integra al relato. Se percibe el interés de los niños porque responden a la secuencia que lleva la profesora, se expresan libremente. La profesora mientras narra, lo hace con gestos, ademanes, diferentes tonos de voz, se plantea interrogantes y usa material didáctico.

- Haciendo significativa la enseñanza

En el desarrollo de clase de la profesora B son frecuentes las interrogantes y las estrategias propias de su estilo de enseñanza para el tratamiento de las asignaturas en primer grado: español, matemáticas y conocimiento del medio.

La profesora utiliza la escenificación que incluye los diferentes tonos de voz, contextualiza la actividad, hace un repaso, verifica lo realizado, permite que los alumnos hagan la actividad por sí solos, confronta los saberes, es común que repita la respuesta que dan los niños para el seguimiento del tema, plantea problemas, dibuja, canta, usa material didáctico, entre otras actividades.

De la diversidad de actividades que realiza la profesora se presenta un fragmento de clase B4 7/02/2002. 4:65-82 que nos permite observar la forma cómo considera a los alumnos en el desarrollo de la clase.

Ma -Ahí está. Bueno, fíjense bien.

Vamos a hacer otra vez el cajero, pero ahora no van a pasar sus compañeros aquí al frente a ver quien ganó y quién perdió. Ahora vamos a ver cuántas decenas se pueden formar en su equipo. ¿De acuerdo? (Va pausando y enfatizando algunas palabras) Ahora va a ver una competencia, cuál equipo alcanza a tener más decenas

Ao -y unidades

Ma -Acuérdense que las unidades no las deben de regalar porque también valen.

¿Verdad?

¿Ésta será unidad?

Ao -sí

Ma -¿Ésta será unidad?

Ao- Sí

Ma -y ésta la cambiamos ¿por cuánto?

Ao -Por diez

Aa -Diez

Ma -Entonces ésta también será unidad

Ao- No

Ma -¿Qué será?

As -Decena (algunas voces)

Ma -¿Oigan y qué vale más?

Aa -La decena

Ma -Aquí lo tengo

(La maestra frente a los niños. Muestra las tapaderas y los palitos de paleta)

-Ayúdenme a contar

As -Uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis, siete, ocho, nueve, diez. (A coro)

Ma -(Va pasando un palito chico de una mano a otra. Los palitos son delgados como de 12 centímetros, un poco más chicos que una pluma. En una mano tiene la tapadera y en otra los 10 palitos, cuando pregunta dónde hay más)

-Ya tengo, ¿cuántas unidades?

En este fragmento se observa que la profesora para desarrollar la clase primero contextualiza la actividad, es decir, les proporciona algunos detalles referentes al grupo para situarlos en lo que van a realizar, les provee ciertos antecedentes. Explica lo que sí van a realizar y lo que no van a realizar, lo que van a necesitar y de qué manera.

Se observa que la profesora les dice "acuérdense", en otras palabras que no se les olvide lo que van a hacer. Posteriormente) plantea preguntas para asegurarse de que se ha comprendido lo tratado y de que pueden iniciar la actividad. Involucra al grupo en el conteo y en la identificación del material a utilizar.

El material didáctico y concreto le facilita al grupo el aprendizaje y lo hace más significativo. Involucra a todos en la actividad mediante el interrogatorio, los hace partícipes y corresponsables. Un ejemplo se muestra en el fragmento 84 7/02/2002. 14:243-265.

Ma -Pregunta para el equipo cinco, yo no sé cual será el equipo cinco.

-A ver, la pregunta va para el equipo cinco.

-Ustedes listos porque les voy a preguntar. -Estos niños, ¿cuántas decenas formaron?

Ao -Una, dos, tres

Aa -Tres

Ma -¿Cuántas decenas formaron?

As -Tres

Ma -¿Ella formó decena? (pasando por cada niña del equipo)

Ao -No

Ma -¿Ella formó decena?

Ao -No

Ma -¿Ella formó decena?

Aa -Sí

Ma -¿Cuántas?

As -DoS

Ma -¿Ella formó decenas?

As -Sí

Ma -¿Cuántas?

As -Una

Ma -¿Cuántas decenas se formaron?

Ao -Tres

Ma -¿Cuántas?

As -Tres

Ma -Pero ahora les pregunto, fíjense bien aquí el equipo 5

Su compañera tiene este montón de fichas, unidades.

Su compañera tiene estas unidades.

Su compañera en esta mano tiene unidades. (Pasando y señalando lo que tiene cada niña por su espalda, entre el pizarrón y las niñas)

Es todo.

Estas niñas hasta ahorita tienen tres decenas

¿No podrán tener otra decena?

Se observa que las interrogantes siguen una lógica que tiene el propósito de que accedan a un conocimiento más complejo. La lectura y escritura son actividades frecuentes en el desarrollo de las clases de primer grado. El fragmento B 8 205/2002 6: 102-107 lo muestra.

Ma -Esos son los signos que utilizaron los reyes ¡Yo ordeno que sirvan la comida! ¿y tenían hambre?

As-Siii (Algunos niños)

Ma -Bueno y fíjense bien, fíjense bien, en esta línea, shhh, (escribe 5 líneas mientras dice:) en estas líneas van a pasar algunos compañeritos a decirme que fue, a decirme que fue lo que comieron ese día, vayan haciendo memoria que comieron ese día, a ver, a ver fíjense lo que él va a escribir.

Aa -Paa (Los niños van leyendo lo que escribe el niño en el pizarrón)

Aa -Pii

As -Pii -zaa

La profesora parte de la experiencia vivida por los niños para trabajar la escritura. Les da tiempo para que piensen lo que comieron y pasen a escribir en el pizarrón. Lo que escriben es leído por todos.

De igual manera en el proceso de lectura y escritura la profesora confronta los saberes de los alumnos como se muestra en el fragmento B 8 2/05/2002 11:263-269.

Ma -Muy bien, muy bien ahora vamos a escuchar a Gilberto, el no esta de acuerdo, a ver Gilberto ayúdanos

Ao-Maestra porque no en todas debería llevar coma (pasa al pizarrón)

Ma-¿No, porque?

Ao-Porque aquí no va junto a este

Ma-¿Entonces va a ser pizza paleta? Pizza es una, vimos que...

Ao-También tiene que ponerle un punto

Ma -(Baja la voz) (los alumnos guardan silencio en sus lugares)

-Así, punto final, ¡miren! Dijimos que las comas las vamos a usar cuando nombramos muchas cosas muchos nombres le vamos a ir poniendo comas para que no se vea todo pegado, y se escuche el espacio que se vea que al ir leyendo, que se tarde uno un poquito mas, esperamos un poquito más, pero también dijimos que en la última para terminarlo no le corresponde coma ¿qué le corresponde?

- o La evaluación para mejorar

La profesora B en la conclusión de la enseñanza recurre a diversas estrategias, entre ellas: el dibujo, un ejercicio con las instrucciones correspondientes, la lectura, ayudar a quienes presentan mayor dificultad para el aprendizaje, el repaso y la evaluación.

A continuación se presenta el momento de evaluación en el fragmento B7 510412002 14: 125-137.

Ma-No, ya participaron todos, (frente al grupo) bueno ahora vamos a hacer una, vamos a pensar como creen que estuvo todo lo que hicimos, a ver platicamos.

Aa-Maestra, maestra

Ma-A ver, a ver sentaditos, si volvemos a hacer nuevamente, si volvemos a hacer nuevamente, otra, otra participación, ¿cómo nos quedaría mejor? shh, a ver ¿cómo creen que salió ahorita esa participación?

As-Muy bien, mal (algunos niños)

Ma-Bien, salió bien, pero yo creo que saldría mejor ¿verdad?

A la otra ocasión va a salir mejor, ¿cómo lo haríamos para que salga mejor?

Aa-Hablando fuerte

Aa-Hablar fuerte

Ma-Eso fue lo importante, hablar más fuerte y que más, y que más (usando diversas tonalidades de voz)

La evaluación para mejorar la participación y actuación de los niños parte de los involucrados, como ellos lo percibieron. La profesora rescata los puntos más relevantes de su participación y guía la conversación para que surjan más elementos en los cuales se puede mejorar. La continuación del fragmento anterior con fecha 5/04/2002 se presenta.

Ao -Maestra

Ma-y que más y que más

Ao-Maestra, estas ya no las vamos a ocupar

Ma-No vamos a usar éstas, es más si queremos las vamos a usar pero, qué a eso que están diciendo dijo ella, hablar más fuerte ¿si quieren lo hacemos mañana?

Ao -Sí

Ma-Peró, a ver que nos salga mejor, uno ya nos vamos a llevar aquí, que es hablar más fuerte ¿qué más?

Aa-No interrumpir la clase

Ma -¡No interrumpir!, los que no les toca participar, no interrumpen ¿ya dos? Dos, cómo más, ¿qué otra cosa más?

Al lograr rescatar más elementos en los cuales mejorar la profesora continúa interrogando al grupo. Posteriormente los niños y niñas aportan más elementos a mejorar. El mismo fragmento en su tercera parte continúa así:

Ao -Hacer apuntes de la clase de eso

Ma -Estudiar más la lección de esto.

Aa -Maestra

Ma-De eso, muy bien estudiarla más

Ao-Ah ah

Ma-¿Qué piensas?

Ao-Yo, saber bien las reglas del juego

Ma-Saber bien quien va primero, quien va después para que no se equivoquen

Aa-Esperarse y que ya no salga la ricitos de oro

Ma-¿Qué dices Heidi?

Aa-Esperar su turno

Ma-Esperar su turno porque vi ocasiones en que hablaba primero el hijo oso, y papá oso hasta después y no era así.

La profesora propicia la reflexión y la participación para que los niños y niñas expresen todos los elementos en los cuales mejorar desde lo que hicieron, de sus vivencias. Les da oportunidad de expresarse y confirma sus respuestas al repetir las ella misma.

Al parecer, la coevaluación dentro del grupo escolar no es una actividad difícil, surge de lo que realizan los alumnos y alumnas, sólo es necesaria la guía de la profesora y brindar el espacio para ello. Es una actividad que se presenta a su nivel, sin decir que es una coevaluación sino como parte del proceso que han compartido juntos, lo que ellos consideran que pueden mejorar.

Según Jere Brophy ⁹⁰ la evaluación es una oportunidad para el aprendizaje porque los alumnos reflexionan sobre lo que hicieron y comparten sus opiniones. La profesora regularmente verifica el avance del grupo de manera formal e informal.

En los fragmentos de este apartado se observa que la evaluación no consiste sólo en aplicar exámenes escritos, sino que considera otros datos importantes que forman parte del proceso de aprendizaje de los alumnos y alumnas.

⁹⁰ Brophy, Jere. (2000). Op. Cit. p. 45, 46.

- El estilo de enseñanza de la profesora C

La profesora C se caracteriza por enseñar recurriendo constantemente a su autoridad, al orden y a la disciplina del grupo escolar. Frecuentemente llama la atención a esto y en ocasiones lo confirma con el discurso referente. En ella se percibe su preocupación porque los niños mejoren, sin embargo, se perciben algunas limitantes en su desempeño como la falta de aplicación del enfoque en cada asignatura y la falta de experiencia en este grado.

En la entrevista realizada a la profesora C, ella comentó que tenía aproximadamente 13 ó 14 años sin tener primer grado. No tuvo asesoría para atender al grupo por falta de confianza, comunicación y acercamiento. Ella expresa que "le daba pena". Estaba "angustiada" por tanto tiempo sin atender ese grado y todo lo que implicaba: niveles, tratamiento adecuado, entre otros.

Ella dijo que se considera responsable por lo hecho. Dice que en la clase si alguien no entiende vuelve a explicar o trata de cambiar a otra actividad. Usa dinámicas que le gusten a los niños. Al expresar lo que hace, toma conciencia de que puede estar equivocada en su forma de enseñanza y percibe la necesidad de tener una guía. Al parecer, la profesora es conciente de que le faltó preparación y experiencia para trabajar con primer grado.

Explicó que en la supervisión no le brindaron la ayuda que requería. Que le hubieran sido útiles las experiencias de maestros en ese grado porque para ella era nuevo saber cómo actuaba un niño a esa edad. Expresa que el aprendizaje obtenido ha sido conocer mejor al niño, saber cual es su mentalidad a esa edad y su forma de expresarse.

La profesora se sintió imposibilitada para atender y capitalizar más las capacidades de ciertos niños. Reconoce que tuvo muchos errores al enseñar en primer grado y lo solicitó de nuevo al director, al parecer, con la intención de mejorar su enseñanza y el trato con los niños.

Considera que hizo todo al límite de sus posibilidades. Les da confianza a los niños para que le platiquen lo que viven en sus hogares. Se siente bien cuando los niños le envían cartas y le expresan que la quieren. Indica que toma en cuenta la opinión de los niños.

La profesora C considera que es una persona recia, lo cual significa para sí misma muy exigente. Se considera recia porque le gusta que cumplan con las tareas y que los niños participen. En clase se observó que la profesora recurre frecuentemente a la autoridad, al orden y disciplina del grupo.

Planea semanalmente, en ocasiones, ésta no le resulta como estaba prevista. Tiene dentro del grupo el libro del maestro, el fichero y el plan y programas de estudio. El fichero lo utilizó más al inicio del ciclo escolar y no lo llevó al pie de la letra. Expresa que cuando el niño aprendió a leer ya no los utilizó regularmente, que lo hizo de otra manera. Reconoce que esto fue un error.

La forma de enseñar de la profesora se distingue porque al llegar al grupo da los buenos días, algunas veces toma lista en primer lugar. En otras ocasiones, revisa primero la tarea, a veces, ambas actividades.

Ella dice que hay momentos en que los padres y madres leen cuentos. Le gusta que busquen otro final para el cuento. Los interroga para saber si entendieron. Interroga cuando terminan de leer un cuento. En ocasiones escenifican los cuentos. Esto no se percibió durante el tiempo que se observó.

Diariamente hace recordatorio de los valores. Al parecer, el recordatorio es el discurso que utiliza cuando recurre al orden y la disciplina. Se percibe que no hay congruencia con la forma de abordar la enseñanza formativa que plantean los materiales de apoyo para el maestro.

Expresa que también regaña a los niños y niñas, incluso que hasta ha llorado porque siente lástima por ellos y ellas debido a que es sentimental aunque estricta a la vez. Dice

que regaña a los niños cuando de plano la sacan de "sus casillas", cuando agotan su paciencia. Siente que en ocasiones es muy impulsiva. Hay momentos en los cuales a los niños que ha regañado los llama y llora con ellos, al parecer, como una forma de arrepentimiento.

En el grupo se percibió que con frecuencia "regaña" a los niños y niñas. Por lo que expresó en la entrevista es recurrente que la "sacuen de sus casillas", en otras palabras, que agoten su paciencia y no refrene sus impulsos.

Algunas cosas que le desagradan de los niños son: no le gusta que sean desordenados ni que jueguen dentro del aula, ni que corran y se levanten. En esto se percibe que la profesora considera que los niños aprenden si no comparten experiencias con los demás, si siempre están callados, si no se distraen y si no manipulan diversos objetos.

Expresa que estas experiencias sobre el orden y la disciplina le son útiles al niño para que tome conciencia de cómo se comporta dice que en ocasiones ha ido a la casa de los niños. Percibió en algunos niños problemas de aprendizaje, de lenguaje y conducta. Expresa que se preocupa por los niños. Esta preocupación se observó cuando la profesora reconoce que tiene niños con dificultades para el aprendizaje y no sabía cómo atenderlas. Aunque se daba tiempo extraclase para atender a esos niños no siempre lograba lo propuesto, tal vez, el tratamiento dado a los mismos no era el más adecuado.

Le gusta que los niños sean activos, que participen. Que le presenten los trabajos, que se corrijan. Considera a los niños de su grupo con mucha capacidad aunque tiene excepciones. La maestra es consciente de que no todos los niños llevan el mismo avance. Para ella, la tarea tiene el propósito de reafirmar lo visto en la clase anterior. Cuando cumplen con los trabajos escolares los felicita y lo registra en el cuaderno y en el libro, dice que también los abraza.

Expresa que cuando se comunica con los padres de familia les pide que ayuden a sus hijos. Le gusta quedar bien con los niños, no sólo con los padres de familia.

Cuando llama a los padres de familia les informa de lo bueno y lo malo de los niños. Ha contado con la mayoría de ellos. Considera que todos se expresan, a partir de propiciarles la comunicación. También aprendió a platicar con ellos.

Respecto a los materiales con que cuenta su escuela, la profesora indica que no existen los libros del rincón, ni otros materiales didácticos como mapas.

- Cantar, pasar lista y revisar la tarea: acciones antes de iniciar la clase.

En algunas ocasiones, antes de iniciar la clase, la profesora C pide a los niños que se acomoden en su lugar, que estén en silencio para tomar lista, revisa la tarea, canta alguna canción, pide a los niños y niñas que: guarden su libro, se sienten en su lugar y pongan atención.

Se observó que en 6 de las 10 clases utiliza un tiempo para indicar a los niños y niñas que se preparen, ya sea para revisarles la tarea o para que estén en sus lugares atentos, sentaditos y calladitos. Un ejemplo de esto se observa en el fragmento C5 6/05/2002 3: 1-6.

(La maestra revisa en su escritorio)

Ma-Ya niños, guarden su libro, siéntense en su lugar y me ponen atención.

(Desde su escritorio)

-A ver vamos a cantar la cancioncita:

-Todos calladitos vamos a (canta y algunos niños también) -Vamos ¿a qué?

Ao-A empezar

Ma-A ver otra vez, 1, 2, 3.

As-Todos calladitos vamos a empezar, el que hable primero ese perderá. (Cantan junto con la maestra)

En este fragmento se observa que la maestra revisa antes de iniciar con la clase, al parecer, a modo de preparación para la misma, canta una canción con los niños indicándoles previamente que guarden su libro, que estén sentados y pongan atención.

Probablemente, para la profesora es necesario preparar al grupo para que esté atento y en orden al iniciar la clase.

En otro momento antes de iniciar la clase es frecuente que la profesora C tome lista de asistencia al grupo. Esto se observa en el fragmento C6 7/05/2002. 2:17-23.

Ma-Les voy a tomar lista niños,¿ya saben como deben estar, eh? , cuando les tomo lista, porque el que no me contesta ¿qué le pasa? (pasa al escritorio)

Ao -Falta

Ao -Falta

Ao-No vino mi

Aa-Maestra, pues que nadie hable

Ma-Mande. Tenía que...no ¿qué tenía?, ¿cómo se dice, así? ¿Cómo? A ver Karen Yareli

Aa -Presente

Después de entonar una canción con los niños y niñas la profesora C pasa lista de asistencia. Al parecer, los niños están condicionados a que deben guardar silencio en ese momento.

Cuando la profesora indica que si no contestan pasa algo, permite inferir que para ella es importante que digan presente, que cumplan con el ritual del pase de lista. Si no contestan es falta y así lo expresan los niños. Al parecer, están condicionados o adaptados a esta situación.

Otras situaciones que se presentan en las aulas antes de iniciar con la clase es revisar la tarea en el escritorio. Esto se observa en el fragmento C7 31/05/2002: 1-13.

(Llega un niño y algunos niños están cerca de la maestra)

Ma -A ver niños, este, tan poquitos que llegaron. La pura mitad

Y esa flojera ¿Por qué se les durmió el gallito ahora, eh?

(Un niño cuenta a los que están presentes)

Ao Maestra nos dejó bien poquita tarea

Ma Mande

Ao Que usted nos dejó bien poquita tarea y la hice como a las cuatro y media

(Algunos niños se acercan al escritorio a revisar)

Ma -Les voy a revisar la tarea por mesita, por mesita.

-Ah, como está haciendo calor (se dirige al cooler y lo enciende. Hasta este momento han llegado 14 niños)

A ver, esta mesita tráigame la tarea

Ao Maestra

Ma Sí, ahorita la voy a recoger

Ao -Mire maestra. (Señala un mural de pellón que se está cayendo y con el viento del cooler se mueve más. En estos momentos llega un niño más al grupo)

Ma -Buenos días Ricardo.

-Todos vayan preparando la tarea, eh, para cuando les toque pasar ya la tengan lista. Que no vengan con los libros cerrados.

(Algunos niños revisan, otros comentan entre sí mientras esperan que a otros le revise la maestra)

La profesora, antes de iniciar con la clase, revisa la tarea en su escritorio. La revisión la hace indicando a los niños que preparen la tarea, que abran el libro en la página donde la hicieron. Posiblemente así se le facilite la revisión. También se aprecia que mientras la profesora revisa la tarea, muchos niños esperan alrededor del escritorio.

A diferencia de la profesora A y B, la profesora C ocupa más tiempo en revisar tarea y pasar lista, acciones que las otras profesoras también realizan, sin embargo, lo hacen en momentos que permitan optimizar el tiempo de enseñanza como ya se mostró en el apartado correspondiente.

- El recordatorio como introducción a la clase

La profesora C no utiliza de forma frecuente la introducción a clase. Cuando lo hace utiliza el repaso, el recordatorio o el interrogatorio. Cuando recurre a recordar la información lo hace como se observa en el fragmento C7 31/05/2002 4:56-63.

Ma -A ver niños, (se levanta) se acuerdan cuando estábamos hablando de cómo nacen los niños, de chiquitos, si caminan o no caminan.

¿Creen que cuando nació y al siguiente día está igualito?

Ao -A mi prima se le cae la paleta

Ma Fíjense pues, vamos a ver ahorita, si esos niños cuando nacen y hasta los días que ya nacieron. Ahorita vamos a pensar un poquito y vamos a ver si esos niños siguen igual de grandes. ¡A ver ¿qué creen ustedes?!, que cuando los niños, por ejemplo, nació un bebé ahora, ¿creen que para mañana esté igualito, y para la semana esté igualito y cuando cumple un mes esté igualito así de igual de chiquito?

Ao -No

Ma ¿Cómo estará?

Ao -Más grandecito

Ao -Está creciendo

Ma -Está creciendo

Se aprecia que la profesora recurre al recordatorio con la expresión "se acuerdan", además se vale de las interrogantes para situar al niño en el espacio y en el tiempo. La pregunta que más utiliza es ¿qué creen?, al parecer, sólo para hacer ciertas estimaciones o predicciones, en este caso se refiere al crecimiento de los niños.

Cuando los niños dan una respuesta, la profesora la repite, vuelve a decir la misma expresión; tal vez, con la intención de continuar con el tema, de confirmar las ideas de los niños o de ampliar la información.

Aún en la introducción la profesora incluye expresiones sobre el orden y la disciplina, en ocasiones acompañadas del discurso referente. Esto se muestra en el fragmento C 10 5/06/2002.

Ma ¿y antier quiénes no vinieron?

Aa Valeria y Ricardo

Ma ¿Quiénes son los niños que faltan más aquí?

As Ricardo y Valeria (voces diferentes)

Ma Fíjense. No deben de estar faltando. No deben de estar faltando. Cuando están en juego pues ni modo ¿verdad? -Miren ayer, pónganme todos atención, porque ya voy a empezar a explicarles algo (se levanta del escritorio y pasa al frente) Esos que están escribiendo por favor pónganme atención. Miren antier estuvimos viendo...

La profesora es repetitiva, al parecer, para que el grupo le ponga atención cuando explica. No le gusta que los niños y niñas estén haciendo otra cosa en ese momento, ni escribir, ni platicar, ni nada, solamente poniendo atención, es decir, atendiendo lo que la maestra dice y hace. A diferencia de las otras dos profesoras, en la profesora C no es frecuente hacer un preámbulo o introducción de la enseñanza que permita a los niños y niñas tener elementos significativos para su aprendizaje. No provee al grupo situaciones vivenciales, conocimientos previos, relatos o algo que incite el interés de los niños por la enseñanza.

- o El orden y la disciplina en todo momento

Los aspectos más recurrentes durante el desarrollo de clase de la profesora C son los momentos de: lectura, escritura, el interrogatorio, el orden y la disciplina. En este apartado se desarrolla el orden y la disciplina por ser uno de los aspectos más frecuentes en la enseñanza. Los momentos de orden y disciplina recurrentes en la profesora C son:

Requiere silencio para iniciar la clase, que estén sentados en sus lugares y escuchando sin hacer otra cosa.

- No da libertad de movimiento
- No le gusta que la interrumpan en su participación
- Da discurso referente
- Utiliza expresiones a forma de regaño

Nueve de diez registros presentan frecuencia en este aspecto, tres de ellos de forma notable. El fragmento C1 4/02/20026:133-142 ofrece un ejemplo:

Ma Sí, bien. ¡Miren tengo dos oídos y dejen de gritar! Y entonces hay que saber escuchar para qué a ti también te escuchen

Ao Maestra, Juan de Dios...

Ma ¡Te estoy hablando Ricardo!, mira Ricardo no puedo entenderlo. ¡Acá Félix!, Félix, miren les voy a decir una cosa. Miren yo les he dicho.

¡Ricardo, es la enésima vez que te digo que por favor estén en su lugar! ¿Por qué la tiras Juan Carlos? ¡Mira no más Juan Carlos!, de modo que tú tiras las páginas del cuaderno y yo a levantarlas ¿verdad?

¡No sean tan sucios!, fíjense les voy a decir una cosa, ¡ustedes están bien mal educados, fíjense! Miren, es muy mal que una persona esté escribiendo y que lleguen a ver lo que está escribiendo.

Ao (Observa y entrega)

Ao Maestra

Ma Es muy mala el qué, a ti también, el qué una persona esté hablando y luego se metan ustedes también. Esperen a qué termine de hablar esa persona para qué luego puedan meterse ustedes.

Ao Maestra, maestra

Ma Y si es que la plática, pues es que la plática pierde el interés no debe de intervenir si no, no. Si no, no. Como ahorita, ahorita les estoy dando yo esta clase, todos pueden intervenir ¿Por qué? Por qué a todos nos interesa, pero primero uno, luego otro.

Ao Maestra

Ma ¿Por qué?, dime si yo estoy hablando luego empiezan hablando ustedes nadie me va a entender, ni ustedes a mi, ni yo a ustedes entonces, hay que saber escuchar, ¿para qué? Para que nos escuchen a nosotros también

La profesora C, se percibe como quien enseña constantemente a través del orden y la disciplina, al parecer, porque tiene inclinación natural a la enseñanza con "niños bien educados", es decir, niños que obedezcan en todo a su profesora, que siempre estén atentos

a la clase, sentaditos, calladitos, sin nada que los distraiga, en sus lugares respectivos. Niños que hacen todo de acuerdo con lo que requiere la profesora. En este fragmento se observa el discurso para que los niños sepan escuchar, no tiren papeles a la basura y no lean lo que está dirigido a otra persona.

Al parecer, para la profesora C, con el discurso referente considera que se aprende a tener ciertos comportamientos dentro del grupo. No obstante, deja fuera a la escuela como espacio para aprender y convivir, para conocer los derechos y deberes de los niños y, la importancia de un ambiente de respeto y la colaboración.

Los profesores y las profesoras juegan un papel fundamental en lograr los propósitos educativos, sin embargo, su actitud y su ejemplo enseña más que su decir y sus saberes. Por lo tanto, es importante hacer notar la actitud del maestro ante sus alumnos y alumnas, saber cómo se desenvuelve, cómo interactúa con seres pequeños y frágiles, qué mensaje les dirige con su trato y con sus expresiones, en fin, con todo aquello que establezca una relación entre maestro y alumno.

Es decisiva la sensibilidad, intuición, habilidad y compromiso del maestro. Es imposible reducir su tarea a la transmisión de conocimientos. No, de lo que se trata es de estar alertos a los hechos de la existencia y sacar de ellos la lección formadora, la enseñanza oportuna, la interpretación que fija en el educando un sentido claro, una valoración, una actitud, un comportamiento.⁹¹

En el primer grado de educación primaria, el maestro tiene una relación directa y estrecha con el niño, es importante, que ésta se dé para facilitarle su incorporación a las actividades del grupo, para fortalecer su autoestima y potenciar sus capacidades, no lo contrario.

⁹¹ Secretaría de Educación Pública. (1992) Guía para el maestro. Primer grado. México. SEP. p. 135

La forma de demostrar violencia es a través de un castigo, el cual es un acto agresivo negativo contra la persona, cuyo fin es disminuir la conducta considerada problema. El castigo puede ser físico (causa dolor físico y sufrimiento psicológico), psicológico (conducta verbal), y social (conducta verbal o gestual) Sin embargo, resulta difícil diferenciar el maltrato de aquellas conductas aceptadas para enseñar, formar hábitos o disciplinar a los niños (castigo físico o psicológico)⁹²

- La revisión como parte final de la enseñanza.

Para concluir un tema o una sesión la profesora frecuentemente recurre a la revisión de la actividad en el cuaderno y en el libro. En ocasiones, mientras revisa interroga a los alumnos y alumnas sobre lo realizado y recurre a expresiones sobre el orden y disciplina. Esto se observa en el fragmento C4 5/3/20029:112-116

Ma-A ver, ¿cómo dice? plá-ta-no, a ver, ¿cómo dice?

Ao -Plátano

Ma-Plá-ta, ¿qué le falta ahí?, ándale. (Se sienta en el escritorio y ayuda a una niña a recortar)

As (Los alumnos recortan, están tranquilos y ocupados, algunos comentan entre sí. Algunos recortan de pie, otros sentados, otros con una sola pierna en su silla)

Ma ¡Ay, no Juan Carlos!, a ver Juan Carlos tráeme el otro, ¡mira haz de cuenta que cortaste con los dientes! Por donde está lo punteado, por ahí se van a ir con las tijeras, con cuidado (en el escritorio)

Voy a empezar a calificar, al niño que me haga limpiecitos los trabajos. Porque veo que hay unos muy cuachalotones. Bórrame esto último (en su escritorio hay 4 niños, 3 hombres y 1 mujer, con ellos recorta y revisa)

As (Recortan página 17 del libro recortable)

Ma -Mira, le recortaste aquí, ¿qué no les dije que por donde estaba punteado Juan Carlos?, (en el escritorio) ¡mira, qué sucio te quedó esto!

¡Mira, fíjate!, mira, por aquí está punteado. ¿Ya armaste el otro Ricardo?, ¡Valeria vente a tu lugar, hágase para acá!

⁹² Consulta en internet www.educación.123.cl/papas/cero_rama/maltrato-infantil.htm

Se aprecia que la profesora después de la actividad con la escritura y la lectura trabaja con el libro recortable. Mientras recortan las palabras pasa al escritorio a ayudar a una niña. Posteriormente indica que va a revisar, para ello requiere los trabajos limpios. Sin embargo, se aprecia que dirige a los niños ciertas expresiones como "haz de cuenta que cortaste con los dientes!", "veo que hay unos muy cuachalotones", tal vez, indicando a los niños que no hacen las cosas bien, al parecer, ni siquiera se acercan a lo que ella desea que hagan.

Para esta actividad los niños utilizan las tijeras y el resistol. En el fragmento C4 5/3/2002 9: 105,106 se observa que no todos pueden recortar del libro, pues se les facilita más que la profesora les arranque la hoja del libro para luego recortar las palabras. Al parecer, la profesora no toma en consideración el nivel de desarrollo del niño en este momento y no se percibe que los aliente o anime sino todo lo contrario.

Ao-Maestra, ¿en ésta?

(Los alumnos sacan su libro recortable y buscan la página).

Ma -Gildardo, ¿ahora te vas a poner a hacer otra cosa?,

Alejandro, ¿dónde andas? ¡Denle las cosas de ella! ¡Samanta, te quiero ver sentada!, y mañana no quiero que me vuelvan atraer muñecas ni juguetes, i ya no, ¿porque no sacan sus cosas cuando estamos en clase?!, ¿cómo no lo sacaron en el recreo?, o cuando vamos a jugar está bien, pero si yo les digo que no vamos a jugar, es que no deben sacar nada de eso (se acercan más niños para que les recorte la hoja que van a recortar)

Como se observa que los niños recurren a la maestra para que les recorte la hoja del libro aunque la oyen que está molesta porque está señalando a quienes hacen otras cosas, a quienes no están en sus lugares y que están jugando.

En este salón de clases suceden muchas cosas a la vez. Para la profesora es un grupo desordenado pues recurre constantemente a evidenciar a los niños y niñas, mostrar su molestia y dar un discurso referente. Al parecer para ella un salón ordenado es aquel donde existe un gran silencio y donde no hay movimiento ni ocurre nada significativo.

"En el salón ordenado los conflictos se expresan de manera libre y respetuosa, y se resuelven con el uso de mecanismos claros, tales como la conciliación, negociación, concertación y, a veces, votación"⁹³

El estilo de la profesora C, para desarrollar y concluir con la enseñanza se advierte como un estilo rígido sobre el orden y la disciplina. Al parecer, la falta de experiencia con niños de primer grado y con el enfoque actual de la enseñanza han llevado a la profesora a ser insensible, con falta de empatía, preocupada por abarcar contenidos descuida el logro de propósitos educativos considerando que el niño aprende a través del regaño, de la evidencia y de la autoridad.

Al parecer, la profesora maltrata emocionalmente a sus alumnos y alumnas porque dentro de los 4 tipos de maltrato que existen de acuerdo al Servicio de Salud Llanchipal el maltrato emocional se refiere al "hostigamiento verbal habitual a un niño, a través de insultos, críticas, descréditos, y ridiculización, así como indiferencia o rechazo explícito o implícito"⁹⁴

Es importante hacer notar que se define maltrato infantil a "la agresión física, emocional o sexual contra un niño (menor de 18 años), o a la falta en proporcionar los cuidados necesarios, para la expresión de su potencial de crecimiento y desarrollo"⁹⁵

Como se aprecia, cuando se pasan los límites de formar hábitos y actitudes dentro del grupo escolar, la actitud del maestro hacia niños y niñas se torna en maltrato emocional y esto trae como consecuencia limitantes en el crecimiento y en el desarrollo de los mismos. Afecta su personalidad y la convivencia con otros. Los efectos psicológicos son diversos: "agresividad, problemas conductuales, deterioro en la relación de confiar en otros. Déficit cognitivos, problemas relacionales con sus amigos, bajo rendimiento escolar.

⁹³ Ibid.p.136

⁹⁴ Consulta en internet www.llanchipal.cl/vif.asp?teo=mi%20as.htm

⁹⁵ Ibid. p. 4

Depresión, intento de suicidio" ⁹⁶ Los momentos de autoridad que despliega la profesora se enuncian a continuación.

- Decide los tiempos, temas, participantes
- Impone, ordena .Reprocha
- Cataloga
- No atiende hasta que termina explicación
- .A veces es indiferente a las dudas de los niños
- Evidencia
- Saca de la clase a niños y niñas
- Amenaza

Es importante considerar el desempeño docente dentro de las aulas, qué se hace y cómo se hace, tomar conciencia de la actitud y conducta hacia los niños y niñas, y sobre todo, mostrar equilibrio y autodominio con amor. "El maestro debe conocer personalmente a los alumnos. Deben evitarse tanto el autoritarismo como la ausencia total de límites"⁹⁷

A continuación se muestran las voces de los niños respecto a lo que les gusta o no de sus profesoras, también lo que perciben de ellas.

4.6 Las voces de los niños y niñas

Esta información está presente en las entrevistas realizadas a una muestra de niños de cada grupo porque lo que piensan y sienten es importante para conocer cómo perciben a su maestra y cuáles son sus gustos y preferencias en el salón de clases. Aunque esta información se obtuvo mediante una muestra de niños de cada grupo, es importante considerar sus voces respecto a lo que hacen y dicen las profesoras de grupo.

⁹⁶ Ibid. p. 6

⁹⁷ Schmelkes, Silvia. Op. Cit. p. 67

- No me gusta que...

En esta categoría se registra lo que dijeron los niños de sus profesoras. Lo indican con palabras sencillas algunas veces de forma espontánea, en otros, lo piensan un poco antes de contestar.

Los alumnos y alumnas de primero expresan que no les gusta que sus profesoras:

- Les peguen
- Los castiguen
- Los regañen
- Les griten
- Los dejen solos en el salón

Se percibe que a los niños no les agrada nada que tenga que ver con el maltrato físico y verbal. ¿Acaso a alguien le agrada? Se observa que esta situación tiene mucha carga emocional para los niños, por lo tanto, es importante hacer notar que la enseñanza se de en un ambiente de confianza, afecto y seguridad. Más aún, que los maestros "vivencien lo que significa la justicia, la igualdad, el respeto."⁹⁸

A los niños y niñas tampoco les agrada sentirse solos dentro del salón de clases. Probablemente porque si la profesora no se encuentra dentro del grupo suceden cosas desagradables.

Los niños expresan sus opiniones sobre el castigo, la autoridad y la disciplina que ejerce la maestra. Algunas veces expresan lo que hace y dice la profesora de acuerdo a sus percepciones y experiencia.

⁹⁸ Schmelkes, Silvia. Op. Cit. p. 86

Aa -Que el que se porte mal, nos da nalgadas despacito

E-Si, el que se porte mal da nalgadas despacito, ¿por qué?

Aa-Porque la maestra no quiere que corramos y ella quiere tener limpio el salón, que no tiremos basura. Ella quiere tener siempre limpio el salón. Que no nos regañe la maestra, que nos saquemos dieces que nos portemos bien que pongamos atención y que no peleemos que no griten

E-¿ya ti te gusta eso?

Aa -No

E-¿por qué?

Aa -por que es muy malo

En las expresiones de esta niña se percibe que considera a su maestra como alguien que grita, regaña y da nalgadas despacito. Además, tiene presente que a la profesora no le gusta que corran en el salón ni que tiren basura. Reconoce que le gusta tener el salón limpio, que todos se porten bien y que se saquen diez.

En este grupo no se observó que la profesora dé nalgadas a los niños. Se observó que tuvo momentos en los cuales elevó el tono de la voz y en los cuales dijo expresiones a forma de regaño.

En otro grupo una niña expresa lo que no le gusta de su maestra (B1 4: 108112)

E.- ¿y qué es lo que no te gusta de ella?

Aa -Que a veces nos regaña o nos pega con el borrador

E-¿Qué otra cosa?

Aa -Cuando se enoja por uno lo llevan todos

La niña dice que la maestra regaña a los niños e incluso los golpea con el borrador, que en ocasiones, aunque el grupo no sea culpable, es castigado.

En este grupo no se observó que la profesora golpeará a los niños y a las niñas, al parecer, han existido momentos con este tipo de situaciones. En el tercer grupo un niño expresa las cosas que no le gustan de su profesora (C1. 2: 34-40)

E ¿y qué es lo que no le gusta que hagan a tu maestra?

Ao No, no le gusta que nos vayamos a partes sin permiso, no le gusta que comamos en el salón ni que hagamos travesuras

E Entonces hay niños que hacen muchas travesuras

Ao Pues, más o menos (risas)

Como se aprecia, el niño sabe lo que su maestra no acepta dentro del grupo: salirse sin permiso, hacer travesuras y comer dentro del salón de clase. En este grupo se observó que la profesora con frecuencia intervenía para poner orden y disciplina en el grupo recurriendo a expresiones que evidenciaban a los niños y niñas. En general a los niños y niñas de primer grado expresan que a sus profesoras no les gusta que pase lo siguiente en el grupo:

Que los niños:

- jueguen
- peleen
- coman dentro del salón
- que se porten mal
- que salgan sin permiso
- que hagan "cosijo" (desorden)

Por lo que expresan los niños es frecuente que a las profesoras de primer grado no les gusta que los niños peleen y hagan desorden.

Se observa que los niños perciben cómo son sus profesoras, los que les gusta y lo que no les gusta, además lo que eso implica para ellos. En la vida escolar los niños y niñas en sus interacciones con las personas construyen conceptos de las personas, de sus interrelaciones y de lo moral.⁹⁹

⁹⁹ Turiel, Elliot. (1984) Dominios y categorías en el desarrollo cognitivo y social. En El mundo social en la mente infantil. Compilación de Turiel, Elliot et. al. Madrid. Alianza Psicología. 1989. p. 59

Lo que sí les gusta a los niños de primer grado se muestra a continuación.

- Me gusta...

En esta categoría se registra lo que sí les gusta hacer a los niños y niñas en el salón de clases, en los momentos de enseñanza. Se registran sus gustos y preferencias de acuerdo a lo rescatado en la entrevista con los niños y niñas muestra de cada grupo. El cuadro 9 presenta lo que prefieren hacer en la escuela los alumnos y alumnas.

A	B	C
Jugar	Jugar	
Escribir	Escribir	Escribir
Sumar y restar	Hacer cuentas	Sumar y restar
	Leer libros	Leer
	Los cuentos	Hacer cuentos
	Lecturas del libro	Cosas en el libro
	Contestar preguntas	
Las Matemáticas		Español y Matemáticas
Revisar		Revisar
Sacarse diez		Sacarse diez
Colorear		
Estudiar		
Dibujar		

Cuadro 9. Las preferencias de los alumnos y alumnas de primer grado de primaria.

De acuerdo a lo que expresan los niños muestra de cada grupo, es frecuente que les guste escribir y hacer cuentas de sumas y resta. A la mayoría le gusta jugar, revisar, sacarse diez, leer de los libros, hacer cuentos y cosas en el libro. Pocos niños dicen que les gusta dibujar, colorear y contestar preguntas. Sería interesante investigar a qué se refieren cuando expresan que no les gusta contestar preguntas porque se observa que en la enseñanza son frecuentes las preguntas que plantean las profesoras.

Es interesante hacer notar que en el grupo C a los niños no les gusta jugar, una situación extraña para niños de primer grado. Al parecer, el juego no es una actividad relacionada con el aprendizaje y no es algo usual dentro del grupo, no obstante, el libro de Español Actividades contiene juegos, crucigramas, trabalenguas y dibujos para que los niños y niñas de educación primaria aprendan de forma lúdica.¹⁰⁰

¹⁰⁰ Secretaría de Educación Pública. Op. Cit. p. 9

CONCLUSIONES

El análisis de los estilos de enseñanza en primer grado de educación primaria permite ver más de cerca lo que sucede dentro del aula y dar cuenta del estado que guarda la enseñanza en este grado.

El quehacer de las profesoras de grupo se perfila de distintas maneras, todas ellas encaminadas a un mismo fin: lograr primordialmente que los niños aprendan a leer ya escribir. En este proceso es importante hacer notar el ambiente de clase que generan las profesoras y las estrategias didácticas que aplican. Los hallazgos que arroja la investigación son:

Durante los momentos de enseñanza se utilizan algunas expresiones repetidas veces, por su frecuencia se puede pensar que están siempre presentes en los docentes, contradictoriamente, pasan desapercibidas. Estas expresiones tienen grandes significaciones en el proceso, algunos ejemplos son: fíjate bien, ¿cómo dice?, ¿qué más?, acuérdate, a ver, ¡muy bien!, ¡guarden silencio!, ¡sentaditos!, ¡calladitos!, ¡lee fuerte!, ¿qué creen?, entre otras.

Lo cotidiano se vuelve oculto, mucho de lo que se dice y hace no significa algo para el docente, ni toma conciencia de ello en su significado real, en su impacto hacia los alumnos dentro del contexto áulico como ya se consideró en el capítulo 4.

Las expresiones más frecuentes tienen que ver con la enseñanza de la lectura y escritura como son: ¿cómo dice?, ¿qué más?, ¿qué creen?, ¡lee fuerte! Respecto al orden y la disciplina las expresiones más usuales son: ¡guarden silencio!, ¡sentaditos! En cuanto al encomio o brindar estímulo a los niños y niñas se utilizan las expresiones ¡muy bien! y ¡te felicito!

Las expresiones cotidianas en forma de pregunta, que frecuentemente son inadvertidas y se desconoce su impacto real, en ocasiones, son utilizadas por las profesoras como detonadores para la interacción con el currículum.

Plantear preguntas al grupo y de forma individual es una actividad muy utilizada por las docentes en la enseñanza de primer grado. Las preguntas se hacen con una diversidad de propósitos que se explicitan en el apartado de hallazgos de la investigación. Con ellas se forma un mundo de preguntas cada día en las aulas. Se puede concluir que no hay enseñanza sin interrogantes ya que son insustituibles porque con ellas se dan posibilidades para potenciar el aprendizaje a través de la reflexión, el análisis, el razonamiento, el pensamiento lógico y la comprensión.

Las preguntas hacen posible encender la chispa de la curiosidad y la reflexión para adentrarse en el conocimiento. Las profesoras preguntan constantemente a sus alumnos y alumnas, a la vez, surgen las interacciones entre los participantes: dan respuesta a la pregunta, confrontan saberes, expresan experiencias e ideas, escuchan y participan; viven el proceso de escribir, leer, expresarse y escuchar.

La forma de tratar a los niños es relevante de hacer notar porque los alumnos de primer grado requieren de un trato amoroso y paciente para acceder en las mejores condiciones a la alfabetización. La investigación muestra que aún en estos tiempos dentro de las aulas se maltrata verbal y emocionalmente a los niños, ¿quién se da cuenta de ello cuando no hay un acercamiento real a las formas de enseñanza?, ¿acaso los niños lo dan a conocer?, ¿son conscientes de ello los maestros?, ¿y de su impacto?, ¿lo saben y aprueban los padres de familia?, ¿es natural para los niños, un ambiente escolar de maltrato verbal?

Se descubre que, cuando las profesoras se centran en el orden y la disciplina sin regularlo, las interacciones en el grupo escolar se paralizan y se crea un ambiente de trabajo tenso, inflexible, autoritario, direccional, congelado, estático, silencioso, con temor, controlado, represivo, en ocasiones abusivo y desconsiderado con los niños y niñas. ¿Son estas las interacciones que se desean?, ¿son los ambientes de enseñanza y aprendizaje que se generan en las escuelas?

Los estilos de enseñanza de las profesoras de primer grado de educación primaria se caracterizan por su relevancia en el actuar docente, en su desempeño frente a grupo durante los tres momentos de enseñanza: introducción, desarrollo y conclusión. Muestran 'o que más singulariza a cada profesora durante su enseñanza. Lo más significativo de cada una de ellas se presenta asignándoles una característica que la identifica en su estilo de enseñanza.

Hay ciertos estilos de enseñanza que llevan una gradualidad o secuencia en su desarrollo, es decir, no avanzan hacia un nivel más complejo sin tener el precedente, a éstos se denominan estilos progresivos y sistemáticos. La profesora, durante la clase, no pasa a una actividad diferente ni con mayor grado de complejidad sin terminar la anterior con la participación de todos los alumnos y alumnas, por ejemplo, cuando indica resolver una actividad del libro de texto previamente aborda la temática con el grupo escolar, hace comentarios referentes y realiza actividades pertinentes.

El estilo de enseñanza de esta profesora es 'progresivo y sistemático' porque involucra al grupo en situaciones de aprendizaje de 'o sencillo a la difícil, y porque siempre lleva orden y gradualidad en su práctica de enseñanza. En este estilo es común que la profesora realice un preámbulo o introducción para iniciar el desarrollo de la clase y en ese espacio cuida que no haya distractores de la atención del grupo. El tiempo lo considera valioso y 'o trata de optimizar al máximo, constantemente requiere que los alumnos escriban las instrucciones de las actividades que realizan, mientras ellos trabajan recorre las filas, los observa, les provee ayuda, les da alguna indicación y verifica cualquier actividad que realizan.

El estilo de enseñanza 'generador de aprendizaje' se presenta cuando la profesora aplica diversidad de estrategias que interesan al niño y que son propiciadoras de aprendizaje, entre ellas: la narración, la escenificación, el cuento y el modelado. Hace uso de material didáctico frecuentemente, relaciona las actividades con el contexto y la vida cotidiana de los alumnos y alumnas, parte de sus experiencias personales, de sus conocimientos previos, establece una relación natural entre las asignaturas y se involucra como un elemento más del grupo.

La profesora con estilo generador de aprendizaje aplica variedad de estrategias de enseñanza que permiten al grupo involucrarse activamente en su aprendizaje, lo mantiene motivado y se interesa por cada uno de sus alumnos. Normalmente es una profesora creativa, entusiasta, innovadora, positiva, conocedora del niño; integradora en el sentido de reunir el todo con sus partes, de globalizar la enseñanza, de relacionar los contenidos y las asignaturas.

El estilo de enseñanza 'centrado en el orden y la disciplina' se perfila cuando la profesora constantemente hace referencia al orden y la disciplina, despliega autoritarismo, evidencia, reprocha, cataloga, reprime la libertad de niños y niñas, en ocasiones se muestra indiferente, inflexible e insensible, grita, amenaza, regaña, incluye el discurso referente. Durante la clase, interrumpe constantemente para señalar ¡siéntate!, ¡cállate!, ¡deja ahí!, ¡me voy a enojar con ustedes!, ¡el que hable se va a quedar sin recreo!, ¡en el pizarrón no quiero a nadie!, ¡eres flojo con ganas!, ¡de plano ya!, entre otras expresiones que dirige en lo individual y en lo colectivo interrumpiendo las actividades escolares.

La profesora con estilo de enseñanza centrado en el orden y la disciplina, frecuentemente está indicando la forma de comportamiento de los alumnos y de las alumnas, se vale del discurso correspondiente con la finalidad de que comprendan que lo que ella dice es para el bien de todos. Está en la creencia que mediante la repetición del discurso el niño aprende a comportarse en grupo, aprende valores y actitudes, no obstante, las sugerencias del libro para el maestro indican lo contrario, también lo argumentan algunos autores como Max Van Manen, Elliot Turiel y Juan Oelval.

En los grupos de primer grado se observó mayormente una organización grupal en filas, con el mismo orden día tras días. La organización en equipos y binas es poco usual. En el caso del grupo C, que contaba con mesas trapezoidales los niños se ubicaban en equipos, sin embargo, su actividad escolar frecuentemente se realizaba de forma grupal e individual. En un sólo grupo se observó que la profesora trabajó en dos ocasiones fuera del aula. Lo comentado en este párrafo muestra la situación que guardan los grupos de primer grado respecto a su organización grupal ya su actividad cotidiana dentro de las aulas.

Comúnmente se trabaja de forma grupal, la aplicación de sugerencias respecto a crear oportunidades para el aprendizaje mediante el intercambio entre pares no es aprovechado al máximo. Los niños, dentro de las aulas, frecuentemente están en el mismo lugar durante la mayor parte del ciclo escolar y pocas veces se da la oportunidad de enseñar y aprender fuera del aula.

Es importante destacar, que lo comentado en el párrafo anterior se presenta en grupos con diferentes cantidades de alumnos, uno de ellos muy numeroso. En dos grupos el mobiliario lo conforman mesabancos binarios de estructura y madera, algunos muy pesados; en el grupo restante existen mesas trapezoidales y sillas chicas. El espacio y la iluminación en dos aulas es excelente, en una es limitado. En dos escuelas existe mucho espacio fuera del aula mientras que en otra es muy reducido. Estos elementos del contexto permiten valorar la situación que prevalece en cada una de las aulas y las posibilidades de acción de las profesoras de primer grado.

El trabajo docente trasciende y se percibe cómo es realmente desde dentro. Cuando las profesoras tienen amor a los niños ya su trabajo se hacen grandes expectativas que logran alcanzar y se sienten satisfechas por sus logros aunque no sean reconocidas dentro de su ámbito y en la sociedad.

Las profesoras que debido a su inexperiencia y falta de conocimiento con el grado que se desempeñan se les dificulta prepararse de forma cuidadosa y concienzuda, se limitan al trabajo dentro del aula de forma aislada sin considerar las experiencias de los colegas ni buscar la orientación y guía respectiva para el reto que se les ha asignado. Estas profesoras se sienten inseguras, angustiadas, sin rumbo e insatisfechas por su quehacer.

Es importante valorar, que en el caso de una de las profesoras, el ser objeto de estudio le permitió reconocer los errores de enseñanza que cometió durante el ciclo escolar, esto muestra un paso hacia el cambio mediante la reflexión de su práctica. Además este hecho posibilita la toma de conciencia de su estilo de enseñanza como autoevaluación para la mejora. Este hecho muestra el impacto que puede tener la observación áulica y la investigación.

En el primer grado de educación primaria la enseñanza se enfoca en lograr la alfabetización: que los niños accedan a la lectura y escritura. Estas actividades envuelven la cotidianeidad del grupo.

Las profesoras, en los primeros meses de actividad, trabajan frecuentemente con la escritura de la fecha. Parten de ésta para iniciar con el proceso de enseñanza de la lectura y la escritura. De igual manera, con la reflexión sobre la lengua para el análisis de la relación sonora-gráfica y la expresión oral a través de plantear preguntas y dar la oportunidad a que los niños expresen sus saberes, experiencias y opiniones.

Frecuentemente, las profesoras leen y escriben con los niños, aplican diversas estrategias para la lectura y la escritura: activan conocimientos previos, narran, escenifican, aplican la predicción, anticipación e inferencia, interrogan, repasan, propician la reflexión, dictan, entre otras actividades.

Los contenidos que se abordan siempre tienen como punto de llegada y de partida dichas actividades. En algunos casos, activan la enseñanza y el aprendizaje usando material didáctico, optimizando el tiempo de enseñanza, cantando, escenificando, saliendo a espacios libres, aplicando estrategias que sugieren los libros para el maestro, relacionando los contenidos y las asignaturas, manteniendo la motivación del grupo por aprender, estrechando los lazos de afecto y comunicación con los niños.

Aunque todas las profesoras tienen diferentes estilos de enseñanza contribuyeron al logro de la lectura y escritura en su grupo escolar, sin embargo, con diferente nivel de calidad. La evidencia está en los resultados de aprendizaje, en las producciones escritas, en el ambiente de clase que generan, en las estrategias didácticas que aplican y en las interacciones que propician.

De acuerdo a la información que aporta esta investigación se observa que los niños y niñas de primer grado aprenden a leer ya escribir a pesar de no estar en las condiciones más óptimas dentro de las escuelas y de las aulas.

Esto descubre el potencial que tienen los niños y niñas para aprender, lo cual se evidencia cuando aprueban el grado aunque la profesora no les haya proporcionado un ambiente de confianza y afecto, ni suficiente experiencia docente con el grado.

Los niños y niñas expresan que no es de su agrado que las profesoras los regañen, les griten, los castiguen, les peguen y los dejen solos en el salón de clases. Esto es un hecho tan significativo que apunta hacia la necesidad de crear en los grupos escolares un ambiente de confianza, afecto y seguridad. Además, que se valoren las diferentes formas de ser y de aprender de los alumnos.

Es importante destacar que, las situaciones de enseñanza y aprendizaje que se viven durante el primer grado de educación primaria son la base para el subsiguiente grado escolar. Como grupo C los niños y niñas vivieron otro proceso diferente al que vivieron los grupos A y B. En ese grupo la autoestima no se fortaleció, ni se potenciaron los esquemas cognitivos y habilidades debido a la práctica de enseñanza carente de conocimiento del niño, del sustento teórico metodológico para el grado y del estilo de enseñanza centrado en el orden y la disciplina.

De los hallazgos de esta investigación se abren líneas para ser tratadas de manera especial en futuras investigaciones: las preguntas en la enseñanza y en el aprendizaje, el trato que se da a los alumnos y alumnas en las aulas, el perfil docente para atender el primer grado de educación primaria, cómo identificar el estilo de enseñanza y el estilo de aprendizaje, el uso real de los materiales de apoyo para el maestro, lo que piensan y sienten los docentes antes, durante y después de la enseñanza, estilos de enseñanza de los profesores y profesoras de educación primaria, y la función asesora ante la problemática existente en las escuelas.

En las escuelas hay mucho potencial para nuevas investigaciones, se requiere acercamiento e involucramiento constante con el propósito de encontrar explicaciones a lo que acontece, de igual manera, proponer y aplicar alternativas de solución.

Ante los hallazgos de esta investigación es importante que las autoridades educativas no sólo se asomen a la realidad de los centros educativos sino que los palpén y los sientan de la misma forma que los alumnos y alumnas, que los maestros y maestras, y que los padres y madres de familia para que los conozcan en su real dimensión y establezcan planes de intervención para la mejora continua.

En esta investigación se muestran hechos que se relacionan con el aspecto técnico pedagógico, en esto, la función asesora puede percibir el estado que guarda la enseñanza en primer grado de educación primaria y de acuerdo a los hallazgos diseñar estrategias de intervención que permitan mejorar los resultados de forma cuantitativa y cualitativa.

Es necesario que se promueva la reflexión de la práctica docente a través de la situación actual que se vive en las aulas, que se conozca y tome conciencia del estilo de enseñanza propio y de su impacto, y del estilo de aprendizaje de alumnos y alumnas. Lo más importante, que no quede solamente en detectar la problemática, sino que se diseñe y ejecute el plan de intervención correspondiente bajo un sustento válido.

Este trabajo de investigación ha sido rico en aprendizajes. Se aprende a investigar, investigando. La experiencia metodológica vivida da prueba de que se conoce la realidad acercándose a ella de forma constante e involucrándose. El enfoque etnográfico utilizado permitió descubrir cómo son los estilos de enseñanza de las profesoras de primer grado: lo que hacen y dicen, las interacciones que establecen, el ambiente de clase que generan y las estrategias que utilizan. Además, permitió caracterizar los estilos de enseñanza de acuerdo a los tres momentos de clase: introducción, desarrollo y conclusión. Para lograr estos resultados fue importante recolectar información en el lugar de los hechos, de forma directa.

Lo más arduo y gratificante se presenta cuando se analiza e interpreta la información y van surgiendo los hallazgos, los hechos y descubrimientos significativos que conforman la investigación. El tiempo, la disciplina y el interés son esenciales para ello.

La teoría es fundamental en el proceso de investigación. Provee de elementos básicos para conformar y sustentar el trabajo, y es acompañante frecuente en el rumbo que va delineando la investigación. Se recurre a ella antes y durante la investigación, al final, se enriquece con las nuevas aportaciones.

Para alguien que se inicia en la investigación es importante contar con un asesor que lo guíe y oriente durante el proceso. Incluso, hasta el momento de elaboración de tesis pues se continúa aprendiendo.

Finalmente, hay logro, satisfacción personal y expectativas al concluir la investigación como parte de un proceso de aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA

LIBROS

AIBERTI, Alberto. (1975) "El autoritarismo en la escuela" Madrid. Fontanella. En antología Pedagogía: la práctica docente. México. UPN. SEP. 1987.120p

ARDOINO, Jaques. (1995) "la formación de investigadores en educación" Versión original a publicarse en el texto de conferencias magistrales del Congreso Nacional de Investigación Educativa. Traducción de Patricia Ducoing. En antología Seminario de Investigación I: Enfoques metodológicos en la investigación educativa I. Compilación de Ríos Pérez José Abelardo et. al. Culiacán, Sin. Méx. UPN. 2001. 179 p.

BACHELARD, Gastón. (1984) "la formación del espíritu científico". Siglo XXI editores. México, España, Argentina, Colombia. En antología Epistemología de las Ciencias Sociales. Compiladores: Renaux Juan Pablo et. al. Culiacán, Sin. Méx. UPN. 2001. 309 p.

BERGER, Peter l. y LUCKMANN, Thomas. (1984) "La construcción social de la realidad" Buenos Aires. Amorrortu Editores. En antología Grupo escolar: acción, interacción y aprendizaje. Compilación de Jacobo García Héctor Manuel. Culiacán, Sin. Méx. UPN. 2002. 289 p.

BORDIEU, Pierre, CHAMBOREDON, Jean Claude y PASERRON, Jean Claude. (1990) "El oficio del sociólogo". Siglo XXI editores. En antología Epistemología de las Ciencias Sociales. Compilación de Renaux Juan Pablo et. al. Culiacán, Sin. Méx. UPN. 2001. 309 p.

BROPHY, Jere. (2000) La enseñanza. México. SEP. Cuadernos de la Biblioteca para la Actualización del Maestro. 55 p.

CASSANY, Daniel. et. Al. (1997) "Enseñar Lengua" Barcelona. En La adquisición de la lectura y la escritura en la escuela primaria. Lecturas. México. SEP. 2000. 198 p.

CASTORINA, José A. y LENZI, Alicia M. (2000) "Las ideas iniciales de los niños sobre la autoridad escolar. Una indagación psicogenética". En La formación de los conocimientos sociales en los niños. (Compilación) Barcelona. Ed. Gedisa. Tomado de la antología Los procesos de formación social en los niños. Compilación de Guevara Espinosa Mario et. al. Culiacán, Sin. Méx. UPN. 2002. 215 p.

COLL, César y SOLÉ Isabel. (1995) "La interacción profesor alumno en el proceso de enseñanza y aprendizaje" Desarrollo psicológico v educación. II Psicología de la educación Compiladores: Coll César, Jesús Palacio y Álvaro Marchesi. Madrid, Ed. Alianza -Psicología. 508 p.

DEAN, Joan. (1993). España. Ed. Paidós. 277 p. La organización del aprendizaje en la educación Primaria

DELVAL, Juan. (1989) "La representación infantil del mundo social" en El mundo social en la mente infantil. Compilación de Elliot Turiel, Ileana Enesco y Josexu Linaza. Madrid. Ed. Alianza -Psicología. 435 p.

DEREK, Edwardsy NEIL, Mercer. (1994) El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula. España. Ed. Paidós y M.E.C. 215 p.

DURKHEIM, Emile. (1976) "Educación como socialización" Salamanca. Sígueme. En antología Grupo escolar: acción interacción y aprendizaje. Compilación de Jacobo García Héctor Manuel. Culiacán, Sin. Méx. UPN. 2002. 289 p.

ENTWISTLE, N. (1987)"La comprensión del aprendizaje en el aula" Barcelona. Ed. Paidós. MEC. En antología Metaconocimiento y aprendizaje escolar. Compilación de González Cuevas Elda Lucía. Culiacán, Sin. Méx. UPN. 1999.158 p.

FERNÁNDEZ PÉREZ, Miguel. a. (1994) "Las tareas de la profesión de enseñar. Práctica de la racionalidad curricular. Didáctica aplicable" Madrid. Siglo XXI. En antología Grupo escolar: acción interacción aprendizaje. Culiacán, Sin. Méx. UPN. 2002. 289 p.

_____ b. (1995) Evaluación y cambio educativo: El fracaso escolar Madrid. Ediciones Morata. 316 p.

GARZA, Rosa María y LEVENTHAL, Susana. (1998) Aprender cómo aprender México, Ed. Trillas. 139 p.

GEERTZ, Clifford. (1987) "La interpretación en las culturas" Ed. Gedisa. México. En antología Seminario de Investigación I Enfoques metodológicos en la investigación educativa I. Compiladores: Ríos Pérez José Abelardo et. al. Culiacán, Sin. México. UPN. 2001 179 p.

GÓMEZ PALACIO, Margarita. a. (1995) El niño y sus primeros años en la escuela. México. SEP. 229 p.

_____ b. (1995) La producción de textos en la escuela. México. SEP. 142 p.

GONZÁLEZ GARZA, Ana María. "El enfoque centrado en la persona" México. Ed. Trillas. En La función directiva como elemento fundamental en la transformación del proceso educativo, Curso estatal. SIN000311. Diseñadores: Lizárraga Ramos Guadalupe Lourdes et. al. Coordinación Estatal de Actualización del Maestro. Ciclo escolar 2001-2002. 129 p.

JACOBO GARCÍA, Héctor Manuel. (1997) "La exploración del pensamiento pedagógico de los profesores de educación básica: una contrastación con los pedagogos clásicos del primer tercio del presente siglo XX" Madrid. UAM. En antología Grupo escolar: acción interacción aprendizaje. Compilación de Jacobo García Héctor Manuel. Culiacán, Sin. Méx. 2002. 289 p.

KOHEN KOHEN, Raquel C. (1997) "La sanción y la autoridad en el preescolar: el punto de vista infantil" En la formación de los conocimientos sociales en los niños. Compiladores: José A. Castorina y Alicia M. Lenzi Barcelona. Gedisa. 2000. Tomado de la antología Los procesos de formación social en los niños Compilación de Guevara Espinoza Mario et. al. Culiacán, Sin. Méx. UPN. 2002. 215 p.

MONTERA, María Lourdes. (1995) "Los estilos de enseñanza y las dimensiones de la acción didáctica" en desarrollo psicológico y educación II Psicología de la Educación. Compiladores: César Coll, Jesús Palacio y Álvaro Marchesi. Madrid. Alianza -Psicología. 508 p.

MUNGUÍA ZATARAIN, Irma y SALCEDO AQUINO, José Manuel. (1985) Redacción e investigación documental. México. SEP, UPN. 233 p.

NISBETH, J. y SHUCKSMITH (1987) "Estrategias de aprendizaje" Madrid. Santillana. En antología Metaconocimiento y aprendizaje escolar Compilación de González Cuevas Elda Lucía. Culiacán, Sin. Méx. UPN. 1999. 158 p.

ORTEGA CAMPRAN, Neptalí et. al. (1994) "El proyecto escolar y la gestión académica". México. CCECMEM. Secretaría de Educación Cultural y Bienestar Social. En La función directiva como elemento fundamental transformación del proceso educativo Curso estatal SIN 000311. Diseñadores: Lizárraga Ramos Guadalupe Lourdes et. al. Coordinación Estatal de Actualización del Maestro. Ciclo escolar 2000-2001. 129 p.

SCHMELKES, Sylvia. a. (1992) Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas México. SEP. O EA. 134 p.

_____ b. (1997) La escuela y la formación valoral autónoma. Castellanos editores. México. 114 p.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. a. (1996) Español. Sugerencias para su enseñanza. Primer grado. México. SEP. 92 p.

_____ b. (1999) Guía del maestro multigrado México. SEP, CONAFE. 793 p.

_____ c. (1992) Guía para el maestro. Primer grado México. SEP. 143 p.

_____ d. (1998) Libro para el maestro Español primer grado. México, SEP. 207 p.

_____ e. (1998) Plan y programas de estudio 1993 Primaria. México, SEP. 164 p.

_____ f. (2000) Programas de estudio de Español. Educación Primaria México. SEP. 64 p.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL, (1994) "Introducción a los procedimientos de codificación" En Análisis de la práctica docente propia, (Compilación) UPN, En Grupo escolar: acción interacción aprendizaje, Compilación de Jacobo García Héctor Manuel, Culiacán, Sin, Méx, 2002. 289 p.

SOCIEDAD WATCHTOWER BIBLIAS Y TRATADOS, NEW YORK, INC, (1992) Guía para la escuela del ministerio teocrático. Brooklyn, New York, U.S.A. 192 p.

R. COVEY, Stephen. (2001) Los 7 hábitos de la gente altamente efectiva. México, Ed, Paidós. 382 p.

TRILLA, Jaume (1997) El profesor y los valores controvertidos. Ed, Paidós, 239 p.

TURIEL, Elliot. (1984) "Dominios y categorías en el desarrollo cognitivo y social". En El mundo social en la mente infantil Compilación de Elliot Turiel, Ileana UNESCO y Josetxu Linaza. Madrid. Alianza, Psicología. 1989. 435 p.

VAN MANEN, Max. (1998) "El tacto en la enseñanza, El significado de la sensibilidad pedagógica" Barcelona. Paidós, Tomado de la antología Los procesos de formación social en los niños. Compilación de Guevara Espinosa Mario, et. al. Culiacán, Sin. Méx. UPN, 2002. 215 p.

WOODS, Peter. (1995) La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa España. Paidós, M.E.C, 217 p.

REVISTAS

DEAN, Michael. (2000) "Los niños filósofos de Escocía" en Selecciones Reader's Digest. Abril. 176 p.

MENDIIL ANGULO, Francisca Ymelda, et.al. (1993) "Expectativas didácticas en la construcción del conocimiento social: una perspectiva constructivista" en Pedagógica. Universidad Pedagógica Nacional en Sinaloa. Año 3, no.11. Diciembre. 40 p.

SAYAVEDRA SOTO, Roberto. (1997) "El aprendizaje de las ciencias en niveles preuniversitarios y el desarrollo de habilidades de pensamiento" en Pedagógica. Universidad Pedagógica Nacional en Sinaloa. Año 7, no.24-25. Enero-junio. 72 p.

ZAZUETA ZAZUETA, Rafael. (1995) "El conocimiento del niño bajo las perspectivas de Piaget y Vigotsky" en Pedagógica Universidad Pedagógica Nacional en Sinaloa. Año 5, no.19. Diciembre. 40 p.

FOLLETOS

ANDERSON, Gary L. (1990) La validez de los estudios etnográficos: implicaciones metodológicas. México 21 p.

ESCUELAS DE CALIDAD. (2002) Estilos de enseñanza y aprendizaje. Cuaderno de apoyo para el profesor. (Documento interno utilizado para la evaluación cualitativa PEC) México. 33 p.

CONSULTAS EN INTERNET

Aspectos teóricos maltrato infantil. [www.llanchipal.cl/vif.asp teo mi as.htm](http://www.llanchipal.cl/vif.asp%20teor%20mi%20as.htm)

Educación.123. cl.

[www.educación.123.cl/papas/cero drama/maltrato infantil.htm](http://www.educación.123.cl/papas/cero%20drama/maltrato%20infantil.htm)

El universal (1998) La lectura y la escritura enseñadas en una clase amena.

El universal. com. Caracas.

Galeón. Aprender a aprender. www. Galeón. Com

HERRERA, Jeannette. (2000) Trastornos ocultos tras la letra fea. El universal. com. Caracas.