



UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

UNIDAD AJUSCO
ACADEMIA DE PSICOLOGIA EDUCATIVA



← **ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA UTILIZADAS EN EL
PRIMER GRADO DE EDUCACION PRIMARIA EN LA
CLASE DE ESPAÑOL Y SU RELACION CON
EL PROCESO DE LA COMUNICACION E
INTERACCION.**

T E S I S

**QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:
LICENCIADA EN PSICOLOGIA EDUCATIVA**

P R E S E N T A N :

MARIA ISABEL DEMESA LABASTIDA

AMELIA LARA DURAN

DIRECTOR DE TESIS PSIC. CUAUHEMOC G. PEREZ LOPEZ

MEXICO, D. F.

JUNIO 1996

DEDICATORIAS .

A mis padres, que fueron siempre mi valiosa guía.

A mi esposo, por su amor y confianza en mí.

A mis hermanos y sobrinos, por su cariño y apoyo.

A la Lic. Margarita Nava, impulsora de esta ambición.

A mi amiga Amelia, por su aliento y compañía.

A mi asesor, Lic. Cuauhtémoc G. Pérez López, indispensable para el éxito de esta investigación.

A mi amiga Cony, por su importante ayuda en la edición de este trabajo.

A familiares y amigos.

María Isabel.

A dios:

Doy gracias por darme serenidad, confianza y fé para el logro de mis metas.

A mi madre:

Con cariño, por la comprensión y apoyo a lo largo de mi carrera.

A mi esposo:

Quien siempre me ha brindado su confianza, apoyando mis desiciones .

A mis hijos; Aldair y Dany:

Por su amor y compañía.

A mis hermanos:

Porque la ilusión de tener una carrera profesional es una realidad que hoy comparto con ustedes.

A mis suegros y cuñados:

Por su apoyo incondicional.

A Isabel:

Porque a pesar de todos los obstáculos presentados, hoy vemos recompensados todos nuestros esfuerzos y sacrificios.

A mis profesores:

Por sus enseñanzas y dedicación a mi carrera profesional.

AMELIA.

INDICE Página

RESUMEN

INTRODUCCION

CAPITULO I

ASPECTOS GENERALES EN TORNO A LAS ESTRATEGIAS DE
ENSEÑANZA APRENDIZAJE Y EL PROCESO DE COMUNICA--
CION E INTERACCION.

- a) Las estrategias en el proceso de enseñanza - 1
aprendizaje.
- b) Análisis del discurso en el aula. 11
- c) La interacción en el proceso de enseñanza -
aprendizaje. 15
- d) Importancia de la observación en el aula. 30

CAPITULO II

ASPECTOS GENERALES EN TORNO A LA EDUCACION

- a) La escuela como fenómeno social. 39
- b) La educación escolar desde una perspectiva - 42
sociocultural.
- c) Objetivos de la educación primaria en México 46
actualmente.
- d) Antecedentes del niño que llega a la escuela- 48
primaria establecidos por la S.E.P.

e) Análisis del programa de español de primer grado de educación primaria elaborado por la S.E.P.	51
f) La enseñanza de la lengua escrita en el con-- texto escolar.	60

CAPITULO III

METODOLOGIA

a) Escenario	63
b) Procedimiento	65

CAPITULO IV

ANALISIS DE RESULTADOS

a) Diseño de un día típico de clases de español	69
---	----

CAPITULO V

CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS	89
----------------------------	----

APENDICES.

REFERENCIAS.

RESUMEN

Actualmente las exigencias de la educación primaria apuntan más a la formación de habilidades intelectuales que al simple aumento de la información que se domina por muy especializada que ésta sea. De esta forma, la función prioritaria del profesor es la de propiciar el aprendizaje en sus alumnos. Por ello, es indispensable que seleccione y utilice estrategias para la realización de sus tareas educativas.

Al respecto, Suárez (1982), señala que la elección de estrategias comprende elección de métodos y medios, es decir, que métodos y medios seleccionar para propiciar una enseñanza eficaz.

Por otro lado, Montero (1991), menciona que la investigación sobre estrategias educativas que utilizan los maestros, partió durante los años 60s. y 70s. del proceso de evolución del estudio sobre la eficacia docente. Así, se ponían en relación determinadas actividades y rasgos de personalidad del profesor, con su competencia docente, entendida ésta como el logro de los objetivos.

Así, entre los recursos que utiliza el profesor destaca la utilización de su lenguaje como un discurso para conducir y hacer significativos a los alumnos nuevos contenidos educativos.

Edwards y Mercer (1987), enfatizan que mediante el discurso y la acción conjunta, dos o más personas constituyen un cuerpo de conocimiento común que se convierte en la base contextual de la comunicación. Por ello, la enseñanza escolar se caracteriza por el empleo de procesos de comunicación interpersonal e intermedia como la interacción maestro-alumnos, alumnos-alumnos. En este sentido, el objetivo del presente trabajo, es conocer cuales son las estrategias de enseñanza utilizadas por las profesoras en el primer grado de educación primaria y cómo tales estrategias se relacionan tanto con el proceso de comunicación como con el tipo de interacción que se produce en el salón de clases y con la forma como es aplicado el programa propuesto para tal nivel educativo (1993).

Para el desarrollo de la presente investigación, se llevaron al cabo 25 observaciones de tipo no participante de aproximadamente una hora dentro del salón de clases, específicamente en la clase de Español, considerando para ello los siguientes aspectos:

- a) Organización de la clase y desarrollo de la misma.
- b) Las actividades de la maestra.
- c) Materiales y ayudas didácticas.
- d) Las interacciones de la maestra con los alumnos y entre alumnos.
- e) Formas de explicación utilizadas.
- f) Medios empleados para evaluar la adquisición de aprendizajes propuestos.

Este tipo de observación nos permitió registrar de manera general como se desarrolló la enseñanza de un contenido y además, el tipo de interacción que se dió en el aula de clases.

Asimismo, para ampliar y corroborar la información se entrevistaron a las tres profesoras de 1er. grado y a seis alumnos del grupo observado.

Posteriormente, se elaboraron escritos analíticos, los cuales son la agrupación de eventos relacionados con un tema o interrogante específica sea por que se asemejen, se continúen unos de otros, sean contrastantes y ofrezcan diversas perspectivas de un mismo evento.

A partir de dichos escritos, se buscó establecer pistas que permitieran la construcción de categorías e interpretarlas. Con la finalidad de ilustrar cómo se iban presentando los eventos, elegimos una clase prototipo y a partir de ésta, incorporamos elementos que permitieron ilustrar las 25 observaciones realizadas en el aula.

A partir de los datos obtenidos, podemos señalar que para el desarrollo de sus actividades de enseñanza la profesora observada utiliza esencialmente la escritura, para ello les pide a los alumnos realicen planas de palabras y letras, así mismo, la profesora para dirigir su práctica docente se guía principalmente por su experiencia laboral, haciendo uso del programa proporcionado por la SEP, pero no llevándolo a la práctica tal y como se establece, ya que considera presenta limitantes que retrasan de alguna manera el aprendizaje de los alumnos.

Así, durante el trabajo escolar la profesora recurre a una serie de estrategias para lograr la atención de los alumnos en el aula (carteles, canto, etc.).

En relación a las observaciones realizadas en el aula, podemos enfatizar que las estrategias de enseñanza que utiliza la profesora para el desarrollo de la clase de español, forman parte en gran medida del proceso de comunicación e interacción que se desarrolle en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Cabe señalar, que de acuerdo a los resultados obtenidos en las entrevistas realizadas a las maestras, las formas de enseñanza de la clase de Español en la escuela primaria "LIBERAL" turno vespertino, está determinada en gran medida no sólo por las exigencias institucionales a las que se enfrentan las profesoras para cubrir un currículum, sino también por su propia formación y experiencia laboral.

Un aspecto de contradicción en relación a la interacción maestro-alumno, pudimos observar que la profesora no permite una comunicación con sus alumnos. Sin embargo, en la entrevista mencionó que propicia el juego y la conversación con la finalidad de establecer seguridad y confianza entre los alumnos.

Otro aspecto de contradicción es referente a la planeación, ya que la maestra señala en la entrevista que toma en consideración las necesidades de los alumnos, el conocimiento previo y los tiempos a realizarlas. Sin embargo, pudimos percatarnos que ella, no lleva una planeación para la organización y desarrollo de la clase.

El presente trabajo de investigación al no profundizar en la participación de los padres, sería interesante investigar porqué los padres tienen una escasa o nula participación en las actividades escolares de sus hijos, a pesar de los esfuerzos que realizan las profesoras, ya que como plantean ellas los padres se interesan en las actividades de sus hijos al inicio del año escolar, pero conforme avanza el curso no se preocupan por el aprovechamiento de los alumnos.

Finalmente, es importante que los profesores propicien en el aula situaciones de aprendizaje variadas que favorezcan en el educando el desarrollo del lenguaje oral y escrito, mediante uso de funciones comunicativas reales. Asimismo, considere los intereses y necesidades personales de los alumnos y promueva la cooperación y el trabajo conjunto entre los educandos. De esta forma, podrá alcanzarse una educación más adecuada y significativa, que apoyará el desarrollo individual y social de los alumnos, fortaleciendo así las potencialidades del país.

Asimismo, es necesario que el docente se integre al grupo en las actividades y logre que todos valoren las participaciones que se den; y además, se apoye en otros materiales impresos que se encuentran al alcance de ellos y que pueden integrarse a las bibliotecas de la escuela.

INTRODUCCION

El estudio de las estrategias educativas utilizadas por los profesores, ha partido desde la investigación de la eficacia docente y la distinción entre estilos de enseñanza, hasta la búsqueda de mecanismos de influencia educativa relacionados con la construcción del conocimiento, ya que parte del fracaso en la enseñanza se debe al inadecuado uso de estrategias. Por ello, es importante que el profesor para lograr un determinado resultado se trace estrategias para la realización de las tareas educativas. La elección de estrategias comprende la elección de medios y métodos.

Generalmente los profesores utilizan estrategias que se refieren a la lectura y escritura, a papel y lápiz, al pizarrón y gis. Sin embargo, estos medios son los más difíciles, abstractos y monótonos.

Las estrategias, bien utilizadas, cumplen las siguientes funciones en el proceso de enseñanza: interesar al grupo, motivarlo, enfocar su atención, fijar y retener conocimientos, fomentar la participación y concretizar la enseñanza.

De esta manera, la enseñanza escolar se caracteriza por el empleo de procesos de comunicación interpersonal e intermedia como la interacción maestro-alumno, alumnos, estudiantes-maestro.

En este contexto, el programa de educación primaria editado por la S.E.P. (1993) establece que en este nivel se --

busca más que con ningún otro la formación integral del individuo, la cual le permitirá tener conciencia social y que él mismo se convierta en agente de su propio desenvolvimiento y el de la sociedad a la que pertenece.

Asimismo, se plantea en el programa de español de primer grado que el alumno desarrolle las capacidades de comunicación en los distintos usos de la lengua hablada y escrita. En este sentido, el objetivo del presente trabajo, es conocer cuales son las estrategias de enseñanza utilizadas por las profesoras en el nivel de primer grado de educación primaria y cómo tales estrategias se relacionan tanto con el proceso de comunicación como con el tipo de interacción que se produce en el salón de clases y con la forma como es aplicado el programa propuesto para tal nivel educativo (1993).

Por consiguiente, en el primer capítulo abordaremos un programa histórico sobre las estrategias educativas que utilizan los maestros en su enseñanza. Así también, haremos mención de tres estilos de enseñanza y su asociación con el rendimiento académico de los alumnos. De igual forma, enfatazaremos algunas investigaciones en torno al proceso de interacción que se produce en el ámbito escolar. Así, a partir de estas investigaciones se analizará cómo los investigadores del mundo de la observación empezaron a utilizar diferentes técnicas de observación, tales como los sistemas descriptivos, tecnológicos, categoriales. Asimismo, mencionaremos los tipos de observación que utilizamos para

desarrollar el presente trabajo de investigación. Siendo una de éstas la observación no participante (Hernández - 1987), así como también la observación narrativa e interpretativa las cuales nos permiten registrar de manera general como se desarrolla la enseñanza de un contenido o materia y las formas de interacción que se producen en el aula, permitiéndonos dichas observaciones disponer de mayores recursos para conocer y estudiar las estrategias de enseñanza que se utilizan en el primer grado de educación primaria en la clase de español y su relación con el proceso de la comunicación e interacción.

Posteriormente, en el segundo capítulo presentaremos desde una perspectiva sociocultural la función de la educación escolar como promotora del desarrollo personal de los niños, a través de la adquisición de los saberes y formas culturales del grupo social al cual pertenecen.

Asimismo, señalaremos cuales son los objetivos generales que se pretenden lograr en el niño, así como también, describiremos los antecedentes del niño que llega a la escuela primaria establecidos por la Secretaría de Educación Pública. A partir de ello, se llegará al análisis del actual programa de primer grado de español de educación primaria para conocer su propósito central.

Enseguida, se tratarán cuestiones más específicas sobre la enseñanza de la lengua escrita en el contexto escolar.

En el tercer capítulo, se explicará la metodología que guió el trabajo de campo en la escuela primaria " Liberal "

describiendo las características de la muestra y el proce-
dimiento a seguir.

De esta manera, se trabajó con el grupo de primer año "C"
En el cuarto capítulo, se presentará el análisis de los -
datos obtenidos, a través del diseño de una clase típica
de español y del contenido de las entrevistas semiestruc-
turadas realizadas a las tres profesoras que imparten --
primer grado y a seis alumnos del grupo observado.

Finalmente, en el quinto capítulo se discutirán algunas -
cuestiones de gran relevancia para la enseñanza del espa-
ñol en el primer grado de educación primaria, haciendo in-
ferencias sobre la práctica docente en este nivel educati-
vo.

CAPITULO I

ASPECTOS GENERALES EN TORNO A LAS ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE Y EL PROCESO DE COMUNICACION E INTERACCION.

a) Las estrategias en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En la actualidad las exigencias de la educación apuntan - más a la formación de habilidades intelectuales que al - simple aumento de la información que se domina por muy es pecializada que ésta sea.

Por ello el profesor debe utilizar estrategias para la -- realización de las tareas educativas.

La elección de estrategias comprende elección de métodos y medios, es decir, qué métodos debemos seguir y qué me-- dios seleccionar para propiciar una enseñanza eficaz. Así, la investigación sobre las estrategias educativas que uti lizan los maestros, menciona Montero (1991), dá inicio du rante los años 60s y 70s; insertándose en el proceso de - evolución del estudio sobre la eficacia docente.

Esta línea de trabajo se interesó en el estudio de la re- lación de determinadas actividades y el rasgo de persona- lidad del profesor (parcial/justo, estereotipado/original, desorganizado/metódico, etc.) con su competencia docente, entendida ésta como el logro de los objetivos educativos. De esta manera, se destacó la existencia de configuracio- nes (maneras de hacer en la enseñanza), que obtienen dife

rentes resultados en su concreción en el aula.

Posteriormente, se busca el apoyo empírico para la validez de un estilo como mejor que otros junto a una identificación más precisa de los comportamientos incluidos en cada propuesta de estilo.

Bajo este enfoque, Flanders, (1977) citado en Montero (1991), creó su propio sistema de análisis de las interacciones en el aula mediante instrumentos de observación sistemática; enfocándose para ello, en comportamientos del profesor y sus efectos en el aprendizaje de los alumnos. Asimismo, este autor define el análisis de la interacción "como toda técnica orientada al estudio de la cadena de acontecimientos en el aula de tal modo que todos ellos sean objetos de consideración".

Por consiguiente, el sistema de análisis de las interacciones verbales propuesto por Flanders consta de 10 categorías. Las siete primeras se emplean cuando el profesor habla. Las categorías ocho y nueve se emplean cuando habla algún alumno y la categoría 10 se emplea cuando se producen momentos de silencio o confusión. De las siete categorías reservadas a la actuación verbal del profesor, las cuatro primeras se asocian con un estilo indirecto, las categorías restantes se asocian con un estilo directo. De esta forma, un profesor representa un estilo directo de enseñanza cuando hace uso preferente de la exposición, da instrucciones, critica la conducta de los alumnos y justifica su autoridad.

Por otra parte, representa un estilo indirecto de enseñanza a aquel profesor que plantea preguntas, acepta y clarifica las ideas y sentimientos de los alumnos, anima la participación, alaba y estimula.

Al respecto, Doyle (1980) hace una serie de recomendaciones generales para mejorar la calidad del trabajo académico:

a) La instrucción directa probablemente sea más apropiada que los métodos indirectos para enseñar a novatos, alumnos con pocas habilidades y con alumnos de los primeros grados de primaria.

b) La instrucción directa que se enfoca sobre habilidades específicas tiene pocas consecuencias a largo plazo, a menos de que se le combine con instrucción directa o indirecta de procesos ejecutivos de nivel superior y estructuras de conocimiento para representar tareas y seleccionar estrategias de enseñanza.

c) La instrucción indirecta es una de las maneras de propiciar práctica en rutinas ejecutivas de orden superior y para usar las estructuras de conocimiento para representar problemas. Además, es esencial algún grado de desestructuración aún con la instrucción directa para determinar si los alumnos realmente entienden cómo y cuándo usar su conocimiento y habilidad.

Así, concluye Doyle, la investigación sobre enseñanza - efectiva ha señalado, generalmente, que al menos en las - áreas de habilidades básicas de la enseñanza primaria y secundaria, los niveles superiores de compromiso de los - alumnos están asociados con el rendimiento superior y que la enseñanza directa, es la que el profesor conduce acti- vamente.

Por otro lado, para Flanders la obtención de un mayor ren- dimiento de los alumnos se asocia con el estilo de ense- ñanza. A su vez, nada permite afirmar que se produce una actitud negativa en los alumnos de los profesores con un estilo directo de enseñanza. En este sentido, enfatiza - el autor que los estilos directo e indirecto obtienen re- sultados diferentes en función de los distintos niveles de enseñanza.

Por otra parte, la investigación sobre estilos de enseñan- za realizada por Bennett (1979), citado por Montero(1991), permite observar el proceso seguido para la identifica- ción de estilos y la búsqueda de relaciones entre éstos y los resultados de aprendizaje de los alumnos. De esta for- ma, Bennett identifica tres tipos de estilos de enseñanza: liberal, mixto y formal.

En resumen, los profesores de enseñanza liberal son aqué- llos cuyo comportamiento en el aula se caracteriza por - por una integración disciplinaria, motivación intrínseca , agrupamiento flexible, elección del trabajo por el alum- no, cierta despreocupación por el control de la clase y -

del rendimiento.

Los profesores formales se caracterizan por una motivación extrínseca, elección mínima del trabajo por el alumno y - por una preocupación en el control del rendimiento.

Finalmente, el actuar de los profesores mixtos, se encuentra entre los actuares de los profesores liberales y formales, equilibrando entre lo colectivo y lo individual.

En los años 80's la investigación sobre los estilos de enseñanza abandona el esquema comparativo planteando como - inadecuado la comparación entre los estilos.

Más bien lo que se pretende es que cada profesor pueda utilizar el conocimiento procedente de la investigación sobre la enseñanza eficaz para construir su propia perspectiva sobre la enseñanza mediante la selección y acomodamiento de aquellas estrategias instructivas que mejor se - adapten a su situación práctica.

Así, Roshensine y Stevens (1986) citados en Montero (1991), realizaron investigaciones experimentales para evaluar los comportamientos instructivos, describiendo para ello una serie de categorías de los profesores:

- Comienzan una lección con la revisión de los requisitos previos para el aprendizaje.
- Realizan una breve declaración de los objetivos perseguidos.
- Presentan el contenido en pequeños pasos con oportunidades de práctica tras cada paso.

- Dan instrucciones y explicaciones claras y detalladas.
- Proporcionan un nivel alto de práctica para todos los alumnos.

- Guían a los alumnos en su práctica inicial
- Proporcionan instrucción explícita y práctica para el trabajo independiente y controlan la realización del mismo.

Asimismo, ambos autores configuran un modelo de instrucción eficaz integrado en seis estrategias o funciones instructivas de los profesores:

- 1.- Revisión y comprobación del trabajo asignado
- 2.- Presentación del nuevo contenido que se debe aprender
- 3.- Práctica supervisada del alumno
- 4.- Retroalimentación y corrección
- 5.- Práctica independiente del alumno (trabajo escrito)
- 6.- Revisiones semanales y mensuales

Por consiguiente, Roshensine y Stevens señalan la necesidad de cada profesor para construir su propia perspectiva sobre la enseñanza, mediante la selección y reacomodamiento de aquellas estrategias instructivas que mejor se adaptan a su situación práctica.

Suárez (1982), menciona que no hay fórmulas fijas para determinar los métodos más eficaces de enseñanza. Asimismo-

señala, existe una gran diversidad de métodos de enseñanza que se divide en cuatro grupos, según tenga su centro en el profesor, en el estudiante, en los medios o en estos tres elementos.

1) Métodos centrados en el profesor.

En ellos el profesor determina el ritmo de enseñanza, su contenido y su orientación. La conferencia, la clase unidireccional y la mesa redonda rígidamente dirigida son ejemplos de estos métodos. Generalmente la enseñanza se ejerce sobre grupos numerosos. El ritmo es establecido por el maestro o por la escuela, sin tener muchas veces en cuenta a los estudiantes. Estos métodos ahorran tiempo y dinero, pero su eficiencia a nivel de aprendizaje es muy poca y frágil pues depende casi en su totalidad de las cualidades del maestro.

2) La enseñanza individualizada.

En ella el estudiante selecciona tanto los medios como el tiempo requerido, de acuerdo con sus necesidades e intereses. Pone énfasis en el autocontrol, la evaluación persona a persona, la autoevaluación, los trabajos personales de investigación y las lecturas dirigidas. Las ventajas de este método saltan a la vista: mayor adaptación a las características del estudiante y mayor aprovechamiento.

3) La enseñanza centrada en los materiales.

Pertenecen a este grupo las lecturas y cartillas programadas. Estos sistemas son muy versátiles; pueden llegar a gran número de personas en diferentes lugares; ahorran -- tiempo y recursos humanos, etc. Pero su eficacia se queda a nivel de simple información o, a lo sumo, de comprensión.

4) La enseñanza bidireccional y pluridimensional.

Pertenecen a este género los métodos activos, los dialécticos e interactuantes, y los métodos diversificados.

a) Métodos activos. Se trata más bien de una visión educativa aplicable a los diversos métodos. Se basan en el principio de que la acción y la experiencia son el mayor motor del aprendizaje. Su filosofía es "aprender haciendo" Al alumno no se le presentan soluciones ni resultados, si no problemas y procedimientos. La participación del estudiante, orientada por el profesor, es una forma de activar la enseñanza.

b) Métodos dialécticos. Se basan en la discusión y en la controversia. Los debates, las mesas redondas libres y las confrontaciones son propias de estos métodos. Se utiliza particularmente la dinámica de pequeños grupos.

c) Métodos diversificados y pluridimensionales. Utilizan todos los métodos, dosificándolos según las circunstancias, conferencias seguidas de preguntas para proveer informa--

ción, sesiones en pequeños grupos para analizar y resolver problemas, cartillas programadas y lecturas dirigidas para individualizar la enseñanza, investigaciones para promover la creatividad, etc. Por medio de estos métodos se puede llegar también a grupos que por sus condiciones sociales, económicas o geográficas no pueden frecuentar la escuela.

Es de gran relevancia señalar que el estudio de las estrategias educativas utilizadas por el profesor no debe limitarse, a lo que ha sido y sigue siendo habitual. Poner en relación las estrategias de enseñanza en el transcurso de las tareas escolares con el nivel de rendimiento final alcanzado en las mismas por los alumnos, siendo recientemente el objetivo principal identificar y explicar los mecanismos mediante los cuales el profesor incide en el proceso de construcción del conocimiento del alumno modulándolo progresivamente. En base a estas aportaciones es de gran importancia tener presente que en la enseñanza intervienen diferentes procesos, siendo algunos de ellos, la comunicación. Dicho proceso va a estar determinado en gran medida por las estrategias de enseñanza que utilice el profesor.

Sin embargo, en la elección de los métodos hay algunas variables que deben tomarse en cuenta:

a) Los objetivos. Algunos los podrá lograr el estudiante

mediante enseñanza programada; otros mediante investigación o estudio individual o enseñanza individualizada. Es preciso analizar cuáles objetivos requieren la acción misma del estudiante; cuáles; una explicación teórica del profesor; cuáles, la interacción profesor-grupo de estudiantes.

b) Las características del grupo. Es preciso saber las actitudes de los estudiantes hacia los diversos métodos, teniendo en cuenta las diferencias individuales. Algunos - trabajan mejor personalmente que en grupo; en otros sucede lo contrario. Unos tienen un ritmo conceptual más lento que otros. En resumen, se debe analizar el ambiente - que tiene cada uno de los métodos y las actitudes positivas que suscitan.

c) Los recursos disponibles. ¿El profesor es capaz con el método? Algunos maestros son genios para las conferencias, pero se ahogan en una discusión en grupo. Algunos métodos exigen varios profesores o expertos, o diferentes medios. ¿Están aquellos profesores disponibles? Algunos métodos - requieren más tiempo que otros. ¿Con cuánto tiempo se cuenta?.

Así, generalmente los profesores utilizan estrategias que se refieren a la lectura y escritura, a papel y lápiz, al pizarrón y gis. Sin embargo estos métodos son monótonos-

y abstractos.

b) Análisis del discurso en el aula.

El estudio de las características del discurso dentro del aula es imprescindible para comprender los mecanismos de influencia educativa que operan en las situaciones escolares de enseñanza y aprendizaje. Así, entre los recursos - que utiliza el profesor destaca la utilización de su lenguaje como un discurso para conducir y hacer significativos a los alumnos los nuevos contenidos escolares. De esta manera Coll (1991), define al discurso como una parte integrante de la actividad conjunta del profesor y los alumnos permitiendo negociar, contrastar, modificar y compartir de manera progresiva los significados.

Asimismo, Edwards y Mercer (1987), enfatizan que mediante el discurso y la acción conjunta, dos o más personas - constituyen un cuerpo de conocimiento común que se convierte en la base contextual para la comunicación.

Por otra parte Cazden (1986), señala que el lenguaje hablado es el medio por el cual se produce gran parte de la enseñanza y, al mismo tiempo, los alumnos demuestran al - docente gran parte de lo que han aprendido.

Del mismo modo, Edwards y Furlong (1978), citado en Cazden (1986), consideran que gran parte del diálogo en clase lo ocupa principalmente la necesidad de la maestra de mantener el control del contenido y destino de toda la discu

sión, necesidad que constituye la representación de la -
clase de un orden social más amplio. Asimismo, los autores
señalan que hay otros modos de controlar el conocimiento-
y a los niños además de hacerles participar en este tipo
de juegos de adivinanzas. Se pueden hacer por ejemplo, --
preguntas más directas o bien puede persistir en la calla
da de atención. En este sentido, es posible que todos los
profesores estén obligados a controlar clases y lecciones,
pero para ello escogen estrategias especiales.

Por otra parte, Shultz y Florio (1979), citado en Cazden
(1986), al analizar el tiempo dedicado a trabajar en cla-
se, comprobaron que el docente efectuaba ciertas señales-
cuando deseaba atraer la atención de todos los niños para
decir algo. De esta manera, se encaminaba siempre hacia -
un lugar determinado del aula; un espacio vacío, sin mue-
bles, donde todos se reunían para realizar encuentros
de grupo, y donde podría tener un significado simbólico.
Algo así como el sitio en el que el docente ejercía la to
talidad del control y se inclinaba hacia adelante al ha--
blar.

Asimismo, French y McLure citado en Montero, (1991), en-
cuentran dos estrategias interactivas, utilizadas por mu-
chos educadores, los cuales operan proporcionando línea -
maestra a los alumnos las respuestas que buscan. A una de
estas estrategias se le denomina preformulación a través-
de la cual hacen la pregunta que quieren que res-
pondan los alumnos, insertando una o dos expresiones que

sirven para orientarlos hacia el área de experiencia pertinente.

La segunda estrategia consiste en acudir a la reformulación cuando la respuesta inicial es errónea. French y McLure distinguen cinco clases de reformulaciones según el grado en que especifican contribuyen a hacer más específica la pregunta original. Ejemplo:

Pregunta Original ¿Qué están haciendo esas personas?
 ¿Qué clase de elefante era?
 ¿Qué más viste?
 ¿Cómo fueron?
 ¿Qué color usaste?

Reformulación 1. ¿Qué están plantando?
 2. ¿Era un elefante muy triste?
 3. ¿Viste una cómoda?
 4. ¿Fueron en autobús o en coche?
 5. Es marrón, ¿no es así?

De esta forma, la práctica de hacer preguntas más específicas, que ayuden a los alumnos a encontrar la respuesta esperada, puede tener tres funciones:

- A) Posibilitar el avance de la clase, según lo planeado.
- B) Ayudar a los niños a aprender cómo cumplir una tarea escolar y,
- C) Ayudar al docente a evaluar el aprendizaje de los alum

nos.

Continuando con el estudio del discurso en el aula escolar Coll y Onrubia (1990), plantean que el discurso es un ámbito de trabajo y reflexión teórica y empírica con una amplia tradición en la investigación educativa y psicoeducativa. Sin embargo, no ha estado acompañada de una unidad de intereses, objetivos y enfoques teóricos y metodologías. Si bien el acuerdo sobre la importancia del lenguaje oral en los procesos educativos es prácticamente total entre los investigadores, no existe en absoluto ese mismo acuerdo respecto a la manera más adecuada de estudiarlo y analizarlo. Así, el lenguaje en el aula se ha estudiado en ocasiones desde la perspectiva de la eficacia docente, en otras el interés por las características del registro del habla del profesor o del alumno y en otras desde la preocupación por las diferencias culturales y la respuesta educativa a determinadas minorías lingüísticas.

No negando lo anterior, Cazden (1990) señala que en algunos casos el centro de interés han sido las propias características formales y estructurales del lenguaje como código, en otros; los patrones de interacción social y las reglas comunicativas en el aula, y en otros la relación entre habla y aprendizaje de los alumnos.

Bajo esta línea, Coll (1991) señala que los contenidos educativos son concebidos como una selección de la herencia cultural que son codificados en un curriculum, en dónde el profesor tiene a su cargo la tarea de adaptar el -

currículum y facilitar la adquisición de estos saberes. En tre los recursos que utiliza el profesor, destaca la utili zación de su lenguaje como un discurso para conducir y ha- cer significativos a los alumnos los nuevos contenidos es- colares.

Así, el discurso utilizado por el profesor es un instrumen- to que permite intercambiar, contrastar, modificar y com-- partir de manera progresiva los significados durante la en señanza.

A partir de estas aportaciones es de gran importancia te-- ner presente que otro proceso que interviene en la enseñan za es el de interacción social.

La relación maestro-alumnos no está determinada únicamente por la función que él realiza como emisor y por los mensa- jes que emite, sino además, por las estrategias que emplea- para transmitir la información.

c) La interacción en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

No obstante la importancia de este tema, es hasta hace po- co que el estudio de la interacción maestro alumno ha sido objeto de los trabajos interesados en definir y medir la - eficacia docente. Medley (1979), citado en Coll y Solé - (1990), ha señalado que la enseñanza eficaz ha sido asimila- da a variables y aspectos distintos en la historia de la - investigación educativa. Desde un momento inicial en que - se relacionaba directamente con determinados rasgos o ca--

racterísticas de la personalidad de los docentes, hasta - las posiciones actuales, que insisten en la importancia de tomar decisiones razonables y adecuadas y de llevarlas a la práctica atendiendo a las peculiaridades de la situación de enseñanza, se han encontrado varias alternativas, las cuales han dado lugar a diversas investigaciones.

Los antecedentes del análisis de la interacción se remontan a los estudios que tratan de identificar las características de los profesores supuestamente responsables de su eficacia como docentes. Un ejemplo de esta aproximación es el trabajo de Ryans (1960), citado en Coll y Solé (1990), en el que se ponen en relación determinadas actitudes y rasgos característicos de su personalidad con su competencia docente, entendida ésta como el logro de los objetivos educativos por parte de los alumnos.

De este modo, el desprestigio progresivo de la psicología de las aptitudes y la necesidad de separar los componentes de juicios de lo que realmente ocurre en el aula llevan, en su segundo momento, a conceptualizar la eficacia docente como la posibilidad de utilizar métodos de enseñanza eficaces. Sin embargo, los problemas de orden teórico y metodológico con que se enfrentan estos trabajos dan como resultado que sus aportaciones al estudio de lo que ocurre en el aula hayan sido muy escasos.

Por otra parte, las perspectivas teóricas que se consideran más adecuadas, son aquellas que entienden que el pro-

ceso mismo de enseñanza aprendizaje es interacción. Es decir, la interacción constituye el núcleo de la actividad, ya que el conocimiento que se genera se construye conjuntamente, precisamente porque se produce interactividad entre dos o más personas que participan en él.

De esta manera, Coll (1991) señala que la actividad del alumno o del grupo de alumnos viene condicionada a su vez por la actividad del profesor. Así, de él va a depender el tipo de organización de la clase y por lo tanto el tipo de interacción. Su intervención o falta de intervención va a interferir en estos procesos posibilitando así distintos mecanismos cognitivos y relacionales. En este sentido, agrega el autor, la concepción constructivista de la intervención pedagógica, postula que la acción educativa debe tratar de intuir sobre la actividad mental constructivista del alumno creando las condiciones favorables para que los esquemas del conocimiento que construye el alumno en el transcurso de sus experiencias sean los más correctos y ricos posibles y se orienten en la dirección marcada por las intenciones que presiden y guían la educación escolar.

Por consiguiente, la finalidad última de la intervención pedagógica sería la de contribuir a desarrollar en el alumno la capacidad de realizar aprendizajes significativos por sí mismo en una amplia gama de situaciones y circunstancias.

Por otro lado, es importante hacer mención que dentro de

esta concepción constructivista, un elemento de gran importancia en la interacción profesor alumno, es el proceso de andamiaje, proceso en el que el adulto va por delante del niño, supliendo en un primer momento, su falta de competencia evitando los posibles errores y permitiendo así, que el niño realice tareas de las que en principio no es capaz, pero que llega a solucionar por sí sólo precisamente dentro de un proceso de interacción. En otras palabras el adulto construye "andamio", un piso más arriba del nivel del niño y permite así que el propio alumno, apoyándose en esta ayuda, construya el siguiente "piso" en su desarrollo.

Así esta concepción constructivista de la intervención pedagógica ha sido utilizada para estudiar tanto la interacción profesor alumno como la interacción alumno alumno por autores como Werstch (1984), entre otros. Según este autor el adulto y el niño al realizar una tarea común parten cada uno de una definición distinta de la situación (referente al contexto en que una persona opera) por lo cual para que se pueda dar una situación de aprendizaje, hace falta que lleguen a compartir dichas situaciones, este prerequisite de la comunicación, es lo que Werstch denomina intersubjetividad. Además, señala el autor que esta situación de intersubjetividad se alcanza mediante un proceso de negociación entre ambas definiciones con lo cual se logra llegar así a una nueva definición que no es ya la de uno ni la de otro.

De esta manera, es en el aula donde se produce siempre una negociación de significados en la que el profesor construye contextos significativos para los alumnos que permiten que los nuevos conocimientos cobren sentido. Por ello, estos procesos de negociación de significados no sólo se producen entre profesor y alumno, sino también entre alumnos, siendo uno de ellos el que adopta la función de mediador o tutor, reproduciendo con ellos, el modelo que ha - visto en su profesor, concluye Wertch.

Por otro lado, cabe mencionar que desde la concepción constructivista los procesos escolares de enseñanza aprendizaje son vistos como procesos interactivos en tres vertien-tes:

En primer lugar, el alumno está llevando a cabo un aprendizaje, en segundo lugar el objeto y objetos de conocimiento que constituyen el contenido del aprendizaje, y en ter-cer lugar, el profesor que actúa, que enseña con el fin de favorecer el aprendizaje de los alumnos. Así, la unidad básica de análisis del proceso de enseñanza aprendizaje, ya no es la actividad individual del alumno sino la actividad articulada y conjunta del alumno y profesor en torno a la realización de las tareas escolares. De esta forma, la actividad autoestructurante del alumno se genera, toma cuer-po y discurre no como una actividad individual, sino como parte integrante de una actividad interpersonal que la in-cluye. Por consiguiente la actividad del alumno que está - en la base del proceso de construcción del conocimiento se

escribe de hecho en el marco de la interacción o interactividad profesor-alumno.

Siguiendo con esta línea de concepción constructivista, - Coll (1991) enfatiza que la intervención pedagógica debe intentar promover una propuesta curricular de orientación constructivista, ya que la verdadera individualización de la enseñanza consiste en ajustar la cantidad y la calidad de la ayuda pedagógica al proceso de construcción de conocimiento del educando.

En este sentido, las propuestas curriculares no deben preescribir un método determinado, ya que los métodos de enseñanza varían en cantidad y calidad de la ayuda pedagógica que ofrecen a los alumnos, es decir, en función de que la ayuda pedagógica que ofrezcan, esté ajustada a las necesidades de los alumnos.

De esta forma, agrega el autor, el currículum tiene gran importancia, ya que es relevante que se transmita y ejemplifique la idea de que la ayuda pedagógica es una ayuda en dos sentidos:

a) Es ayuda, porque el verdadero autor del proceso de aprendizaje es el alumno, de quien depende en último término la construcción del conocimiento.

b) Es también ayuda, porque tiene como finalidad sintonizar con el proceso de construcción del conocimiento del alumno e incidir sobre él, orientándolo en la dirección -

que señalan las intenciones educativas y utilizando para ello todos los medios posibles.

Por otro lado, Doyle (1980) define al curriculum como una colección de tareas académicas.

El término tarea centra su atención sobre tres aspectos:

1) Los productos de los alumnos se encuentran especificados en los exámenes orales y escritos, actividades de dictado básicamente etc.

2) Las operaciones que han de utilizarse para generar el producto se encuentran especificados en memorizar una lista de palabras, realizar planas de palabras y elaboración de copia de lecciones.

3) Las condiciones dadas a los recursos disponibles para que el estudiante genere un producto, estarán definidas por las estrategias de enseñanza que utilice el profesor como material didáctico, tiempo considerable para el desarrollo de cada una de las actividades a realizar.

Asimismo, Doyle menciona que las tareas constituyen la unidad de trabajo básica en el aula. Por tal motivo, todo profesor cuando organiza decisiones tales como: qué tipo de actividades van a realizar sus alumnos durante el tiempo de trabajo, cómo va a recompensar el trabajo de sus alumnos, quién decidirá o controlará qué hacer o no, es

te tipo de actividades determinarán el tipo de estructura de aprendizaje. En este sentido, el profesor de alguna -- forma u otra es el que finalmente adapta el curriculum de acuerdo a las necesidades y características del alumno. De esta manera, agrega el autor, el profesor puede optar por una organización "individualista" de las actividades de aprendizaje, en la cual cada alumno debe preocuparse de su trabajo y de alcanzar los objetivos propuestos en cada tarea determinada, independientemente de que éstos alcancen o no sus propios objetivos y reciban o no reconocimiento por su trabajo.

Del mismo modo, el autor señala que el profesor también puede elegir un modelo de organización competitivo, para estructurar las actividades que deben realizar sus alumnos.

Por otro lado, Doyle (1980), enfatiza que el profesor puede organizar las actividades de aprendizaje de forma cooperativa, si los alumnos están estrechamente vinculados de manera que cada uno de ellos sabe y siente que su éxito personal ayuda a los compañeros con los que está unido a alcanzar el suyo, los resultados que persigue cada miembro del grupo son beneficiosos para los restantes miembros con los que está interactuando cooperativamente.

Así, la estructura de autoridad se refiere al control que los alumnos pueden ejercer sobre sus propias actividades como opuesto al control que es ejercido por los profesores o por otros adultos. En algunas clases los alumnos --

tienen mayor autonomía para decidir, qué y cómo quieren - aprender y cómo evaluarán sus logros, mientras que en otras las actividades estarán más estructuradas por el profesor.

La combinación de estos tres elementos, estructura de la actividad, de la recompensa y de la autoridad; compondrán diferentes estructuras de aprendizaje.

Por consiguiente, el autor concluye que los métodos cooperativos son estrategias instruccionales sistemáticas y estructuradas, los cuales se pueden usar en casi todos los cursos, con muy distintos grupos de alumnos y en un buen número de áreas de aprendizaje.

Todos estos métodos tienen en común que el profesor organice la clase en grupo de aprendizaje de cuatro a seis alumnos, de forma que cada uno de ellos sea un microcosmos de lo que es la clase, es decir, que en cada grupo haya alumnos de distinto nivel de rendimiento, de distinto sexo, raza o grupos sociales. De esta forma, el motor que mueve a estos métodos cooperativos es el hecho de que los alumnos de dichos grupos están unidos interdependientemente con respecto al objetivo a alcanzar una meta común, por lo que el éxito de los compañeros es tan importante como el éxito propio.

Por otro lado, French (1990) señala como una característica obvia de las aulas escolares, diferente del hogar, el hecho de tener más ocupantes y potenciales participantes en la conversación que cualquier hogar normal. Este -

hecho influye de diferentes formas sobre la estructura de la interacción. Por tal motivo, la comunicación entre profesor y alumno se caracteriza por la existencia de dos amplios conjuntos de asunciones relativas de identidades sociales de los participantes y los derechos que gozan en virtud de tales identidades. Por un lado, el profesor es un adulto y el alumno es un niño. Investidos de su autoridad como adultos los profesores controlan las conversaciones en el aula tienen derecho a elegir el tema, a evaluar las aportaciones de los niños y poner fin a la conversación sin necesidad de acuerdo previo con el niño. Aunado a esto, en la cotidianeidad escolar se da una adhesión más rígida de esas prácticas, pues la identidad social del profesor es una combinación de las subcategorías adulto y educador, con los derechos asociados a ambos roles. De igual modo, la identidad alumno combina al niño y al educando. Así, para conseguir dirigir eficazmente las conversaciones en el aula, los profesores suelen, con mayor frecuencia optar por transformar lo que en realidad es una interacción grupal en una interacción entre dos partes, una de ellas está representada por el profesor y otra por el colectivo de la clase.

El profesor recurre, concluye French, a una serie de estrategias para lograr la atención de los alumnos en el aula. De esta manera, formula preguntas que favorezcan respuestas cortas, presenta historias sintetizadas, verbaliza -- los problemas, da ordenes directivas y pregunta a los alum

nos desatentos.

En otro trabajo, Quezada (1988) señala que los profesores deberían entender que su función no es la de simples transmisores o actualizadores de conocimientos, sino de entrenadores de habilidades intelectuales que propicien soluciones para que los alumnos sean capaces de simplificar la información de que disponen, de generar nuevas proposiciones, de aumentar su poder para manipular sus conocimientos y, que junto con la experiencia en su propio campo profesional académico y por encima de ambos, puedan ser transmisores de una cultura intelectual en la que participen de manera consistente.

Así, el profesor en el desarrollo de su trabajo, establece diversos tipos y niveles de relaciones con las autoridades del plantel, otros profesores, personal de asistencia educativa, etc. Las relaciones más importantes en el contexto educativo son las que se establecen durante los procesos de enseñanza y aprendizaje, en los que de una manera intencional el profesor se relaciona simultáneamente con los contenidos programáticos y los alumnos a través de estrategias para propiciar dicho aprendizaje.

El profesor, señala el autor, presenta las oportunidades para el aprendizaje de diversas maneras, por medio de diferentes lenguajes (oral, escrito, gráficos y simbólico), procedimientos deductivos (de lo general a lo particular), inductivos (de lo particular a lo general) y analógicos (estableciendo semejanza), que usualmente se combinan y -

actividades específicas (trabajo individual, por equipos, grupal) considerando los antecedentes escolares de los -- alumnos y los contenidos.

El trabajo en el interior del aula es la expresión más correcta del concepto que el profesor tiene de su profesión, de ahí se desprende el método didáctico que utiliza, así como la forma en que dispone los recursos a su alcance para despertar el interés de sus alumnos; de que manera los corrige y evalúa su aprendizaje, así como la forma de enfrentar los problemas académicos que se le presentan.

Asimismo, al seleccionar el método para llevar al cabo el proceso educativo es muy importante determinar el tipo de relación que se establecerá entre docente-alumno-contenidos, ya que dicha relación en gran parte determina los -- resultados formativos.

Cuando esta relación se deja al azar señala Quezada, puede ocurrir algo como lo que actualmente se observa en muchos salones de clase: el profesor adopta una práctica eminentemente verbalista, apoyándose esporádicamente en algún material didáctico que solo él maneja, pero principalmente, utilizando libros de texto para dar la clase. Esto es, la clase consiste en repasar o revisar una página o sección de un libro y con ello se supone que se está avanzando en el curso hacia el logro de los objetivos. La responsabilidad del profesor en esto, queda reducida a su mínima expresión. Los alumnos asumen una actitud pasiva, permaneciendo callados y atentos a la explicación, escribiendo -

en sus cuadernos los apuntes que el profesor dicta.

Por consiguiente, el maestro en la escuela primaria es la persona más importante y de mayor influencia en el aula. Su conducta da la pauta cualitativa de la interacción dentro del grupo. Si es sociable con los alumnos, hay muchas posibilidades de que ese rasgo sea imitado por los niños. Si por el contrario, el docente es autoritario, arbitrario y riguroso en su censura, es probable también que los alumnos imiten esa conducta.

En otro trabajo, Kutnick y Rogers (1990) destacan la función del profesor como auxiliar de los niños en el paso de una dependencia inicial hasta el establecimiento de un carácter propio y autónomo, y además como el ejemplo reflexivo de la conducta dentro del aula. Por lo tanto, señalan los autores, el profesor debe estar en situación de saber cómo relacionarse con los alumnos, comprender su crecimiento y desarrollo y estructurar las experiencias que se ofrecen en el aula; en otras palabras, el profesor debe reflexionar sobre la relación entre el proceso del aula y el producto. Dicho proceso de reflexión implica la estructuración de grupos de alumnos según las actividades de aprendizaje a realizar en el aula. Por otro lado, motivar a los alumnos hacia el trabajo en clase y el logro de su autonomía. Asimismo, promover situaciones facilitadoras de interacciones entre los actores que intervienen en el proceso de enseñanza aprendizaje profesor-alumnos. Por último, considerar las herramientas de análisis de los --

procesos generados en la dinámica cotidiana en el grupo. De esta manera, todos estos aspectos deben ir precedidos de un alejamiento del individuo como unidad de enseñanza-aprendizaje y la afirmación de que el aula es el contexto social de significado y desarrollo para el niño, concluyen los autores.

Bajo esta línea de investigación, Croll y Moses (1990) - abordan el impacto de los roles sexuales en la interacción profesor alumno en el aula. En su estudio, ponen de manifiesto que los profesores utilizan frecuentemente al sexo como categoría organizativa dentro de las aulas. Por tal motivo, una posible diferencia que se utiliza en el ámbito escolar, es que las niñas pueden estar discriminadas en cuanto a recibir menos atenciones por parte del profesor que sus compañeros varones.

Comúnmente, señalan Croll y Moses, los profesores perciben la conducta de los niños varones en clase, como más problemática que la de las niñas. Asimismo, el peor comportamiento de los niños y su mayor probabilidad de tener dificultades de aprendizaje se ven reflejados en las opiniones de sus profesores. En su mayor parte, estas diferencias en las percepciones de los profesores reflejan casi con toda certeza diferencias reales en la conducta y el rendimiento de los alumnos.

Así, otros estudios Livesly y Bromley (1973), citado en Wittrock (1990), han investigado cuales son las cualidades de un buen docente que los alumnos son capaces de percibir.

Aunque tales comprobaciones han sido controvertidas, algunos estudios han establecido que los estudiantes prefieren a los docentes que son cálidos, amistosos, deseosos de -- ayudar y comunicativos, y , al mismo tiempo ordenados y - capaces de motivar y de mantener la disciplina. Sin embargo, señalan los autores, los estudiantes parecen discer-- nir el trato diferenciado que reciben por parte de los docentes en el aula. En la investigación sobre el fenómeno- de las expectativas del docente, varios estudios trata-- ron de establecer si los alumnos perciben el trato dife-- rente dispensando en el aula a niños de alto y bajo rendimiento.

De esta forma, los autores encontraron que los niños per- cibieron una respuesta diferente por parte de los docentes a los alumnos de alto y bajo rendimiento en 15 de las 60- conductas. Así, percibieron en los docentes expectativas- más elevadas y mayores exigencias académicas respecto a - los niños de alto rendimiento, quienes, además, recibían- privilegios especiales. En cuanto a los alumnos de bajo - rendimiento percibían que se les daban menos oportunita-- des de actuar en el aula, pero también que despertaban mayor interés y preocupación en los docentes.

De esta manera, si queremos saber cuales son las actividades favorecidas en la práctica escolar, resulta importan- te observar no solamente la actividad del alumno, pues esta no es la única ni se genera de manera independiente en el salón de clases. También está la actividad del pro-

fesor y muchas de las actividades del alumno ocurren en la relación con la participación del profesor: El maestro actúa, desde las tareas, selecciona estrategias de enseñanza y propone actividades a los alumnos, en este sentido, es fundamental mencionar la importancia de la observación en el salón de clase.

d) Importancia de la observación en el aula.

La inquietud de estudiar lo que ocurre realmente en las aulas, plantea a su vez la necesidad de disponer de instrumentos de observación potentes y objetivos (observación sistemática). Se trata en definitiva de saber si la manera de enseñar se relaciona significativamente con los resultados obtenidos por los alumnos, de tal forma que sea posible mostrar que determinadas formas de gestionar la enseñanza son mejores y más deseables que otras. De esta manera, estos instrumentos de observación sistemática del aula, surgen en el marco de una tradición de investigación educativa por conocer las variables relativas al proceso de la enseñanza y las variables que hacen referencia al producto de la enseñanza.

Debido a esto, los investigadores de la educación empezaron a utilizar diversas técnicas de observación.

Bajo esta línea, Evertson y Green (1986) señalan que observar es un hecho cotidiano. En la vida cotidiana se efectúan observaciones sistemáticas no para responder a pregun

tas específicas, sino para establecer, mantener, controlar y participar en acontecimientos cotidianos. Estas observaciones se relacionan con las exigencias de la situación, pero cuando la observación se utiliza para responder a una pregunta formulada debe ser deliberada y sistemática.

En este sentido, estos autores han destacado la índole de la observación como forma de abordar la investigación y el estudio de proceso y cuestiones educativas, y en este sentido consideran que la disparidad de propósitos determina diferencias en materia de estrategia para la observación, niveles de sistematización y niveles de formalización por lo que el propósito de la observación influye en lo que se observa, quien es observado, cuándo y dónde tiene lugar la observación, qué y cómo se registran las observaciones, cómo se analizan los datos y que uso se le dan a los datos. Además, el propósito de una observación está relacionada con la teoría, las creencias, los presupuestos y/o experiencias previas de la persona que realiza la observación.

De esta manera, señalan los autores las observaciones utilizadas para los procesos de investigación y toma de decisiones explícitas en medios educativos tales como los sistemas descriptivos, los sistemas tecnológicos, los sistemas categoriales y los sistemas narrativos son más formales y exteriorizados que la observación que tienen lugar en la vida cotidiana.

Por lo que se refiere a los sistemas descriptivos, los au

tores señalan que éstos son sistemas abiertos aunque pueden tener categorías prefijadas o categorías generadas -- por los datos, generalmente se utilizan en combinación -- con los registros tecnológicos de dos formas:

En la primera, los sistemas descriptivos que han sido formalizados y, en consecuencia, tienen categorías predeterminadas para guiar la descripción, se aplican ya sea el -- registro audiovisual o bien una combinación de ese registro y su transcripción. Luego se registran las conductas de manera que reflejen la estructura comunicativa o -- pedagógica del acontecimiento en cuestión. Así, las unidades de observación relacionadas con los sistemas descriptivos son tanto deductivas como inductivas, ya que pueden ser seleccionadas a priori o derivadas mediante procedimientos de análisis. Además, en este tipo de sistema se -- busca una descripción detallada de los fenómenos observados a fin de explicar los procedimientos de desarrollo e identificar principios genéricos explorando procedimientos específicos. Para ello, se realiza un análisis retrospectivo de los aspectos específicos del registro total y, el significado se considera específico de la situación.

Por otro lado, los sistemas tecnológicos son también sistemas abiertos, no tienen categorías predeterminadas y -- los datos se recogen en forma no selectiva. Estos registros se obtienen mediante aparatos electrónicos que efectúan registros permanentes (cintas de video y audiocintas) Así, los registros tecnológicos suministran datos en bru-

to, sobre lo que se debe trabajar sistemáticamente para - construir datos o representaciones de acontecimientos. Por el contrario, los sistemas categoriales, consisten en marcar, en una lista cada hecho de una conducta, o bien, - en registrar las conductas incluídas en el sistema de categorías a intervalos de tiempo prefijados. Así, el objetivo prioritario es estudiar un amplio espectro de aulas a fin de obtener datos normativos y de identificar leyes generales de la enseñanza. En dicho sistema, las unidades de observación son muestras de diferentes aspectos de la realidad, generalmente reflejan una postura conductual y se establecen previamente a la recolección y análisis de datos. Por ello, los sistemas categoriales son sistemas - cerrados, pues contienen un número finito de categorías. Por último, los sistemas narrativos al no tener categorías predeterminadas permiten al observador captar un segmento más amplio del contexto y, a diferencia de los registros tecnológicos, se registran descripciones mediante el empleo del lenguaje oral o escrito. El observador escribe - una descripción narrativa del acontecimiento que se produce. Como en el caso de los sistemas descriptivos, los investigadores que utilizan sistemas narrativos consideran el significado como específico de la situación, entonces los datos registrados están constreñidos por el marco perceptual, la agudeza, la capacitación y la fluidez oral o escrita del observador. Asimismo, los sistemas narrativos también se preocupan por obtener descripciones detalladas

de los fenómenos observados a fin de explicar los procesos en desarrollo y de identificar principios genéricos y pautas de conducta dentro de los acontecimientos específicos, aunque su objetivo no es sólo comprender lo que está pasando, sino también identificar factores incidentes en la aparición de dichas conductas. Por consiguiente, un registro narrativo es una forma de unidad natural, o mejor dicho, un registro de la ocurrencia natural de acciones, acontecimientos, conductas y demás.

En el mismo orden los sistemas narrativos pueden ser de tres tipos:

a) Los registros de incidentes críticos que se efectúan ya sea en el momento o de manera retrospectiva, y el observador registra información en forma narrativa acerca de la ejecución de una práctica determinada o de un tipo determinado de conducta. Por lo tanto, el registro de incidentes críticos puede considerarse un sistema restringido en el cual se registra un segmento específico de la realidad.

b) Por otro lado, las descripciones de muestras son más detalladas que los registros de incidentes críticos. La finalidad de este tipo de registro es obtener descripciones de acontecimientos que aparecen en forma sistemática e intensiva en los registros efectuados en el momento. Aquí, el observador registra lo que dice y hace un sujeto

seleccionado, así como la información relativa al contexto.

c) En cuanto a las notas de campo, Evertson y Green señalan que éstas, como los registros de muestras y de incidentes críticos, dependen del observador como instrumento de observación para la obtención de los registros.

No obstante, las notas de campo se asocian específicamente con la observación participante y no participante en el campo de la antropología. Al respecto Hernández (1989), - afirma que la observación no participante constituye una sistematización de la forma común en que una persona desarrolla sus interacciones sociales o accede al conocimiento de un nuevo lugar. Así, el investigador dispone de habilidades de observación y conocimientos que le permiten documentar sistemáticamente aspectos generales y específicos de cómo vive un grupo de personas. Sin embargo, la observación no participante no es una tarea fácil. Así, señala Hernández, al realizar una observación en un escenario abierto, el investigador, generalmente se enfrenta a dos problemas que son necesarios tomar en consideración - en el momento de realizar dicha observación.

En primer lugar, la gente no se dedica a observar detenidamente a otras personas y tomar notas continuamente, lo cual provoca que quien observa llame rápidamente la atención y se vuelva sospechoso. Y segundo, las personas al darse cuenta que están siendo observadas pueden alterar -

su comportamiento y llegar a mostrarse hostiles con el observador. No obstante, estos problemas son menos frecuentes cuando las observaciones se efectúan en escenarios cerrados y con una población más o menos fija, como una escuela.

Asimismo, Evertson y Green (1986), mencionan que en la -observación narrativa se ha puesto de manifiesto que lo -importante no sólo es narrar los datos, sino también, poder interpretarlos en el contexto de ciertas presuposiciones teóricas acerca de la naturaleza de la causalidad en la vida social humana en general.

De este modo, la investigación observacional interpretativa presupone a los seres humanos como creadores de interpretaciones significativas de los objetos físicos y con-ductuales existentes en su medio. Dichas interpretaciones entonces, se toman como reales, es decir, como cualidades efectivas de los objetos percibidos. Así, el investigador de la observación interpretativa sobre la enseñanza se interesa en cuestiones de contenido más que de procedimiento.

El interés en el contenido interpretativo lleva al investigador a buscar métodos que resulten apropiados para el estudio de ese contenido. Si la investigación interpretativa sobre la enseñanza en el aula ha de cumplir un rol -significativo en la investigación educacional, esto se deberá a lo que puede aportar dicha investigación acerca de sus objetos esenciales:

a) La índole de las aulas como medio social y culturalmente organizado para el aprendizaje.

b) La índole de la enseñanza como uno de los aspectos del medio del aprendizaje reflexivo.

c) La índole y el contenido de las perspectivas de significación del profesor y el alumno como elementos intrínsecos al proceso educativo.

Por consiguiente, la tarea de la investigación interpretativa, radica en descubrir los modos específicos en los -- que las formas locales y extralocales de organización social y de cultura se relacionan con las actividades de -- las personas específicas al efectuar opciones y las acciones de todos los miembros constituyen un currículum llevado a la práctica. Es decir, un ambiente de aprendizaje. Asimismo, señalan los autores, la investigación interpretativa tiene en cuenta la realidad de la organización local de la enseñanza y el aprendizaje en el nivel del aula como la realidad de las presiones externas ejercidas sobre la organización en el aula. De esta manera, no sólo -- un método distinto, sino que entraña una perspectiva diferente de como funciona la sociedad y como funcionan las -- escuelas, las aulas los docentes y los alumnos en la sociedad.

En relación con lo anterior, una tarea fundamental en la investigación observacional interpretativa sobre la ense-

ñanza, consiste en construir una mejor teoría acerca de -
la organización social y ~~cognoscitiva~~ de formas particulares
de la vida en el aula, como ambientes inmediatos para el
aprendizaje de los alumnos.

Así, en el caso de la investigación en el aula, esto im--
plica descubrir de qué manera las acciones de todos los -
miembros (profesores y alumnos) constituyen un currículum
llevado a la práctica educativa.

CAPITULO II

ASPECTOS GENERALES EN TORNO A LA EDUCACION

a) La escuela como fenómeno social.

La educación es un fenómeno social que implica relaciones de enseñanza aprendizaje. Es decir, la educación como todo proceso histórico, es abierta y dinámica, influye en los cambios sociales, y a su vez, es influida por ellos. A ella le corresponde proporcionar a los educandos de nuestro país valores, conocimientos, conciencia y capacidad de autodeterminación. Si la educación responde a esta dinámica, a los intereses actuales y futuros de la sociedad, y también a los del individuo, entonces se constituirá en un verdadero factor de cambio.

En este sentido, la Secretaría de Educación Pública en el programa de modernización educativa (1989-1994) establece que la educación es un proceso social permanente mediante el cual los individuos y grupos asimilan los bienes culturales de las generaciones anteriores transformándolos en busca de mejores formas de vida, lo que propicia el progreso de la sociedad en su conjunto.

Sin embargo, las instituciones educativas sufren transformaciones profundas en el curso de la evolución de las sociedades. Esto es muy explicable si tomamos en cuenta que

están vinculados a ella dos aspectos de primer orden de la vida social. Por un lado, son si no los únicos, si los más desarrollados centros de transmisión de conocimiento de las técnicas de producción. Las técnicas pueden ser aprendidas en el hogar, en el campo, pero la escuela en sus distintos niveles proporciona su conocimiento más depurado, sistematizado y complejo, las funda científicamente, estimula y potencia su desarrollo.

Como un segundo aspecto, las instituciones educativas son también centros más desarrollados para la transmisión de los principios de la reproducción social.

Así, la educación que se imparte en la escuela, se desarrolla conforme a un tipo de interacción entre educador y educando, conocido como proceso educativo. De esta manera, Nércici (1973), enfatiza que la enseñanza es la serie de actos que realiza el docente con el propósito de crear condiciones que les den a los alumnos la posibilidad de aprender, es decir, de vivir experiencias que les permitan adquirir nuevas conductas o modificar las existentes.

Por otra parte, la S.E.P. en el programa de modernización educativa (1989-1994), identifica a la enseñanza como el proceso a través del cual el maestro desarrolla los contenidos programáticos utilizando estrategias didácticas que permitan a los alumnos alcanzar los objetivos educativos previstos.

En si, la enseñanza es vista como de una actividad cuyo propósito es lograr el aprendizaje, se le practica de

tal manera que se respete la integridad intelectual del -
estudiante y su capacidad de hacer juicios independientes.
De esta manera, Wittrock (1990) señala que un rasgo dis--
tintivo de la investigación sobre los procesos de pensa--
miento de los alumnos es la idea de que la enseñanza afec--
ta el rendimiento a través de los procesos de pensamiento
del alumno. Es decir, la enseñanza influye en el pensa---
miento y el pensamiento de los estudiantes en el aprendi-
zaje y el rendimiento.

Por otro lado, la enseñanza escolar es la educación orga-
nizada para alcanzar ciertas metas. Las metas que se lo--
gren están determinadas en gran medida, por la enseñanza-
que se da en las escuelas. Por lo tanto, es inconcebible-
que se pueda enseñar sin un fin determinado ya que los fi-
nes y objetivos de la enseñanza determinan el desarrollo-
de la misma en la clase. Tanto maestros como alumnos de--
ben trabajar siempre en consonancia con los fines últimos
de la enseñanza.

De esta forma, la escuela actualmente desempeña la función
de adquisición de habilidades y conocimientos que el niño
requiere para la inserción en el medio social y cultural.
De esta manera, la extensión de la enseñanza en la vida -
del individuo y su expansión en todo el mundo han sido --
tendencias irreversibles que han alterado fundamentalmen-
te la ~~manera~~ de pensar sobre los niños. En consecuencia la -
popularización de la enseñanza apartó a los niños del tra-
bajo productivo y minimizó sus aportaciones económicas a

la familia. Además, dió a los niños un cierto tipo de poder frente a sus padres, bien porque estos últimos veían a sus hijos como receptores de una mejor educación y, así mismo portadores potenciales de un estatus social superior. Ante estas nuevas condiciones un número cada vez mayor de padres se vieron obligados a reconocer la carencia, por parte de sus hijos tanto de las aptitudes específicas para trabajar en el futuro como de las condiciones sociales comparando con otras personas que las poseerán. Este declive de la capacidad de los padres para formar a sus hijos con vista a la subsistencia se vió acompañado de una pérdida en su control superior y apareció entonces un nuevo modelo de paternidad cuya meta era mejorar al máximo las oportunidades vitales de cada integrante de un grupo pequeño de hijos mediante una educación prolongada (Levine y White 1986). En este sentido, los padres empezaron a ampliar sus aspiraciones y buscaron mejorar el status de sus hijos principalmente mediante la educación formal.

b) La educación escolar desde una perspectiva sociocultural.

En la actualidad el estudio de como se generan los aprendizajes escolares es uno de los campos de investigación más fecundos en la psicología educativa y, la adopción de un enfoque sociocultural ha permitido acercarse a las formas particulares en que se desarrolla la enseñanza. Ba

jo este enfoque afirma Coll (1991), la educación escolar y otro tipo de actividades presentes en nuestra sociedad como lo son, la educación familiar y la educación que -- ejerce los medios de comunicación son ante todo y, sobre todo, una práctica social compleja que cumple entre otras, la función de promover el desarrollo personal de los niños y niñas hacia quienes se dirigen. Lo anterior a través del acceso a los saberes y formas culturales del grupo social al cual pertenecen, es decir, promoviendo la realización de aprendizajes específicos.

En consecuencia la adquisición de estos aprendizajes por parte de los alumnos es una fuente creadora del desarrollo en la medida en que posibilita el doble proceso de socialización y el de individualización, es decir, es la medida en la que les permite construir una identidad personal en el marco de un contexto social determinado.

De esta forma, concluye Coll, los grupos humanos promueven el desarrollo de sus miembros más jóvenes haciéndoles participar a través de la escuela, en diferentes tipos de actividades educativas y facilitándoles, asimismo, el acceso a la experiencia colectiva culturalmente organizada. Es el factor de construcción intrínseca al funcionamiento psicológico de los seres humanos lo que permite entender por qué el aprendizaje de unos saberes culturales es condición indispensable para convertirnos en personas y miembros de un grupo social determinado.

En resumen, las instituciones actúan como agentes socializ

zantes, es por ello que la escuela es considerada, como - institución sociocultural, ya que se encarga de insertar- y adaptar al individuo a una determinada sociedad, de acuerdo a la cultura, a las normas y valores que dicha sociedad exige de sus miembros.

Así, bajo el enfoque sociocultural ha sido posible vincular los procesos de construcción interna del conocimiento (aprendizaje) con los mecanismos de influencia educativa- (enseñanza). En cuanto a los procesos de construcción del conocimiento, es importante destacar que el alumno es el responsable último de su propio proceso de aprendizaje, él es quien construye el conocimiento y nadie puede sustituirle en esa tarea. Por consiguiente, la actividad mental -- constructiva del alumno se aplica a contenidos que poseen ya un grado considerable de elaboración. Es decir, son el resultado de un proceso de construcción a nivel social. El conocimiento educativo es, en gran medida, como señala - Edwards (1987), un conocimiento preexistente a su enseñanza y aprendizaje en la escuela y, los alumnos construyen- o reconstruyen objetos de conocimiento que de hecho ya es tán construidos.

Estas consideraciones sobre la construcción del conocimiento en la escuela, conducen a entender la influencia educativa en términos de ayuda prestada a la actividad constructiva del alumno y la influencia educativa eficaz, en términos de un ajuste constante y sostenido de esta ayuda a las dificultades del proceso de construcción que lleva a ca-

bo el alumno y, si bien es éste quien construye su propio proceso de aprendizaje, es altamente improbable que sin ayuda pedagógica se produzca la aproximación deseada entre los significados que construye el alumno y los significados que representan y conducen los contenidos escolares. Bajo esta línea Coll (1991), plantea que el ajuste de la ayuda pedagógica puede concentrarse en múltiples metodologías didácticas particulares según el caso. En ocasiones, agrega el autor, el ajuste de la ayuda pedagógica se logrará proporcionando al alumno una información organizada y estructurada; en otras, formulando indicaciones y sugerencias más o menos detalladas para resolver unas tareas y, en otras aún, permitiéndole elegir y desarrollar de forma totalmente autónoma, determinadas actividades de aprendizaje. Por consiguiente, la función del profesor no puede limitarse únicamente a crear las condiciones óptimas para que el alumno despliegue la actividad mental constructiva rica y diversa, sino también, debe intentar además, orientar y guiar esta actividad a fin de que la construcción del alumno se acerque de forma progresiva a lo que significan y representan los contenidos como saberes culturales.

De esta manera, la actividad conjunta del profesor y los alumnos ha sido estudiada como un proceso de adquisición de significados compartidos (Coll y Onrubia, 1991). En este sentido, los autores señalan que los contenidos educativos son concebidos como una selección de la herencia --

cultural que son codificados en un currículum. En éste, - el docente tiene a su cargo la tarea de adaptar el currículum y facilitar la adquisición de estos saberes.

Así, los maestros proporcionarían un andamiaje a los primeros pasos del niño para dirigirlo e introducirlo en las actividades educativas.

c) Objetivos de la educación primaria en México actualmente.

Actualmente, en el Programa de Educación Primaria editado por la S.E.P. (1989-1994) se establece que en este nivel se busca más que con ningún otro la formación integral - del individuo, la cual le permitirá tener conciencia social y que él mismo se convierta en agente de su propio - desenvolvimiento y el de la sociedad a la que pertenece. De ahí el carácter formativo más que informativo que posee - la educación primaria y la necesidad de que el niño aprenda de modo que durante su vida, en la escuela y fuera de ella, busque y utilice por si mismo el conocimiento, organice sus observaciones a través de la reflexión y participe responsable y críticamente en la vida social. La realización humana que esto implica está dirigida al niño para que tome conciencia del valor que supone la congruencia - entre el pensar y el vivir, para que sea partícipe de los valores y metas de la comunidad a la que pertenece y para que desarrolle su capacidad de organización.

Asimismo, en el plan y programa de estudios de educación-

primaria (1993) se establecen las necesidades del niño y las condiciones socioeconómicas y políticas del país, - elaborándose para ello, los siguientes objetivos generales para el nivel de educación primaria:

- Conocerse y tener confianza en sí mismo para aprovechar sus capacidades como ser humano.

- Lograr un desarrollo físico, intelectual y afectivo sano.

- Desarrollar el pensamiento reflexivo y la conciencia crítica.

- Comunicar su pensamiento y su efectividad.

- Tener criterio personal y participar activa y racionalmente en la toma de decisiones individuales y sociales.

- Participar en forma organizada y cooperativa en grupos de trabajo.

_ Integrarse a la familia, la escuela y la sociedad.

_ Identificar, plantear y resolver problemas.

- Asimilar, enriquecer y transmitir su cultura, respetando a la vez, otras manifestaciones culturales.

- Comprender que las posibilidades de aprendizaje y creación no están condicionadas por el hecho de ser hombre o mujer.

- Considerar igualmente valioso el trabajo físico y el intelectual.

- Contribuir activamente al mantenimiento del equilibrio ecológico.

- Conocer la situación actual de México como resultado de

los diversos procesos nacionales e internacionales que le han dado origen.

- Conocer y apreciar los valores nacionales y afirmar su amor a la Patria.

- Desarrollar un sentimiento de solidaridad nacional e internacional basado en la igualdad de derechos de todos -- los seres humanos y de todas las naciones.

- Integrar y relacionar los conocimientos adquiridos en -- todas las áreas del aprendizaje.

- Aprender por si mismo y de manera continua para convertirse en agente de su propio desenvolvimiento.

Así dicho programa señala que la labor de la escuela primaria consiste, por lo tanto, en aportarle al niño los elementos básicos para enriquecer los aprendizajes previamente adquiridos en el ambiente del que proviene y las actitudes positivas para consigo mismo y con los demás.

De esta manera, se señala en dicho plan que el profesor -- de primer grado es el que tiene mayores exigencias en la escuela primaria, sobre él se centra la presión de las autoridades, de los padres, de los maestros de otros grados que demandan alumnos que sepan leer, escribir y se apropien de la lengua escrita para emplearla en diferentes situaciones de la vida diaria. Por ello, es indispensable -- que el profesor considere el conocimiento previo que posee en los alumnos al inicio del ciclo escolar.

d) Antecedentes del niño que llega a la escuela primaria -- establecidos por la S.E.P.

Por otro lado, es importante que el profesor para iniciar su enseñanza tome en consideración cuales son los antece- dentes con los que el niño cuenta al llegar a la escuela primaria para lograr un aprendizaje de mayor efectividad. Dichos antecedentes se describen en el libro integrado - elaborado por la Secretaría de Educación Pública (1993):

1.- El aprendizaje se basa, fundamentalmente, en la experiencia personal del niño.

2.- El maestro se enfrenta a un grupo de niños que difieren en capacidades y debe estar conciente de que no todos han podido desarrollarlas en el mismo tiempo y con igual- éxito.

3.- Las características del medio socioeconómico al que - pertenecen los alumnos determinarán en gran parte, a través de sus experiencias previas: actitudes, motivaciones, necesidades, posibilidades, y sobre todo, la expectativa del niño frente el medio escolar.

4.- La integración satisfactoria del alumno en el grupo - escolar ha de favorecerse evitando todo tipo de discrimi- nación vinculada con el medio del que provienen. El maestra debe tomar en cuenta los problemas y carencias de los alumnos, y trabajar sin establecer comparaciones.

De acuerdo con este planteamiento, se señalan en dicho li- bro una serie de recomendaciones que intentan ser un apoyo a la labor del maestro:

- Observar los rasgos de madurez de los alumnos en lo que se refiere a los aspectos psicomotrices, cognoscitivos y socioafectivos.
- Estimular los aspectos que acusen alguna deficiencia, como preparación para que el niño se inicie en el programa del grado.
- Organizar programas de apoyo con criterios amplios que abarquen actividades variadas y flexibles y con metas diversas para posibilitar la participación progresiva de acuerdo con las características propias de cada alumno.
- Evitar la división del grupo en secciones de alumnos más y menos dotados, ya que no es beneficioso para el desarrollo emocional del niño. En vez de eso se pueden utilizar procedimientos de apoyo individual y trabajos en grupo, dando libertad en cuanto al rendimiento escolar.
- Fomentar y expresar el respeto absoluto a cada alumno como persona.
- Evitar sistemas de evaluación que propicien sentimientos de inferioridad o de falsa superioridad en los niños.
- Prescindir de sanciones o críticas autoritarias porque limitan las posibilidades de elección del niño.
- No exigir al niño más de lo que puede rendir de acuerdo con su desarrollo, para evitar que experimenten sentimientos de frustración.
- Descubrir en cada niño su posibilidad de participación-

y estimularlo con el elogio oportuno.

En este sentido, es importante conocer y desarrollar los intereses del niño, ya que las actividades y contenidos del programa se basan en ellos. Además, partiendo de los ya existentes, se puede promover la formación de nuevos intereses.

e) Análisis del programa de Español de primer grado de educación primaria elaborado por la S.E.P.

Bajo estas consideraciones surge el actual programa de Español de educación primaria (SEP 1993). Dicho programa tiene como propósito central propiciar el desarrollo de las capacidades de comunicación de los niños en los distintos usos de la lengua hablada y escrita. De esta forma el programa está estructurado de la siguiente manera:

LOS EJES, los cuales son recurso de organización didáctica y no una forma de separación de contenidos que puedan enseñarse como temas aislados. Son líneas que se combinan, de manera que las actividades específicas de enseñanza integran comúnmente contenidos y actividades de más de un eje. En la presentación del programa de español se enuncian en primer lugar los conocimientos, habilidades y actitudes que son materia de aprendizaje en cada uno de los ejes.

Posteriormente, se sugiere una amplia variedad de opciones didácticas, denominadas situaciones comunicativas que el-

maestro puede seleccionar para conducir al alumno a aprender el conocimiento, a desarrollar la habilidad o la actitud correspondiente (lengua hablada, lengua escrita, re--creación literaria y reflexión sobre la lengua).

De este modo, una actividad de lectura puede dar origen - al intercambio de opiniones en forma oral, a la escritura de textos, a reflexiones sobre el género y el número de - los sustantivos utilizados y a la revisión y autocorrec--ción de la ortografía. El programa de Español está confor--mado por cuatro ejes:

1) LENGUA HABLADA.

Tradicionalmente se ha dedicado una atención insuficiente al desarrollo de las capacidades de expresión oral en la escuela primaria. Esta omisión es muy grave, pues las habilidades requeridas para comunicar verbalmente lo que se piensa, con claridad, coherencia y sencillez son un ins--trumento insustituible en la vida familiar y en las relaciones personales, en el trabajo, en la participación social y política y en las actividades educativas.

En el primer grado, las actitudes se apoyan en el lenguaje espontáneo y en los intereses y vivencias de los niños. Mediante prácticas sencillas de diálogo, narración y descripción, se trata de reforzar su seguridad y fluidez, - así como mejorar su dicción.

De esta manera, en dicho eje se pretende llevar a cabo -
lo siguiente:

- * Desarrollo de la pronunciación y la fluidez en la expresión.
- * Predicción de secuencias en el contenido de textos.
- * Comprensión y transmisión de órdenes e instrucciones.
- * Desarrollo de la capacidad para expresar ideas y comentarios propios.

Por otra parte, las situaciones comunicativas que se señalan en dicho eje son:

+ Conversación.

- a) Conversación sobre temas libres, lecturas y preferencias respecto a programas de radio y televisión.
- b) autopresentación frente al grupo.

+ Narración.

- a) Narración individual y colectiva de vivencias y sucesos cercanos.

+ Descripción.

- a) Descripción de imágenes en libros para anticipar el -- contenido de las mismas.
- b) Juegos con descripciones para adivinar de qué o quién-- se trata.

+ Entrevistas.

a) Juegos de simulación de entrevistas.

+ Discusión.

a) Expresión de opiniones en reuniones de grupo.

+ Recursos no verbales.

a) Expresión e interpretación de mensajes mediante la mímica.

+ Comprensión de instrucciones.

a) Participación en juegos que requieran dar y comprender órdenes.

2) LENGUA ESCRITA.

Con respecto a ese eje de escritura, es muy importante - que el niño se ejercite pronto en la elaboración y corrección de sus propios textos, ensayando la redacción de mensajes, cartas y otras formas elementales de comunicación. En este sentido, conviene señalar que ciertas prácticas - tradicionales, como la elaboración de planas y el dictado, deben limitarse a los casos en los que son estrictamente indispensables como formas de ejercitación.

De esta forma, en dicho eje se pretende desarrollar lo siguiente:

. Representación convencional de las vocales en letra - script y cursiva.

- . Representación convencional de las letras p,l,s,m,d y t en letra script y cursiva.
- . Representación convencional de las letras r,rr,c,q,b,v,n,ñ,f,j en letra script y cursiva.
- . Representación convencional de las letras ch,h,ll,y,g,z,x,w,k en letra script y cursiva.

- . Direccionalidad de la escritura.
- . La separación entre palabras.
- . El espacio entre letras en la letra script.
- . Identificación y uso de mayúscula inicial en el nombre propio y al inicio de párrafos.
- . Identificación del punto final y del punto y aparte.
- . Comprensión de la lectura de oraciones y textos breves.
- . Lectura en voz alta de textos elaborados por los alumnos y de materiales impresos.
- . Reconocimiento de la escritura como una forma de comunicación.

Las situaciones comunicativas que se mencionan:

- . Lectura.
 - a) Interpretación de ilustración.
 - b) Comparación de palabras por su número de letras y por la letra con que empiezan.
 - c) Lectura del nombre propio.
 - d) Comparación de palabras para descubrir la representa--

ción convencional de las letras.

- e) Localización de palabras conocidas en textos.
- f) Identificación y lectura de palabras familiares.
- g) Lectura y comentario de textos breves escritos por los niños.
- h) Escuchar y seguir lecturas hechas por el maestro y los alumnos.
- i) Exploración libre de diversos materiales escritos.

. Redacción.

- a) Escritura del nombre propio.
- b) Escritura de palabras y oraciones.
- c) Redacción e ilustración de textos.
- d) Elaboración de recados utilizando dibujos y palabras.
- e) Iniciación en la corrección de textos propios poniendo atención al uso de mayúsculas en nombres propios y al uso del punto final.

3) RECREACION LITERARIA

En el presente eje se quiere indicar al mismo tiempo el placer de disfrutar los géneros de la literatura y el sentimiento de participación y creación que despierta la literatura y que los niños deben descubrir a edad temprana. Así, se plantea que, a partir de la lectura en voz alta - realizada por el maestro y otros adultos el niño desarrolle curiosidad e interés por la narración, la descripción, la dramatización y las formas sencillas de la poesía. Una vez que sea capaz de leer el niño realizará esta activi--

dad y la compartirá con sus compañeros. En este eje se enfatizan las siguientes actividades:

- . Atención y seguimiento en la audición de textos.
- . Participación en lecturas realizadas por el maestro.
- . Cuidado en el manejo de los libros.

Las situaciones comunicativas que se señalan en dicho eje son:

. Audición.

- a) Audición de textos infantiles narrados o leídos por el maestro.
- b) Elaboración de dibujos alusivos a los textos escuchados

. Lectura.

- a) Participación del alumno en la lectura que el maestro realice, anticipando palabras y contenido con base en lo que el niño escuche.
- b) Lectura comentada de textos ilustrados.

. Creación.

- a) Redacción colectiva de cuentos y de diálogos con base en la lectura de otros textos.
- b) Creación de rimas con base en otras ya conocidas.

. Recreación.

- a) Transformación de finales de cuentos.

. Escenificación.

- a) Participación en juegos, rondas y cantos.
- b) Declamación de rimas y poemas.
- c) Representación de personajes conocidos de la literatura infantil.
- d) Escenificación de cuentos utilizando títeres y máscaras elaboradas por los niños.

. Juegos con palabras.

- a) Trabalenguas y adivinanzas.

4) REFLEXION SOBRE LA LENGUA

En este eje se agrupan algunos contenidos básicos de gramática y de lingüística. Se ha utilizado la expresión "reflexión sobre la lengua", justamente para destacar que los contenidos gramaticales y lingüísticos difícilmente pueden ser aprendidos como normas formales o como elementos teóricos. Separados de su utilización en la lengua hablada y escrita, y que solo adquieren pleno sentido cuando se asocian a la práctica de las capacidades comunicativas.

El aprendizaje explícito y reflexivo de normas gramaticales sencillas que los niños ya aplican, como la de género y número, se inicia desde los primeros grados destacando su función en la claridad de la comunicación. En este sentido, la naturaleza dinámica del idioma debe observarse - también al reflexionar sobre la relación del español con

otras lenguas. Un primer propósito consiste en que los -
alumnos adviertan que en el español hablado en México se-
usan numerosos vocablos pertenecientes a las lenguas indí
genas del país. A partir de esta comprobación, los alum-
nos reconocerán que la existencia plena de diversas len--
guas indígenas es parte de la riqueza de la cultura nacio
nal.

Así, en el eje de reflexión sobre la lengua se pretende -
lo siguiente:

- . Reconocimiento y uso inicial de las terminaciones que -
generalmente indican género y número.
- . Observación del orden de las palabras en una oración.
- . Identificación y uso de algunos sinónimos.
- . Identificación y uso de oraciones afirmativas y negati-
vas.

Respecto a las situaciones comunicativas que se hace men-
ción en dicho eje son:

- . Todas las que propician para el trabajo en los otros -
ejes.
- . Juegos con palabras.
- . Separación entre palabras.

En el proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua escri
ta (español) inciden múltiples factores que pueden identi
ficarse en diversos niveles y que de alguna manera hacen-
alusión a los participantes en el mismo: educando, docen-

te y contexto institucional.

f) La enseñanza de la lengua escrita en el contexto escolar.

El aprendizaje de la lengua escrita ha constituido un problema y un reto para el sistema educativo, precisamente - en virtud de que representa uno de los factores más impor-
tantes para el logro o el fracaso académico de los prime-
ros años de educación primaria, (Navarro, 1986).

La adquisición de la lectura y de la escritura ha sido - siempre preocupación constante de los educadores. Consti-
tuye uno de los objetivos de la educación primaria y es - la base de todos los conocimientos que el hombre puede ad
quirir a través de su existencia.

Por consiguiente, existen diversas consideraciones de lo-
que es leer y escribir. Por ejemplo Goodman (1977), propo-
ne un modelo para explicar la naturaleza interactiva de la
lectura y señala que leer es obtener sentido del texto, -
para lo cual el lector deberá emprender un proceso acti-
vo de construcción basado en la formulación y comprobación
de hipótesis. La significación del contenido se construye
al poner en juego el lector su competencia lingüística en
el momento de interpretar un texto.

En este sentido, la lengua escrita es un lenguaje de segun-
do orden. Sin embargo al igual que la lengua oral, es el-
fruto de una adquisición. Por ello, los primeros pasos -
del aprendizaje son decisivos porque cada niño se sitúa -

frente al mismo con su propio modo de organización, con sus capacidades motrices, su facultad de estructuración, de orientación y de representación verbal.

A partir de estas consideraciones, es posible ahora presentar la información pertinente acerca de los métodos de enseñanza de la lectoescritura. Es oportuno revisar retrospectivamente y reconocer que el ejercicio docente de nuestro país ha generado experiencias significativas en la educación, especialmente en lo que se refiere a metodologías para la enseñanza de la lectoescritura. Cabe mencionar que de una u otra manera, en México ha existido desde hace doscientos años, la preocupación por enseñar a leer y escribir la lengua española a partir del empleo de distintos métodos. La justificación para el uso de éstos ha variado y es evidente que cada uno se fundamenta en algún modelo pedagógico específico y que a pesar de éxito en la enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita, poco se ha hecho para saber si ésta se debe también a otros factores como serían el ambiente social, el cultural, el económico y el político en los que se desarrolla el niño y el docente, o la eficiencia o eficacia profesional docente.

Así, la enseñanza de la lectoescritura en las escuelas oficiales públicas, puede ser analizada desde el punto de vista técnico y metodológico, sin embargo existe una dimensión social importante a tomar en cuenta sobre todo considerando que las actividades concretas que se desarrollan para la enseñanza de la lectoescritura, se lle-

van a cabo en un ambiente determinado que puede propiciar o entorpecer el aprendizaje.

En este sentido Rockwell (1982), citado en Huerta (1991), - señala que en la conformación de este ambiente juega un - papel fundamental la relación maestro-alumno ya que se ha demostrado que la percepción que tiene el maestro de algu- nas características del alumno y su familia influye en la forma en que dirige su aprendizaje.

Desde el punto de vista técnico se instituye la práctica- de las planas como norma de trabajo a partir de la segun- da o tercera semana del año escolar. Esta práctica consti- tuye además el eje central en torno al cual se articulan- las demás actividades de enseñanza, tales como dictados - (en el cuaderno o pizarrón), copias (del libro de texto o del pizarrón), dibujos (libres o acompañando palabras), - lectura del libro de texto, ejercicios con el libro recor- table, ejercicios corporales, canto, etc.

CAPITULO III

METODOLOGIA

El estudio de las estrategias educativas utilizadas por los profesores, ha partido desde la investigación de la eficacia docente y la distinción entre estilos de enseñanza, hasta la búsqueda de mecanismos de influencia educativa relacionados con la construcción del conocimiento, ya que parte del fracaso en la enseñanza se debe al inadecuado uso de estrategias. Por tal motivo, es indispensable que el docente utilice y seleccione estrategias en su enseñanza para lograr de esta manera un aprendizaje significativo.

La enseñanza del Español en el primer grado de educación primaria va a permitir proporcionar al alumno las bases para la adquisición de la lectura y escritura y de esta forma la adquisición de diversos conocimientos. Por ello, es indispensable conocer cuáles son las estrategias de enseñanza que son utilizadas por la profesora y, cómo éstas influyen tanto en el proceso de comunicación como en el tipo de interacción que se produce en el aula, asimismo, reconocer la forma en cómo es aplicado el programa propuesto para dicho nivel educativo.

Así, esta investigación estuvo conformada de la siguiente manera:

- Se seleccionó la escuela primaria "Liberal"

- Enseguida, se realizó un recorrido a la comunidad donde se encuentra ubicado el plantel, realizándose para ello, una descripción de las características generales de ésta (ver apéndice I).

- Posteriormente, se efectuó una descripción general sobre las características del plantel:

- Dicha escuela cuenta con 13 salones, la dirección, servicio médico, cancha de basketball, conserjería, baños, dos bodegas chicas, las cuales sirven para guardar el material de los trabajadores de intendencia.

La escuela primaria pertenece a una comunidad de nivel me dio, debido a que la zona en la cual se encuentra ubicada es la colonia Ruíz Cortines, perteneciente a la Delegación de Coyoacán (ver apéndice II).

De la escuela primaria se asignó por parte del director a las investigadoras el primer año "c", el cual estuvo con formado por 21 alumnos, 13 de los cuales eran varones y el resto niñas, cuyas edades fluctuaban entre los 6 y 8 años de edad (ver apéndice III).

Respecto a la profesora observada, tenía una edad de 41 años y ~~de ellos~~ 22 de práctica docente.

Referente a las características del salón perteneciente a dicho grado escolar se encuentran:

- 1.- Materiales de construcción: Tabicón y Lozeta.
- 2.- Al frente del salón se encuentra ubicado el pizarrón.
- 3.- En la parte lateral izquierda junto al escritorio de madera y silla metálica de la profesora, hay un estante -

color gris para colocar los objetos de la maestra y su material de trabajo: borrador, gises, resistol etc.

4.- En los dos extremos de la pared hay dibujos y letreros pegados para el desarrollo de la clase.

En el salón, se encuentran 25 mesabancos de madera distribuidos éstos en 5 filas.

Posteriormente, se realizaron 25 observaciones no participantes de aproximadamente una hora dentro del salón de clases, específicamente en la asignatura de Español. Es importante mencionar que en este tipo de observación el investigador no participa de manera activa dentro del grupo que observa, es decir, se limita a observar y a tomar notas sin relacionarse con los miembros del grupo, así dichas observaciones se enfocaron en los siguientes aspectos:

- 1.- Organización de la clase y desarrollo de la misma.
- 2.- Las actividades de enseñanza de la maestra.
- 3.- Materiales y ayudas didácticas.
- 4.- Las interacciones de la maestra con los alumnos y entre alumnos.
- 5.- Formas de explicación utilizadas.
- 6.- Medios empleados para evaluar la adquisición de aprendizajes propuestos.

PROCEDIMIENTO.

En las observaciones no participantes que se llevaron a -

cabo dentro del salón de clases estuvieron presentes dos-
investigadoras, las cuales se situaron respectivamente en
el primer mesabanco de la primera y última fila del salón,
realizando cada una, una observación de la mitad del gru-
po registrando la hora cada cinco minutos. Así, para efec-
tuar el registro de observación se elaboraron códigos con
letras y números para los alumnos (Hernández, 1989), esto
con el fin de facilitar el registro durante la observa-
ción. Ambas investigadoras realizaron de dos a tres regis-
tros de observación por semana, con un horario asignado -
por la profesora de 14:00 a 15:00 hrs.

Durante las primeras observaciones, los niños ante nuestra
presencia nos miraban constantemente y murmuraban entre -
sí. Por su parte, la profesora hacía patente nuestra pre-
sencia cuando los niños se mostraban inquietos. Ocasional-
mente, la maestra nos hacía comentarios en torno a las ac-
tividades escolares, siendo necesario suspender por unos-
momentos el registro de la observación.

Cabe mencionar, que la observación que utilizamos para el
desarrollo de la presente investigación nos permitió regis-
trar de manera general como se desarrolló la enseñanza de
un contenido o materia y además el tipo de interacción -
que se dió en el aula de clases.

Para la transcripción de tales observaciones se siguieron
las convenciones planteadas por Hernández (ver apéndice -
IV).

Asimismo se llevaron a cabo en horas de clase, entrevistas

no estructuradas tanto a las tres profesoras que tenían a su cargo primer grado, como a seis alumnos del grupo observado, los cuales fueron asignados por la profesora debido a que ellos terminaban su actividad antes que el resto del grupo. Dichas entrevistas se realizaron con la finalidad de ampliar y corroborar la información de las observaciones y de esta manera, poder elaborar un análisis de resultados más completo.

Esto se efectuó de manera individual, en sesiones de aproximadamente 30 minutos. De esta forma, se realizaron en total nueve entrevistas semiestructuradas, debido a que nos permiten acercarnos a los temas y formas de concebir una cuestión o un problema por los sujetos interactuantes. Asimismo, con dicha entrevista tratamos de entablar una conversación con los sujetos sobre como dan un significado a sus actividades escolares y expresiones cotidianas. De esta forma, para la elaboración de la entrevista retomamos aspectos planteados por Lofland, (1971), citado en -- Hernández(1989). Para ello, se elaboró una guía de entrevista (ver apéndice V).

Así los aspectos que se consideraron para la realización de dicha guía fueron los siguientes:

- Datos generales
- Opinión sobre el programa de la S.E.P.
- Planeación de las actividades.
- desarrollo de las actividades.
- Estrategias de enseñanza.

- Relaciones con los alumnos y padres de familia.
- Evaluación de las actividades.

Estos aspectos se consideraron de forma general para las entrevistas realizadas a las profesoras.

Sin embargo, para las entrevistas de los alumnos se retomaron cuestiones tales como: (ver apéndice VI)

- Tipo de relación que establece con la maestra.
- Tipo de relación que establece con sus compañeros.
- Opinión sobre la clase de Español.
- Tipo de apoyo para la realización de sus tareas escolares.

Cabe mencionar, que dichos aspectos nos permitieron profundizar en las actividades observadas en el aula escolar.

CAPITULO IV

ANALISIS DE RESULTADOS

a) Diseño de un día típico de clase de Español.

Para lograr el objetivo planteado en la presente investigación se hizo una revisión de todas las observaciones y se encontraron los elementos comunes, y con la finalidad de ilustrar cómo se iban presentando elegimos una clase prototipo y a partir de esta clase le incorporamos elementos - que puedan ilustrar las 25 observaciones realizadas en el aula. Así elaboramos un día típico de clases de español - considerando las siguientes actividades:

- * Saludo de la Profesora
- * Entrega de material
- * Hacer ejercicios de caligrafía
- * Hacer dictado
- * Pegar confeti a la letra J
- * Toma de lectura individual
- * Realización, en el cuaderno, de ejercicios del libro - " Amanecer " .
- * Hacer planas con palabras que contengan sílabas cra, - cre, cri, cro, cru.

Señalándose en cada una de estas actividades tanto lo que hace la profesora como lo que hacen los niños.

A esta clase se le incluyen elementos trabajados en el conjunto de las clases con la finalidad de presentar un análisis de resultados completo y además se incluyen comentarios a lo largo de la descripción para enfatizar por un lado los elementos que se presentan en otras clases y por otro lado comentarios planteados por las observadoras.

De esta forma, a continuación se presenta un ejemplo de un día de clases de Español en primer grado de educación primaria el cual se conformó de la siguiente manera:

Al inicio de la clase, la maestra llega a la escuela, se dirige a su salón de clases y saluda a sus alumnos diciendo: "Buenas tardes", a la vez que los alumnos se ponen de pie y responde en voz alta "buenas tardes" maestra. Enseguida, la profesora les pregunta:

"¿ Cómo están ?" y los niños responden en coro y en voz alta "muy bien". Una vez que los niños contestan el saludo de la profesora, de inmediato se sientan en sus lugares. La profesora se dirige al estante en donde guarda su material didáctico , y toma los cuadernos de sus alumnos y al mismo tiempo indica a su alumno Wilberth que los reparta a sus compañeros. Mientras los cuadernos son repartidos por el alumno, la profesora toma gises de diferentes colores y se dirige al pizarrón para escribir la fecha y localidad en el margen superior derecho del pizarrón y a la vez indica a sus alumnos repitan la acción planteada en su cuaderno. La maestra dice esto con la finalidad de que los niños conozcan los días y meses del

año. Una vez que la profesora termina de escribir la fecha y la localidad en el pizarrón, se sienta en su silla y pregunta al grupo: " ¿ya terminaron?, recuerden que debemos - apurarnos porque tenemos que hacer varias actividades el - día de hoy!".

T: "No maestra", responden en voz alta y a coro.

Cristina: "¿vamos a hacer dictado?", pregunta a la maestra.

M: "No, ahorita nada más pongan la localidad y la fecha".

El niño ante tal respuesta se queda callado y obedece la orden de la maestra.

Mientras que la maestra se encuentra sentada en su silla observando que todos los alumnos realicen la actividad asignada, los alumnos se encuentran en sus respectivos lugares haciendo por un lado margen a su cuaderno y por el otro anotando la fecha y localidad. En ese momento se escucha la voz de la maestra.

M: "Ya terminaron, porque voy a escribir en el pizarrón el ejercicio que tienen que realizar".

T: "Ya", responden a coro

La maestra se levanta de su silla y se dirige al pizarrón para escribir el ejercicio a realizar.



Mientras tanto los niños permanecen en sus lugares y aten-

tos a lo que va a escribir la maestra en el pizarrón.

Al mismo tiempo repite en voz alta el siguiente verso: -
" Mira la manzana de color rojo, me la trajo Laura te gusta el sabor ".

. T: Permanecen callados y escuchan con atención el verso.

La maestra repite varias veces el verso para que los niños se lo aprendan y realicen la actividad. De esta manera, - la profesora acompaña de cantos los ejercicios para lograr un mayor interés por parte del alumno al realizarlos, así como una mayor precisión en la ejercitación de los mismos ya que dichos ejercicios son de gran relevancia en la adquisición de la escritura.

Así, para reforzar la actividad la maestra les pide a los niños realicen primero la actividad en el aire junto con ella, pasando para ello, por los lugares de los niños a - supervisar la actividad y una vez que los niños ejecutan la actividad en el aire proceden posteriormente a escribirla en su cuaderno.

M: "Voy a escribir otro ejercicio, así en la siguiente hoja lo escriben y luego lo hacen, fíjense bien como lo deben hacer".

Algunos niños al escuchar esta frase se observan entre sí y otros platican en voz baja. La maestra camina hacia el pizarrón y escribe el siguiente ejercicio:



Y al mismo tiempo repite en voz alta el siguiente verso:
" Este árbol pequeñito lo vamos a llenar con ruedas, rueditas que bien va a quedar".

T: repiten el coro junto con la maestra. Una vez - que terminan se escucha la voz de una niña.

Blanca: "Maestra, yo no puedo hacer arbolitos", y permanece sentada en su lugar sin hacer el ejercicio pero si repite el coro con sus compañeros.

M: "Ahora voy a tu lugar y te digo como hacerlo".

La maestra camina hasta el lugar de la niña y le indica - que antes de realizarlo en su cuaderno lo repita en el - aire como el ejercicio de caligrafía anterior, es decir , el de la manzana (la maestra escribe el ejercicio anterior en el pizarrón). Así, cuando los niños no comprenden o no pueden hacer los ejercicios la maestra va hasta su lugar - y les indica como hacerlo.

Mientras que los niños se concretan a realizar ambos ejercicios, la maestra les dice que le pasen su libro "Amanecer" (libro de apoyo que utiliza la maestra editado por -- Fernández Editores) para calificar los ejercicios que dejó de tarea. Enseguida los niños sacan de sus mochilas dicho libro y el último niño de cada fila pasa su libro a - su compañero de adelante y así sucesivamente hasta llegar al primer niño de la fila, el cual se encarga de llevar-- los al escritorio de la profesora. Esto con la finalidad - de mantener el orden en el grupo.

Los ejercicios de caligrafía se llevan a cabo para facili

tar la adquisición de la escritura. Así, mientras son realizados por los niños, la maestra se sienta en su silla y empieza a revisar cada uno de los libros, mientras que los niños continúan realizando los ejercicios de caligrafía anotados en el pizarrón y al mismo tiempo algunos niños repiten en voz alta los versos dados por la maestra. La maestra utiliza como estrategia para controlar al grupo la secuencia de una actividad tras otra.

M: " Debemos apurarnos a trabajar para poder pasar a la siguiente actividad "

T: " Se observan entre sí y otros observan a la maestra "

Una vez que termina la maestra de calificar los libros de los alumnos, les pregunta: "ya terminaron"? La mayoría responde en voz alta "No", a lo que la maestra les dice "Bueno, apúrense para hacer la actividad de dictado".

M: Se levanta de su lugar y borra los ejercicios anotados anteriormente en el pizarrón y escribe con gis de color rojo lo siguiente:

DICTADO

- | | |
|----|-----|
| 1. | 6. |
| 2. | 7. |
| 3. | 8. |
| 4. | 9. |
| 5. | 10. |

Al ver los alumnos que la maestra ha escrito dictado en el pizarrón empiezan a expresar en voz alta " Espérenos - maestra, todavía no terminamos ". Ante esta actitud de los niños la maestra únicamente les dice.

M: "Rapidito porque ya vamos a pasar a la otra actividad".

Mientras los alumnos continúan realizando la actividad - asignada por la profesora, ella regresa a su lugar y toma el libro de lectura y lo abre. De inmediato, Jesús y Wilbert se levantan de sus asientos y se dirigen con la maestra para mostrarle su trabajo ya concluido. De esta manera la maestra pregunta nuevamente:

"¿Ya terminaron"?, en respuesta algunos alumnos expresan "si", mientras que otros dicen "no". Sin embargo, al percatarse la profesora de que la mayoría ya terminó la actividad expresa: " Sususpendan la actividad, los niños que - todavía no han terminado lo hacen después y los niños que ya terminaron me pasan sus cuadernos para calificarlos ". Enseguida, pasan los cuadernos de los alumnos que han terminado al escritorio. La maestra no espera a que todos - los niños terminen y una vez que la mayoría ha concluido su trabajo procede a realizar otra actividad y los niños-atrasados terminan la actividad en la hora del recreo. Posteriormente, la profesora pregunta a todos los niños "¿listos?".

T: " si ", responden a coro.

Así, la maestra empieza a dictarle a los alumnos.

"Número 1 bo/te". Lo dice despacio y además repite dos veces. Una vez que todos terminan de escribir la palabra bote, la profesora continúa el dictado y dice: "número 2 gata".

Raquel: "gata o rata, maestra".

M: Repite en voz alta a la vez que sonríe. Después, pasa al número 3 y dicta la palabra Lalo, haciendo hincapié de que es nombre de persona y por lo tanto se escribe con mayúscula inicial. Posteriormente, la maestra expresa "Número 4". Sin embargo, antes de dictar la palabra dice: "Es algo que nos gusta" y enseguida dicta la palabra leche.

Al percatarse la profesora de que varios niños están copiando, les dice: "No se copien, deben estar bien sentaditos". La maestra lo dice en tono enojado.

Una vez que les dicta dicha palabra les indica: "Número 5". Sin embargo, antes de dictar la palabra les dice: "con mayúscula porque es nombre de persona", y de inmediato dicta la palabra Chucho". (los niños ya conocen que los nombres propios se escriben con mayúscula inicial).

Wilbert: ¿con grande? pregunta

M: "sí, preguntándoles al mismo tiempo ¿A quién le dicen Chucho?".

Emmanuel: "A mi, maestra".

Posteriormente, la maestra dicta la siguiente palabra "coche", repitiéndola sólo una vez, y una vez que terminan - los alumnos de escribirla, la maestra dicta las siguientes palabras indicándoles al mismo tiempo que ya las han visto anteriormente.

Dicta: "Pepito, limas, queso", una por una y en voz alta, repitiendo dos veces cada una de las palabras.

Después de realizar dicha actividad (dictado) la docente les pide a sus alumnos que pasen sus cuadernos para que les califique.

Los alumnos se levantan de sus lugares y se dirigen con la maestra para entregar sus cuadernos.

La maestra, pide a sus alumnos saquen sus cuadernos para realizar más ejercicios de caligrafía y además les indica que van a realizar un ejercicio de escritura, que le van a llamar básico, y así, aprenderán la letra cursiva.

M: se dirige hacia el pizarrón y escribe el siguiente ejercicio:



Una vez que la maestra escribe en el pizarrón dicho ejercicio les indica: "ahora todos lo vamos a hacer en el aire con nuestro dedito". (la maestra levanta su dedo índice).

Los alumnos levantan su dedo índice y hacen el ejercicio junto con la maestra, repitiendo para ello, varias veces el ejercicio en el aire.

M: "Ahora háganlo en su cuaderno, ustedes trabajen y yo cuento".

Al ver la profesora que varios alumnos no están haciendo la actividad utiliza la siguiente amenaza: "si no trabajan no salen al recreo". Ante esta actitud los niños proceden a realizar el ejercicio.

La profesora se dirige a su estante, saca un cuaderno y se lo da a Mario, al tiempo que le dice: "ahora te toca trabajar aquí".

Mario: "si", responde a la maestra.

Enseguida, les dice a todos: "mientras yo califico el dictado, ustedes hacen el ejercicio".

Raquel, Ricardo y Jesús expresan: "maestra, no nos sale".

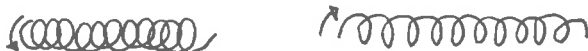
Ante la actitud de los niños, la maestra suspende la actividad que está realizando y nuevamente vuelve a explicarles el ejercicio de la siguiente manera:

M: "empezamos, nada más les voy a contar hasta el 10, muevan todos el brazo, tienen que mover su bracito- (para esto la maestra lo hace). Empezamos 1,2,3,4, 5,6,7,8,9,10. Les tienen que caber tres ejercicios en cada renglón".

Una vez que termina de explicarles la maestra se acerca con Raquel y le ayuda a realizar el ejercicio. Asimismo, ayuda a Ricardo y una vez que le dice como debe hacer el ejercicio, observa a Mario y le dice: "Quiero que muevas-

todo tu bracito aunque te salgan feos". Le ayuda una vez-guiándole su brazo.

La maestra se sienta en su lugar y nuevamente cuenta del-1 al 10. Mientras que los niños efectúan la actividad asig-nada, la maestra continúa calificando el dictado y al mis-mo tiempo diciéndoles a todos: "En lo que yo termino de -calificar me van a hacer las planas siguientes:



De inmediato todos copian dichos ejercicios en sus respec-tivos cuadernos y empiezan a realizarlos, por su lado, la maestra continúa calificando el dictado levantando la mi-rada de vez en cuando observando a los niños. Las activi-dades que asigna la maestra al grupo es una tras otra pa-rra aprovechar el tiempo de la clase al máximo y también -para mantener el orden y control del grupo (esto lo comen-ta la maestra).

Una vez que termina la profesora de calificarles el dicta-do, entrega a cada niño su cuaderno y al mismo tiempo les pregunta; "¿ya terminaron?". En respuesta algunos alumnos -dicen "si", mientras que otros "no".

Al percatarse la maestra de que la mayoría de los alumnos ya terminaron dichos ejercicios les indica:

"Saquen su cuaderno de dibujo".

Al oír esto, los alumnos que todavía no han acabado los - ejercicios de caligrafía expresan: "maestra, espérese tantito ya vamos a acabar". La profesora les responde: "bueno pues rapidito".

Posteriormente, una vez que la profesora observa que ya - terminaron dicha actividad, les pide nuevamente que saquen su cuaderno de dibujo, enseguida todos sacan su cuaderno, mientras que la maestra se dirige hacia el estante y saca una bolsa de confeti, resistol y vasitos de plástico.

Rápidamente le pide a Ivonne y a Raquel que les repartan resistol a sus compañeros en los vasitos, Así dichas alumnas pasan a cada mesabanco y reparten a cada niño resistol. Por su lado, la profesora pasa con cada niño y le da un puño de confeti, al mismo tiempo les escribe en su cuaderno lo siguiente:

J Jesús

Una vez que la maestra termina de anotarles en su cuaderno a cada niño la letra j y la palabra Jesús y además de darles confetiles explica:

"Es la letra jota de Jesús y lo que tienen que hacer es pegar confeti sobre cada letra, entendido".

T: "Si, maestra".

Wilbert le dice a la maestra: "Maestra, esta letra ya la vimos, escribimos José, Juan, Jesús".

M: "Si, lo que pasa es que con esta actividad quiero reforzar esta letra, para que les quede más claro su sonido y además para que no la confundan con la letra g, (escribe la letra en el pizarrón), va a pararse uno por uno con su tarea".

Algunos niños al escuchar las indicaciones de la maestra proceden a pegar el confeti a su trabajo, mientras que otros se disponen a entregar su tarea.

Durante el tiempo que la maestra se encuentra revisando la tarea de los niños, ocasionalmente voltea a ver lo que hacen los niños con la finalidad de controlar al grupo.

Una vez que la profesora termina de calificar los ejercicios de caligrafía a cada niño expresa en voz alta: " Los niños que vayan terminando se pueden ir al recreo ". Al escuchar esto, varios alumnos empiezan a inquietarse y a decirle a la profesora la siguiente frase: "yo ya terminé. En respuesta, ella dice: "Se pueden salir ya".

Así durante el recreo algunos niños se quedan a trabajar en el salón y la mayoría salen a jugar. Por su parte, la maestra conversa con algunos de sus compañeros de trabajo. Al entrar los alumnos al salón del recreo, la maestra les pide su cuaderno de dibujo para calificarle la actividad realizada. De inmediato les pide, abran su libro "Amanecer" en la página 86.

M: " Vamos a leer todos en voz alta y después voy -

a llamar a varios de ustedes para tomarles lectura y una vez que terminen van a trabajar en la página 256 donde se encuentran las siguientes indicaciones". La maestra lee en voz alta lo siguiente:

"Encierra en un círculo de color rojo las palabras que contengan las sílabas cra, cre, cri, cro, cru y copienlas en la columna que les corresponda de acuerdo con el tipo de letra en que están escritas. Copia en tu cuaderno las palabras sobrantes, observa que son nombres de personas".

Cra, Cre, Cri, Cro, Cru.

Yolanda	Microbio	Adriana	Paulina	Cráneo
escritura	Antonio	Crítico	cruceta	Irene
Patricia	Crónica	Margarita	Cromo	Lila
crudo	Cecilia	recreo	Carmen	crema
Bertha	becerro	Isaura	cráter	María
Crecer	Beatriz	Inés	crisis	Norma

Una vez que la profesora termina de leer en voz alta un niño le pregunta:

Daniel: "Con color rojo maestra o con lápiz".

M: "Con lápiz para que yo pueda corregir con rojo".

Mientras los niños trabajan la maestra va tomando lectura

a cada uno de ellos, va llamando a uno por uno a su escri
torio. Los niños obedecen las indicaciones de la maestra-
y una vez que termina pasa a los lugares de los alumnos -
para supervisar la actividad del libro, y los niños que -
demuestran alguna dificultad en la realización de la mis-
ma, la maestra se sienta por un momento junto a ellos y -
le explica como realizarla. En ese momento un niño la lla
ma y le dice:

Leonardo: "Maestra ya terminé".

M: "Ahorita paso a tu lugar".

Se dirige hacia al pizarrón y anota las siguientes pala--
bras:

crystal	Cristina	crayola
cromo	cruz	crema

Al mismo tiempo que escribe las palabras les dice: "una -
vez que terminen de realizar su actividad me van a hacer-
una plana de cada palabra". La mayoría de los niños vol-
tea a ver a la maestra con expresión de cansancio. Así, -
mientras la maestra califica a los alumnos que ya termina
ron, el resto de ellos continúa trabajando en sus respec-
tivos lugares. Al percatarse la profesora que ya es hora-
de salida expresa: "Guarden sus útiles y terminan de hacer
la actividad en su casa".

Una vez que todos guardan sus útiles y están sentados, la
maestra empieza a darles la salida por filas.

b) Entrevistas.

En cuanto a las entrevistas, éstas fueron analizadas considerando la semejanza o divergencia de las respuestas de las profesoras en relación con los aspectos generales que conformaron los cuestionamientos de las mismas. Para esto, realizamos un análisis de contenido.

Con respecto a las estrategias de enseñanza, la profesora observada nos informa que debe prestar gran interés a éstas, puesto que cuando hay niños en un grupo que son demasiado activos y terminan primero su actividad a realizar, lo que hace es dar nuevamente otra actividad mientras termina el resto del grupo. En cambio las dos restantes informan que los niños demasiado activos los utilizan como apoyo para sus compañeros más atrasados. Asimismo, respecto a los niños que no aprenden, una profesora nos comenta que dichos niños son canalizados a otros centros para una mejor atención, mientras que los otros dos profesores lo que hacen es trabajar individualmente con cada uno de ellos y solicitar a la vez el apoyo de sus padres.

Dentro de esta misma categoría es relevante señalar que dos profesoras opinan que la estrategia básica para su enseñanza es partir de las vivencias reales de los alumnos y de los conocimientos previos que poseen, esto a partir de establecer una plática en el grupo para conocer sus vivencias y conocimientos generales que han adquirido para así enriquecer y favorecer su aprendizaje. Sin embargo, -

una profesora menciona que su estrategia de enseñanza es a partir de la motivación que se establece en el grupo - respecto al tema a desarrollar auxiliándose de carteles y dibujos aunado a ello algunos cantos, todo ello con la finalidad de obtener un mayor interés por parte del alumno. Otro aspecto de gran importancia es la forma de como se organiza el trabajo dentro del grupo, ya que dos profesoras mencionan que es mejor llevarlo a cabo por equipos, - logrando así una mejor cooperación y socialización en el alumno. Mientras que la profesora observada opina que es conveniente el trabajo individual dentro del aula, puesto que cada uno desde pequeño se va haciendo responsable de sus propios actos y además se puede orientar favorablemente el aprendizaje de cada uno.

En relación a la planeación de actividades, las profesoras reportan que básicamente utilizan el programa asignado - por la S.E.P., ya que ahí les marcan los parámetros a seguir y además están establecidos en gran medida los objetivos a alcanzar durante el ciclo escolar. Sin embargo, - la profesora observada manifiesta que la planeación de sus actividades las llevan a cabo a partir de su experiencia-docente, ya que consideran a los programas de la S.E.P. - como incompletos y además encuentran hasta cierto punto - grandes limitaciones y que por lo tanto no lo llevan a cabo de una forma rigurosa y establecida, pero siempre tienen presentes los objetivos a alcanzar. Por consiguiente-

las profesoras informan que para complemento de la planeación de sus actividades recurren a otras fuentes de consulta como son libros de apoyo de diferentes editoriales. Cabe mencionar, que la planeación de las actividades las profesoras las realizan tomando en consideración las necesidades de los alumnos, el conocimiento previo que poseen y los tiempos a realizarlas.

En lo que se refiere al tipo de interacción profesor-alumno que se establece en el aula escolar, encontramos que todas las profesoras reportan que al inicio del curso escolar hacen una presentación general con el grupo a trabajar. Así, todos los niños van diciendo su nombre a sus compañeritos, juegan, platican, cantan, etc. Esto con la finalidad de establecer seguridad y confianza entre ellos mismos y además propiciar un ambiente favorable. Asimismo las profesoras comentan que por ser el 1er. año de educación escolarizada en el niño y además de ser un cambio bastante brusco de preescolar a primaria, lo que hacen es tratar de que los niños se sientan a gusto en su nueva escuela, trabajando con entusiasmo y además motivándolos a cada momento en el desempeño de sus actividades y estableciendo sobre todo una buena relación con todos los niños del grupo y el profesor.

Otro aspecto de gran interés es que las profesoras controlan al grupo a partir de establecer reglas desde el inicio del curso. De esta manera, las profesoras dan a conocer a

los niños que tipo de actividades están permitidas realizar en el aula y cuales no; esto para evitar el desorden en la clase.

Referente a las entrevistas realizadas a los alumnos, éstas fueron analizadas considerando las respuestas dadas por ellos.

Con respecto a la interacción profesor-alumno, encontramos que los niños piensan que es conveniente establecer una buena relación con la maestra y compañeros, ya que esto permite un mejor aprendizaje y una mayor confianza entre ellos mismos.

Asimismo, la relación entre compañeros es buena y se apoyan mutuamente. Sin embargo, otros niños plantean que la relación con su maestra es mala, debido a que ella es muy enojona y les da miedo preguntar sus dudas por temor a ser reprimidos.

Respecto al desarrollo de las actividades en el aula escolar y en la casa, algunos niños plantean al respecto que las hacen individualmente y sin ayuda de nadie, además les explican a sus compañeros cuando no entienden o no pueden hacer determinada actividad. En cambio otros niños solicitan la ayuda de un hermano mayor, de su mamá o papá, para realizar correctamente el trabajo y cuando se encuentran en el aula de clases constantemente son motivados por la maestra o por un compañero más adelantado.

En cuanto a la clase de Español, algunos niños opinan que de la clase mencionada lo que más les agrada es el dictado, ya que la maestra no les dicta rápido y además repite dos o tres veces la oración a escribir.

Asimismo, expresan que les gusta leer en el grupo y en voz alta porque la maestra va corrigiendo sus errores. En cambio, a otros niños no les gusta leer en grupo, ya que si se equivocan la maestra los regaña y no les gusta porque todos los demás niños escuchan lo que les dice la maestra.

CAPITULO V

CONCLUSIONES.

El presente, dadas sus características, no pretende ser generalizable pero si podemos hacer unas inferencias sobre la práctica docente en el primer grado de educación primaria, particularmente en la enseñanza del español.

De esta manera, consideramos que a partir de lo constatado se pueden discutir algunas cuestiones relevantes para la enseñanza del español en dicho grado escolar.

Así, para el desarrollo de sus actividades de enseñanza la profesora observada utiliza esencialmente la escritura, para ello, les pide a los educando que realicen planas de palabras y letras continuamente. Asimismo, les hace dictado diariamente y por consiguiente no considera de manera estricta lo planteado en el programa de Español (1993), en donde se señala que ciertas prácticas tradicionales como la elaboración de planas y el dictado deben limitarse a los casos en que son estrictamente indispensables como formas de ejecución. Ante esto cada profesor tiene libertad de llevar a cabo su práctica docente de la manera que considere más pertinente.

Por otra parte el desarrollo de las actividades se lleva a cabo de manera muy apresurada, es decir, la profesora asigna una actividad tras otra, no permitiendo que los niños pierdan la atención e interés en el trabajo que se en

cuentran realizando y por ello recurre a los niños que terminan más rápido su actividad para que la auxilien en el trabajo de los niños que demoran más en la culminación del mismo.

Del mismo modo, la profesora supervisa la actividad de los niños y auxilia a algunos de ellos cuando se les presenta alguna dificultad. De esta forma, nuestros datos se relacionan con lo planteado por Kutnick y Rogers (1990), ya que estos destacan la función del profesor como auxiliar de los niños en el paso de una dependencia inicial hasta el establecimiento de un carácter autónomo.

Sin embargo dichas actividades al ser asignadas paulatinamente nos permiten observar que el alumno está adquiriendo un aprendizaje memorístico, esto debido a que la maestra observada asigna planas de ejercicios, y con ello el alumno realiza una reproducción de las cosas y no se le permite reflexionar acerca de ella. Por tanto es recomendable que la maestra propicie un aprendizaje significativo en el niño, tal y como lo menciona Coll (1991) - debe proporcionar información organizada y estructurada, en otras formulando indicaciones y sugerencias más o menos detalladas para resolver unas tareas, y en otras aún, permitiéndole elegir y desarrollar totalmente de forma autónoma determinadas actividades de aprendizaje.

Por otra parte, en relación con lo mencionado por Coll (1991), donde enfatiza que la educación escolar busca el desarrollo del individuo posibilitando al mismo tiempo

su proceso de socialización y de individualización. Con -
ello, en el aula de clases se pueden dar dos tipos de -
aprendizaje, cada uno de los cuales depende del diálogo y
la calidad de la relación en la que participan el alumno-
y el maestro: un aprendizaje socializador donde los alum-
nos aprenden de los conocimientos del profesor, y la argu-
mentación del conocimiento construido por uno mismo que -
tienen lugar con los compañeros, sin embargo, en ambos ca-
sos la profesora es la responsable de estructurar el con-
texto del aula con el fin de impulsar uno de los dos apren-
dizajes, siendo en la presente investigación el aprendiza-
je de socialización el que impulsa la profesora, por lo -
que las relaciones que se establecen dentro del aula de--
terminan el tipo y la calidad del saber que se genera.
Del mismo modo, el programa de español (1993), pretende -
propiciar el desarrollo de comunicación oral y escrita de
los niños. Por ello, la profesora toma lectura oral de ma-
nera individual, hace revisión correcta de ortografía, po-
niendo atención al uso de mayúsculas en nombres propios y
al uso del punto final.
Específicamente para la enseñanza de la lectoescritura, -
la maestra toma como estrategia poner planas de ejercicios
de caligrafía, y realizar ejercicios de su libro "Amanecer"
(material de apoyo). Así, con dichas actividades intenta-
preparar a los niños para la adquisición de la lectura y
escritura, ya que actualmente el propósito central de los
programas de Español en la educación primaria ---

es propiciar el desarrollo de las capacidades de comunicación de los niños en los distintos usos de la lengua hablada y escrita.

Cabe mencionar, que la profesora para dirigir su práctica docente se guía principalmente por su experiencia laboral, haciendo uso del programa proporcionado por la S.E.P. pero no llevándolo a la práctica tal y como se establece, ya que considera presenta limitantes que retrasan de alguna manera el aprendizaje de los alumnos.

Por otra parte es importante señalar que los intercambios comunicativos que se establecen entre la profesora y los alumnos están marcados por la autoridad escolar puesto que es la profesora quien dirige y regula la presentación del contenido, el turno y la validación de lo que dice y hace. Tal y como lo plantea Coll (1991), el papel que desempeña el profesor es de gran importancia, ya que de él va a depender la organización de la clase y por lo tanto el tipo de interacción.

Referente al proceso de comunicación nuestros datos corroboran con los planteamientos de Cazden (1986), en el sentido de considerar al lenguaje hablado como el medio a través del cual se produce gran parte de la enseñanza, ya que la profesora para hacer el cambio de una actividad a otra y además para llamar la atención a los niños que se distraen y además darles alguna indicación al inicio de una actividad, se dirige al centro del salón de clases, siendo este lugar el que frecuentemente utiliza. Por otro

lado, French (1990) plantea que el profesor recurre a una serie de estrategias para lograr la atención de los alumnos en el aula. De esta manera, formula preguntas que favorezcan respuestas cortas, presenta historias sintetizadas, verbaliza los problemas, da órdenes directivas a sus alumnos que no están atendiendo. No obstante, nuestros datos no mostraron el uso por parte de la maestra de preguntas favoreciendo respuestas cortas, la presentación de una historia con palabras, o bien, la verbalización de problemas para lograr la atención de los alumnos en el aula. Sin embargo, se observó la utilización de canciones acompañadas de movimientos corporales para la realización de ejercicios de caligrafía, fortaleciendo de esta forma la enseñanza de la escritura.

De igual forma, de acuerdo al estudio de French y Maclure, citado en Cazden (1986) respecto a las dos estrategias interactivas preformulación y reformulación nuestros resultados corroboran dicho planteamiento, debido a que la profesora las utiliza para desarrollar sus actividades durante su clase y evaluar el aprendizaje de sus educandos. De igual forma, Edwards y Furlong (1978), citado en Cazden, - (1986) señalan que hay otros modos de controlar al conocimiento y a los alumnos. Además de hacerles participar en juegos; se pueden hacer por ejemplo, preguntas más directas. En este sentido, es posible que todos los profesores estén obligados a controlar clases y lecciones, pero para ello, escoge estrategias especiales. Al respecto, la maestr

tra para controlar su clase asigna una actividad tras otra, asimismo al percatarse la profesora de algunos alumnos que platican entre sí tiende a llamarles la atención.

Así, durante el trabajo escolar la profesora puede hablarle a cualquier alumno en cualquier momento. En tanto asume su rol como adulto y docente, tiene la libertad de dirigir y controlar la conversación en el aula. Por el contrario los alumnos tienen menos posibilidades de dirigirse a la maestra, en tanto son percibidos por ella como alumnos y niños al mismo tiempo. Aunado a esto, la oportunidad de acercamiento a la maestra tanto verbal como física, disminuye sobre todo cuando está ocupada en otras actividades como por ejemplo, preparación del material para la clase, preparación para días festivos (día del niño, día de las madres) o junta con padres de familia. De este modo, los niños para ser atendidos deben de esperar el momento en que la maestra pueda hacerlo.

Cabe señalar, que de acuerdo a las observaciones realizadas en el aula, podemos enfatizar que las estrategias de enseñanza que utiliza la profesora para el desarrollo de la clase de español, forman parte en gran medida del proceso de comunicación e interacción que se desarrolle en el proceso de enseñanza aprendizaje.

La actividad autoestructurante, la cual se caracteriza por tareas en donde el alumno tiene una iniciativa total para elegir las actividades, el contenido y los materiales; no es practicada frecuentemente por la profesora. Pa

ra ella, la elección de sus actividades la lleva a cabo - básicamente guiándose por su programa y además tomando en consideración los objetivos que se establecen en el mismo; logrando ésto a través de la experiencia de su práctica docente y auxiliándose de libros de apoyo de otras editoriales.

En este sentido, a partir de las consideraciones anteriores podemos concluir, que dependiendo de las estrategias de enseñanza utilizadas por la maestra en el desarrollo de sus actividades, se genera un tipo específico de comunicación e interacción en el aula, lo cual interviene en el desarrollo del mismo proceso de enseñanza aprendizaje. Cabe enfatizar que de acuerdo a los resultados obtenidos en las entrevistas realizadas a las maestras, las formas de enseñanza de la clase de Español en la escuela primaria "Liberal" turno vespertino, está determinada en gran medida no solo por las exigencias institucionales a las que se enfrentan las profesoras para cubrir un currículum, sino también por su propia formación y experiencia laboral.

En relación a la propuesta del programa, específicamente del eje lengua hablada y su aplicación concreta en el escenario escolar, apreciamos algunas contradicciones en cuanto al desarrollo de las actividades con el grupo, debido a que la maestra no propicia la expresión de opinión en reuniones de grupo, y muy ocasionalmente trabajan en equipo los alumnos y por lo general las actividades son -

desarrolladas individualmente.

Otro aspecto de contradicción es referente a la planeación, ya que la profesora mencionó en la entrevista que toma en consideración las necesidades de los alumnos, el conocimiento previo y los tiempos a realizarlas. Sin embargo, - pudimos percatarnos que la maestra no lleva una planeación para la organización y desarrollo de la clase. Esto quizá se debe al exceso de trabajo de la profesora (tres turnos) y por lo tanto la planeación la elabora en hora de receso o cuando los alumnos se encuentren realizando actividades como la elaboración de planas. Por consiguiente, es importante mencionar que en la entrevista la profesora comenta está acostumbrada a estar todo el día ocupada o de lo contrario se aburre. Es importante señalar que el exceso de trabajo produce decaimiento físico y por lo tanto repercute en el aprendizaje de los alumnos.

Otro aspecto de contradicción en relación a la interacción maestro alumno, pudimos observar que la profesora no permite una comunicación con sus alumnos. Sin embargo, en la entrevista mencionó que propicia el juego y la conversación con la finalidad de establecer seguridad y confianza entre los alumnos.

A partir de este trabajo, creemos posible derivar algunas implicaciones para la psicología educativa. Es decir, las conclusiones anteriores brindan amplias posibilidades de insertarse en la investigación del proceso de interacción que se produce en el aula escolar, y en este sentido, las

estrategias de enseñanza que son utilizadas en el nivel - de primer grado de educación primaria pudieron ser motivo también de una próxima investigación.

El presente trabajo de investigación al no profundizar en el trato de la maestra hacia los niños dependiendo del - sexo de estos últimos; dá pautas para futuras investigaciones encaminadas a destacar si efectivamente los profesos-- res tienden a percibir la conducta de los niños como más conflictiva que la de las niñas, tal y como lo plantean - Croll y Moses (1990), considerando así al sexo como una - categoría organizativa de las aulas.

Del mismo modo, sería interesante investigar porque los - padres tienen una escasa o nula participación en las actividades de sus hijos, a pesar de los esfuerzos que reali- zan las profesoras, ya que como plantean estas últimas los padres se interesan en las actividades de sus hijos al - inicio del año escolar, pero conforme avanza el curso no se preocupan por el aprovechamiento de los alumnos.

Asimismo, cuando se les invita a participar en trabajos - escolares se encuentra apatía de su parte. Por ello, la - maestra observada hacía hincapié en el papel fundamental- que desempeñan los padres en la educación de sus hijos.

Finalmente, para la realización de estudios posteriores - es necesario considerar las limitaciones encontradas para realizar el presente trabajo, siendo algunas de éstas, el acceso a las instituciones educativas y la asignación de horarios específicos para las observaciones, o sea, múlti

ples trámites burocráticos para acceder a la escuela primaria.

Otra limitante respecto a la práctica, fué la ausencia de la maestra en algunas ocasiones a las clases. Así como - también, las investigadoras en algunas ocasiones tuvieron que preparar material para algún evento o reunión de la - profesora con el director de la escuela, por lo que ocasionó retraso en las observaciones, ya que las investigadoras tenían que hacerse cargo del grupo y dirigir la ~~clase~~.

SUGERENCIAS.

La formación inicial de los alumnos constituye la base - más importante del proceso educativo escolarizado. Por - ello, es de gran importancia recordar que la educación, de bido a que es un proceso social permanente, es la escuela el centro en donde se logrará dicho proceso. De esta manera, la educación debe ser impartida por personas preparadas y concientes sobre dicho proceso que realizan.

Así, es importante que el profesor propicie en el aula es colar situaciones de aprendizaje variadas que favorezcan en el educando el desarrollo del lenguaje oral y escrito, mediante el uso de funciones comunicativas reales. Asimismo considere los intereses y necesidades personales de - los alumnos y promueva la cooperación y el trabajo conjunto entre los educandos.

De esta forma, podrá alcanzarse una educación más adecua-

da y significativa, que apoyará el desarrollo individual y social de los alumnos, fortaleciendo así las potencialidades del País.

Por otro lado, es fundamental que exista una vinculación muy estrecha entre los contenidos a enseñar y las actividades, así como un apoyo en otros materiales impresos - que se encuentran al alcance de los maestros y los niños, y que puedan integrarse a las bibliotecas de la escuela. Finalmente, es importante que la profesora permita que - sus alumnos convivan en un ambiente de libertad y procure promover técnicas grupales que favorezcan el acercamiento de los alumnos y sobre todo no cohesione las participaciones del grupo.

Así como también, es necesario que el docente se integre al grupo en las actividades y logre que todos valoren las participaciones que se den.

A P E N D I C E S .

APENDICE I

NOMBRE DE LOS OBSERVADORES:

- Demesa Labastida María Isabel
- Lara Durán Amelia

FECHA: jueves 17 de febrero de 1994

HORA: 14:00 - 15:00 hrs.

EVENTO OBSERVADO: Descripción general de la comunidad Col.

Ruiz Cortines en donde se encuentra ubicada la escuela -
primaria vespertina " LIBERAL " .

ESCENARIO: La descripción corresponde al recorrido efectuado en cinco calles a la redonda, debido a que consideramos que es el área en donde habita la mayor parte de la población estudiantil que asiste a dicha institución.

Durante la visita a la comunidad, pudimos apreciar que -
aproximadamente el 80 % de las casas son construcciones -
de dos pisos, predominando para tales construcciones materiales como el tabicón y en menor escala el tabique. Además, se pudo observar que un 70 % de las viviendas observadas cuentan con aplanados y sólo aproximadamente un 20% de éstas estaban pintadas.

Respecto a las calles, pudimos percatarnos que el 95 % -
de ellas están pavimentadas y cuentan con banquetas en -
las cuales se encuentran sembrados árboles y arbustos.

Dicha comunidad visitada cuenta con los diversos servicios

públicos, tales como:

- Alumbrado público
- Drenaje
- Transporte colectivo
- Semáforos
- Teléfonos públicos
- Agua potable
- DIF
- Iglesias
- Escuelas públicas, preescolar, primaria, secundaria, bachillerato.

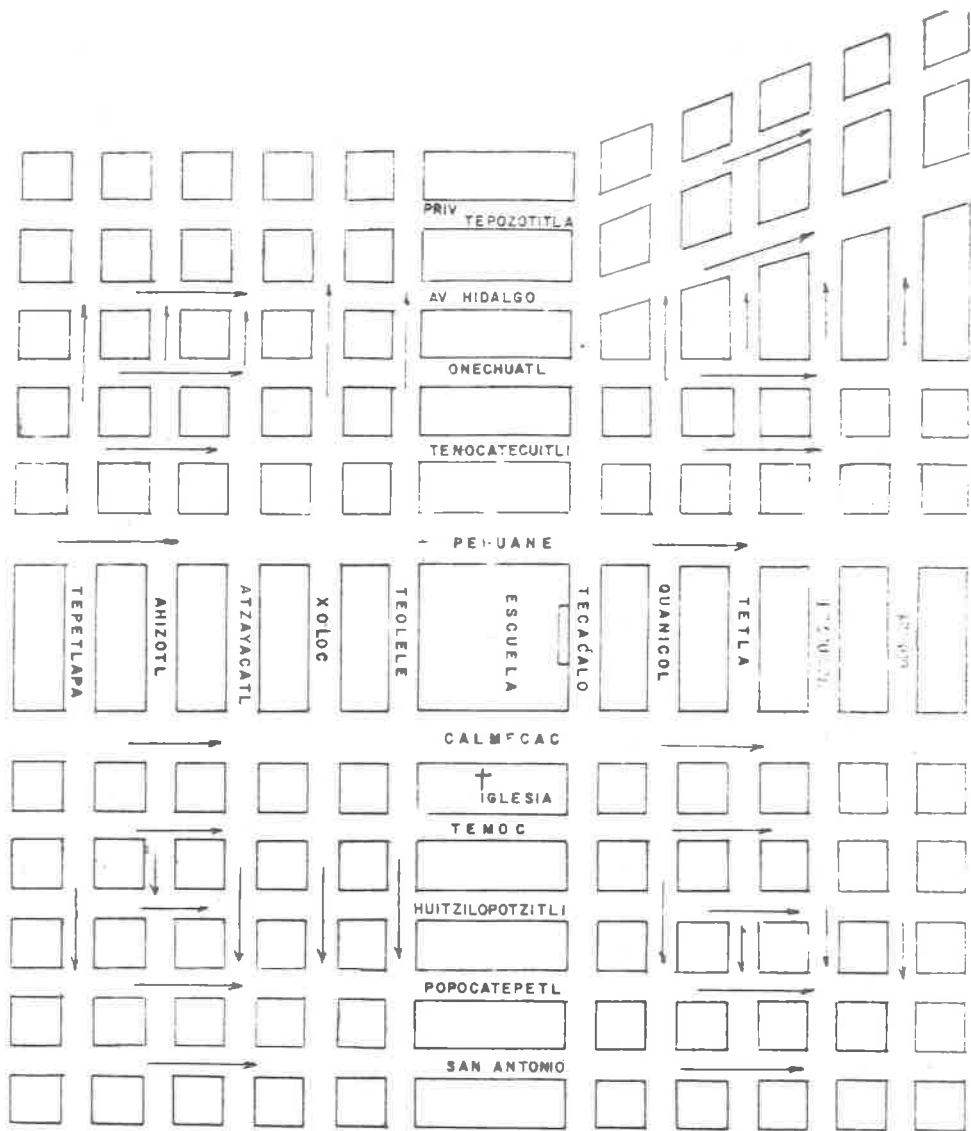
Con respecto a los comercios existentes en la comunidad , se observan los siguientes:

- Paletterías
- Panaderías
- Tiendas de abarrotes
- Tortillerías
- Vulcanizadoras
- Estéticas
- Carpinterías
- Verdulerías
- Video-juegos
- Pinturas
- Funerarias
- Puesto de ropa
- Cremería

Por lo que se refiere a la calle frente a la entrada de - la escuela primaria Liberal, se encuentran los siguientes comercios: una tienda de abarrotes y semillas, una tienda de pinturas y una de misceláneas. A un costado de la escuela, se encuentra ubicada la calle Calmecac, en la cual se han establecido cinco puestos ambulantes. Además se encuentra también una iglesia. En la calle Pehuame, paralela a la - calle Calmecac se encuentra una panificadora.

De lo anterior descrito, consideramos que el nivel socioeconómico de la comunidad visitada corresponde a una clase media.

Posteriormente, presentamos el croquis de las calles recorrridas para realizar dicha descripción.



CROQUIS DE LA COMUNIDAD
RUÍZ CORTINEZ

APENDICE II

NOMBRE DE LOS OBSERVADORES:

- Demesa Labastida María Isabel
- Lara Durán Amelia

FECHA: viernes 11 de marzo de 1994

HORA: 14:00 a 15:00 hrs.

EVENTO OBSERVADO: Descripción general de la escuela primaria "Liberal".

A la entrada de la escuela se encuentran ubicadas dos bodegas chicas, las cuales sirven para guardar el material de los trabajadores de intendencia. Del lado derecho de la entrada de la escuela se encuentra un primer bloque de 13 salones distribuidos en dos niveles. En la planta baja de este bloque se encuentra una sala de maestros, la dirección y la bodega. Hacia el centro de este bloque se encuentran las escaleras que comunican la planta baja y alta de este primer bloque de salones. Del lado izquierdo de la entrada del plantel se encuentra un segundo bloque de 6 salones distribuidos en dos niveles.

Así la planta alta de ambos bloques se encuentra protegida por un barandal tubular, para la protección de los niños. Asimismo, se encuentran colocados en el techo de la planta alta 6 bocinas, 4 reflectores y una campana sencial. Los salones que conforman estos dos bloques cuentan con 4 ventanas pequeñas protegidas por estructuras metálicas, -

estando la mayor parte de la pared de los salones conformado por pequeños bloques de vidrio grueso y opaco.

Hacia el fondo de la escuela, del lado derecho está ubicado el servicio médico el cual es de una sola planta. En el lado izquierdo se ubica la casa del conserje que es de un solo nivel, y además cuenta con un baño, una cocina, una recámara y un pequeño patio. A un costado de la casa del conserje, se localizan los sanitarios tanto para niños como para niñas, los cuales cuentan con 8 tazas sanitarias y 2 lavabos. Afuera de los sanitarios, están 8 llaves de agua y 5 bebederos de mosaico blanco, así como una pequeña área verde protegida con un barandal tubular.

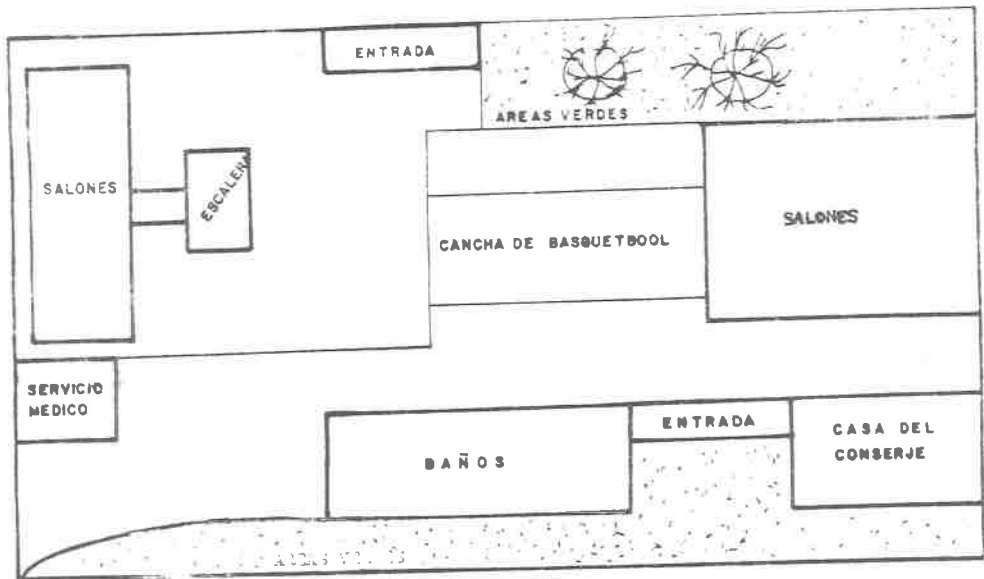
En cuanto a los materiales de construcción del plantel, este en su totalidad está hecho de tabicón blanco contando con aplanados, los cuales estan pintados de blanco y guinda. Las puertas y ventanas de cada salón son de fierro y estan pintadas de color mostaza, así también los barandales que se encuentran en el segundo nivel de cada bloque de salones.

La superficie de la escuela (patio de basketball) es de cemento blanco, encontrándose además en el patio, tambos que sirven para que los niños depositen la basura.

Finalmente, la barda que rodea a la escuela es de tabicón pintada de color blanco y guinda, encontrándose sobre dicha barda un alambrado de protección de aproximadamente -

1.50 mts. de altura. Posteriormente presentamos el croquis
de la Escuela Primaria " Liberal " .

PRIMARIA "LIBERAL"



APENDICE III

NOMBRE DE LOS OBSERVADORES:

- Demesa Labastida María Isabel
- Lara Durán Amelia

FECHA: Lunes 14 de marzo de 1994

HORA: 14:00 a 15:00 hrs.

EVENTO OBSERVADO: Características generales del salón No. 3 de la Escuela Primaria "Liberal" en donde realizan sus actividades el grupo de ler. año "C".

El salón que se observó contaba aproximadamente con las siguientes dimensiones 6.5 mts. de largo y 3 mts. de altura. El techo del salón es de concreto pintado de color blanco, en este se encuentran 4 lámparas de caña. Por su parte el piso del salón es de azulejo color amarillo estando en buen estado.

En lo que se refiere a las paredes, 3 de ellas son de tabicón pintadas de color blanco en la parte superior y amarillo en la parte inferior, mientras de la cuarta pared - de hacia la calle, dicha pared esta conformada en su mayor parte por bloque de vidrio grueso y opaco, encontrándose en esta pared 3 ventanas de estructura metálica pintadas color mostaza, el igual que la puerta.

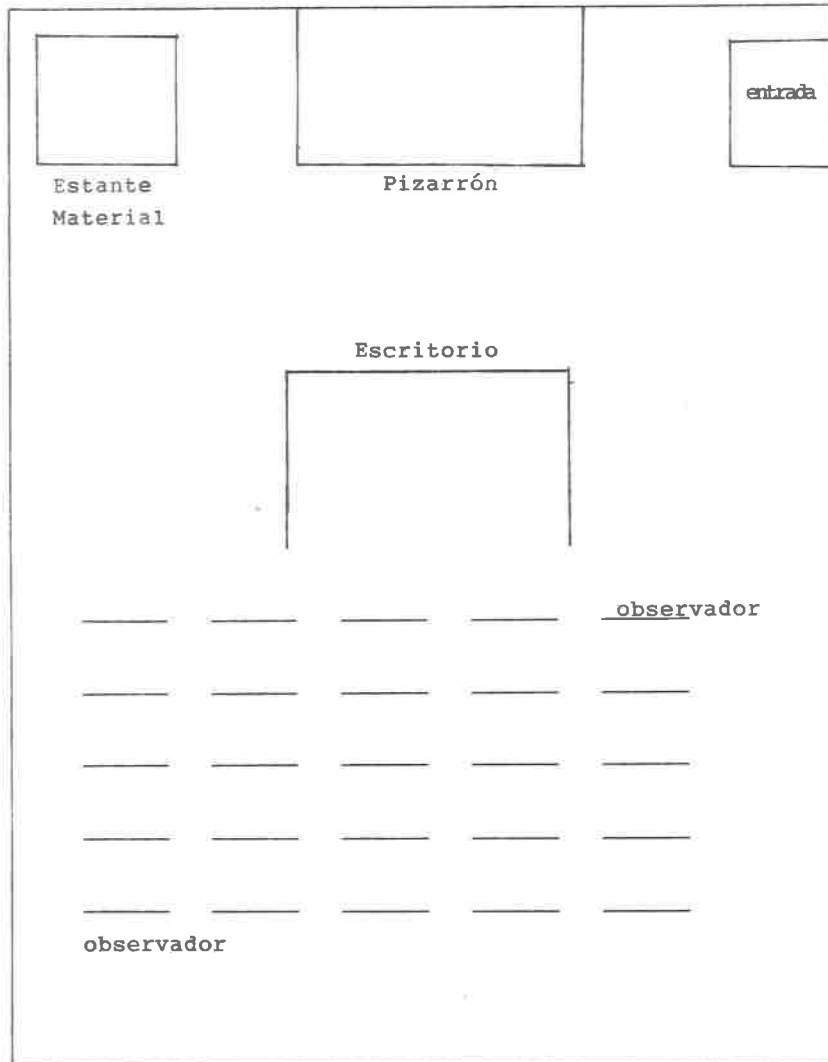
El salón cuenta con un pizarrón de color verde en buen es

tado y de aproximadamente 1 mt. de ancho por 1 mt. de altura, encontrándose junto con el escritorio una silla metálica.

A un costado del escritorio se encuentra ubicado un estante de color gris en el cual la profesora guarda material didáctico, gises y cuadernos de los niños. Asimismo, hay en el aula 21 mesabancos de madera pintados de color amarillo, distribuidos en 5 filas, finalmente el grupo está conformado por 21 alumnos de los cuales 8 son niñas y los restantes niños.

SALON DE CLASES

GRUPO " 1° C "



Croquis salón de clases " 1° C "

APENDICE IV

Formato de Transcripción.

Observaciones	Nombre del observador: Fecha: Hora: Evento Observado: Escenario:
---------------	--

APENDICE V

GUIA DE ENTREVISTA A PROFESORAS.

CATEGORIAS

I Estrategias de enseñanza

¿ Qué hace con los niños que terminan primero sus actividades?

¿ Qué hace con los niños que no aprenden?

¿ Que aspectos considera importantes que debe retomar al impartir su enseñanza?

II PLANEACION DE ACTIVIDADES.

Uso del programa de la S.E.P.

Críticas al programa de la S.E.P.

Limitaciones del programa de la S.E.P.

¿ Existe un cambio repentino de una actividad a otra?

¿ Cómo es el desarrollo de las actividades en su grupo?

¿ Qué elementos considera en su planificación?

¿ A qué fuentes consulta para la planeación de sus actividades?

¿ Dentro de su planeación cotidiana considera alguna actividad extraescolar?

¿ Qué tipo de tareas realizan los niños en su casa?

¿ De qué forma evalúa el cumplimiento de sus actividades?

III INTERACCION PROFESOR ALUMNO.

¿ Qué hace para iniciar su curso?

¿Cuál es su relación con el grupo?

¿Cómo establecer el control de su grupo?

¿Existe alguna vinculación homogénea con el grupo?

¿Durante el receso hace uso de algún tipo de interacción específicamente?

APENDICE VI

GUIA DE ENTREVISTAS A ALUMNOS.

CATEGORIAS

I INTERACCION PROFESOR ALUMNO Y ALUMNO ALUMNO.

- ¿ Tienes amigos?
- ¿ Cómo te llevas con tus amigos ?
- ¿ Cómo te llevas con tu maestra ?
- ¿ Le preguntas a la maestra lo que no entiendes?

II DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES.

- ¿ Tienes hermanos mayores ?
- ¿ Tus tareas las haces solo ?
- ¿ A quién le copias en el salón de clases ?
- ¿ Le explicas a tus compañeros cuando ellos no entienden?
- ¿ Te gusta como te enseña la maestra ?

III LA CLASE DE ESPAÑOL.

- ¿ Qué te gusta más de la clase de español ?
- ¿ Sabes qué es una oración ?
- ¿ Cómo te sientes cuando lees en el grupo?
- ¿ Te gusta hacer dictado ?

ENTREVISTA AL PROFESOR DE 1er. GRADO DE EDUCACION PRIMARIA.

- ¿ Qué hizo para poder iniciar sus cursos con el grupo ?
- ¿ Para el desarrollo de sus actividades se basa en el programa de la S.E.P. ?
- ¿ Las actividades del programa porque no las lleva a cabo?
- ¿ Qué críticas le haría al programa ?
- ¿ Qué limitaciones encontró con el programa anterior ?
- ¿ Cómo le hace con los niños que no aprenden ?
- ¿ Qué hace con los niños listos que terminan sus actividades rápidamente ?
- ¿Cuál es su relación con el grupo ?
- ¿ A qué se debe el cambio repentino de una actividad a -
otra ?
- ¿ Qué aspectos considera para enseñar un contenido al -
alumno ?
- ¿ Establece una secuencia para el desarrollo de sus actividades de enseñanza ?
- ¿ Nos podría platicar como desarrolla sus actividades ?
- ¿ Recurre a algún tipo de material didáctico para impartir su clase y de qué tipo ?
- ¿ Cómo motiva a los alumnos para facilitación de su conocimiento ?
- ¿ Cómo organiza a los niños para el trabajo en grupo ?
- ¿ Qué conocimientos considera deben poseer los alumnos para adquirir un mejor aprendizaje ?
- ¿ Qué elementos toma en cuenta al realizar su planifica--ción ?

- ¿ A qué fuentes recurre al preparar un tema ?
- ¿ Toma en cuenta el conocimiento previo de los alumnos al hacer enlaces o conexiones con otros temas ?
- ¿ Realiza actividades extraescolares con el grupo para reforzar sus enseñanzas ?
- ¿ De qué forma organiza y estructura sus contenidos a enseñar ?
- ¿ Cómo establece el control del grupo para impartir su enseñanza ?
- ¿ Qué tipo de tareas les pide a sus alumnos para realizar en sus hogares ?
- ¿ Utiliza alguna otra estrategia específica para su enseñanza ?
- ¿ Qué aspectos considera para evaluar a sus alumnos ?

ENTREVISTA A LOS ALUMNOS DE 1er. GRADO DE EDUCACION PRIMARIA.

- ¿ Tienes amigos ?
- ¿ Cómo te llevas con tus amigos ?
- ¿ Tienes hermanos mayores ?
- ¿ Tus tareas las haces solo ?
- ¿ A quién le copias en el salón ?
- ¿ Les explicas a tus compañeros cuando ellos no te entienden?
- ¿ Sabes hacer una oración ?
- ¿ Qué te gusta de lo que te enseña la maestra ?
- ¿ Qué no te gusta ?
- ¿ Cómo te sientes cuando lees en el grupo ?
- ¿ Te gusta cómo te enseña la maestra ?
- ¿ Le preguntas a la maestra lo que no entiendes ?
- ¿ Cómo te llevas con tu maestra ?
- ¿ Siempre vienes a la escuela ?
- ¿ Participas en la escuela ?
- ¿ Te gusta venir a la escuela ?

REFERENCIAS

Cazden B.C. (1986). El discurso en el aula. En: M.C. - Witrock. La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación. Barcelona: Paidós MEC.

Coll C. (1991). Un marco de referencia psicológica para la educación escolar; la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza. Manuscrito.

Coll C. (1981). Naturaleza y planificación de las actividades en el parvulario. En: C. Coll. Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento. Barcelona: Paidós.

Coll C. y J. Onrubia (1990). Inteligencia, aptitudes para el aprendizaje y rendimiento escolar. En: Coll C. J. Palacios. (comps). Desarrollo psicológico y educación II. Madrid: Alianza Psicológica.

Coll C. y Solé I. (1990). La interacción profesor alumno en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En: A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios (comps). Desarrollo psicológico y educación II. Madrid: Alianza psicológica.

Croll P. y Moses D. (1990). Roles sexuales en el aula de primaria. En: R. Colín y P. Kutnikc (comps) Psicología social de la escuela primaria. México: Paidós.

Doyle W. (1983). Review of educational research. Vol. 53, núm. 2, pp. 159-199. Traducción de: Prócoro Millán Benítez.

Edwards y Mercer. (1987). El discurso en el aula. En: R. Colín y P. Kutnick (comps). Psicología social en la escuela primaria. México; Paidós.

Evertson M.C. y Green L.J. (1986). La observación como indagación y método. En: M.C. Wittrock. La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación. Barcelona: Paidós MEC.

French J. (1990). La interacción social en el aula. En: R. Colin y Kutnick (comps) Psicología social de la escuela - primaria. México: Paidós.

Hernández G.J. (1989) Práctica de observación no participante. En: P. Meraz. Psicología: Saber y hacer I. Coordinación - de laboratorios. Facultad de psicología UNAM.

Huerta A.A. (1991). La enseñanza de la lengua escrita en el contexto escolar.

Kutnick P. y Rogers C. (1990). Proceso y estructura en la escuela primaria. En: R. Colin y P. Kutnick (comps). Psicología social de la escuela primaria. México; Paidós.

Levine R. y White L. (1986). El hecho humano. Las bases -
culturales del desarrollo educativo. Madrid: Visor-Mec.
1989.

Montero M.L. (1991). Los estilos de enseñanza y las dimen-
siones de la acción didáctica. En: C. Coll, J. Palacios y
A. Marchesi (comps) Desarrollo psicológico y educación II.
Psicología educativa. Madrid: Alianza.

Quezada C.R. (1988). Por que formar profesores en estrate-
gias de aprendizaje. Perfiles educativos. No. 39.

S.E.P. (1989-1994). Evaluar el proceso de enseñanza-apren-
dizaje. Programa de modernización educativa.

S.E.P. (1992). Libro integrado. 1er. grado de Educación -
primaria.

S.E.P. (1993). Plan y programa de estudio de educación -
primaria.

Suárez D.R. (1982) "Selección de estrategias de enseñanza
aprendizaje". En la educación. México, Trillas.

Wertsch J.V. (1984). The zona of proximal Development: so-
me conceptual issues. New Directions for child Development,
pp. 23. 7-18.

Wittrock M.C. (1990). La investigación de la enseñanza III.
Profesores y alumnos. Buenos Aires. Ed. Paidós educador.