

## *Análisis de Interacciones en Clases de Español de Primer Grado de Primaria*

**Aldo Bazán Ramírez**<sup>1</sup>

*Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Facultad de Psicología, México*

**Xóchitl V. Martínez Monroy**

*Universidad Autónoma del Estado de México, Centro Universitario Atlacomulco, México*

**Maritza Trejo Urieta**

*Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, Instituto de Ciencias de la Salud, México*

### **Compendio**

Este trabajo aborda la interacción profesor-alumnos en una clase de español en cuatro grupos escolares de primer grado de primaria de México, a partir de videos. Cada video fue segmentada en episodios interactivos que fueron analizados con categorías únicas estructuradas tanto para el maestro como para el alumno, según la taxonomía funcional de Ribes y López (1985): interacciones contextuales, suplementarias, selectoras, sustitutivas referenciales y sustitutivas no referenciales, y dos categorías de seguimiento didáctico. En general, en el primer grado se estructuran mayormente interacciones en el nivel funcional más sencillo, seguido por interacciones de instrucciones de seguimiento y realimentación. Asimismo, aunque en menor proporción, en dos de los cuatro grupos se presentaron interacciones en niveles funcionales más complejos.

*Palabras clave:* Interacción; Nivel funcional; Español; Lengua escrita.

### **Analysis of Interactions in First Grader's Spanish Classes**

#### **Abstract**

This paper focuses on the analysis of the students-teacher's interactions during the Spanish language lessons. It was conducted with four groups of first grade primary school's students in the Northwest region of Mexico. Each video was segmented into interactive episodes that were analyzed using the same unique categories for teachers and students, according to the taxonomy proposed by Ribes and López (1985): contextual, supplementary, selecting, referential substitute, and no referential substitute interactions; furthermore, two didactic monitoring categories were used. Results show that in first grade, interactions between teachers and students are mainly constructed within the simplest functional level, followed by interactions centered on monitoring and feedback instructions. Likewise, though in minor proportion, in two of four groups studied appeared interactions in functional complex levels.

*Keywords:* Interaction; Functional level; Spanish language; Written language.

La interacción profesor-alumno-referente, y por consecuencia el discurso didáctico, puede ser abordada desde cualquier disciplina de las ciencias humanas y sociales y a través de cualquier aproximación metodológica. Como señala Candela (2001), las interacciones lingüísticas en el aula han sido abordadas desde la lingüística y la sociolingüística, los enfoques sociocognitivos, socioculturales o sociohistóricos, las perspectivas antropológicas o etnometodológicas (la etnografía o el análisis conversacional).

Turner y Meyer (2000) categorizaron las áreas más investigadas en las dos décadas anteriores en psicología educativa que toman al salón de clase como situación interactiva, y encontraron que los psicólogos educativos

han utilizando cuatro métodos más comunes de investigación:

*Los Métodos de Observación.* Que van desde el uso de listas de chequeo para observar y registrar el comportamiento de los maestros, hasta el uso de sistemas de observación descriptivos y narrativos que usan categorías a priori derivados de una aproximación teórica, o notas de campo, registros, incidentes críticos o grabaciones, para observar e interpretar eventos o secuencias de eventos en el salón de clase.

*Los Métodos de Auto-Reporte.* Que utilizan análisis y cuestionarios para "medir" creencias y comportamientos de profesores y alumnos en el salón de clase, sus opiniones y valoraciones de las estrategias instruccionales y motivacionales, así como las relaciones de los estudiantes con sus compañeros y con el profesor. La mayoría de los instrumentos utilizados en este grupo de métodos son robustos psicométricamente, con buenos indicadores de confiabilidad y validez de constructo.

<sup>1</sup> Dirección: Calle Flor de Nochebuena, N. 62, Col. Jardines de Ahuatlán, Cuernavaca Morelos, México, C.P. 62130. E-mail: aldo78b@yahoo.com.mx

*Los Métodos de Intervención.* Que se refieren a la aplicación de estrategias derivadas de la sociología y la antropología que implican observación participante en el aula. Los investigadores que trabajan con este método pueden asumir una aproximación deductiva y probar sus categorías e hipótesis preestablecidas, o asumir una aproximación inductiva y generar posteriormente aproximaciones teóricas respecto del fenómeno que observaron, o pueden combinar ambas aproximaciones.

*El Análisis del Discurso en el Aula.* Que es la aplicación de aproximaciones sociolingüísticas a la investigación de las relaciones lingüísticas en el salón de clase y permite captar la parte central de lo que ocurre en el aula a través del discurso. Utiliza diferentes instrumentos (grabaciones en audio y vídeo, notas observacionales, registro del discurso) y es de carácter más interpretativo respecto del contexto del salón de clases, y de las variables implicadas.

En algunos casos, las interacciones profesor-alumno en el salón de clases han sido analizadas a partir de instrumentos para medir indirectamente los procesos interactivos, que pueden ser identificados o por los profesores o por los estudiantes. Por ejemplo, Fisher y Waldrip (1999) para analizar la interacción profesor alumno en escuelas secundarias de Australia, utilizaron un cuestionario sobre interacción del maestro (QTI) que incluye ocho escalas factoriales que describen actividades que realiza el maestro en las clases, y un inventario del ambiente de aprendizaje cultural (CLEI) que mide la percepción del estudiante sobre interculturalidad en ambientes de aprendizaje. También evaluaron actitudes de los alumnos hacia las ciencias como temática y sus habilidades para investigar. Asimismo, en el estudio de Sperling (2003) fueron analizados los comportamientos en el salón de clases de niños norteamericanos preescolares y de jardín, a través de la escala de conductas de aprendizaje preescolar PLBS (con 29 ítems de conductas relacionadas con el aprendizaje) que fue completado por el profesor de los niños en tres dimensiones: competencias de motivación, persistencia – atención, y actitudes hacia el aprendizaje.

Otras formas de aproximarse al estudio de la interacción en el salón de clase son las observaciones directas que se realizan utilizando instrumentos de registro de comportamientos, que son complementados con datos recogidos de otros indicadores asociados y con otras estrategias. Por ejemplo, Schumaker, Wildgen y Sherman (1982) observaron el comportamiento social que incluyó la interacción del alumno con sus compañeros y el profesor en el salón de clases, y adicionalmente grabaron conductas focales en el proceso de interacción con sus profesores. Younger y Warrington (2002) utilizaron un esquema de observación sistemático en el salón de clases para registrar la frecuencia de

interacciones entre estudiantes y profesores en distintas instancias previamente especificadas utilizando notas de tipo etnográfico se enfocaron en los tipos de cuestionamientos que los estudiantes realizaban, las preguntas de los maestros, la naturaleza de las reprimendas de los maestros y patrones de trabajo de los estudiantes. Graves, Gersten y Haager (2004) estudiaron prácticas instruccionales de los maestros con aprendices de lengua escrita, a través del instrumento de observación en el salón de clases durante el aprendizaje de la lengua inglesa (ELLCOI). Asimismo, Graves, Plasencia, Deno y Jonson (2005) analizaron la relación entre indicadores obtenidos por el ELLCOI y los niveles de desempeño en evaluaciones de lectura basadas en el currículum para medir fluidez de lectura oral. En ambos estudios analizaron la correlación entre prácticas de interacción en el salón de clases y los desempeños en evaluaciones de lectura.

La filmación en vídeo de las interacciones en el aula, para su posterior análisis, es una práctica muy frecuente y permite recoger información que puede ser analizada desde distintas perspectivas. Einsiedler y Treinies (1997) analizaron interacciones en 21 salones de clases de 4° grado de 16 primarias en Alemania durante cursos dirigidos a la enseñanza de la ciencia; utilizando un sistema de observación para el registro de interacciones cognitivas en procesos de enseñanza aprendizaje, registraron y codificaron todas las actividades verbales de los profesores y sus alumnos; adaptando el método de Flanders clasificaron cuatro patrones conductuales: (a) actividad del maestro seguida por actividad del maestro; (b) actividad del maestro seguida por actividad del alumno; (c) actividad del alumno seguido por actividad del maestro; (d) actividad del alumno seguido por actividad del alumno. Asimismo incluyeron una variable de nivel de desempeño cognitivo del alumno (CAL) e indicadores en evaluaciones postest sobre “formación de conceptos”. La variable “nivel de desempeño cognitivo”, las características de las clases, y el nivel de desempeño cognitivo de los alumnos explicaron significativamente los resultados de aprendizaje.

También el análisis del discurso como método se sirve de los vídeos y los integra con informaciones recolectadas a través de otras estrategias, como las técnicas de tipo etnográficas. El trabajo de Candela (2002) es un ejemplo en el contexto mexicano, del análisis de la interacción discursiva profesor-alumno en situaciones de enseñanza aprendizaje de las ciencias, y permite el análisis de la forma en que los profesores establecen relaciones entre el contenido del texto y los alumnos, es decir, entre el carácter descontextualizado de la ciencia y las experiencias y conocimientos más cercanos a los niños. El trabajo de Rosemberg, Borzone y Diuk (2003) en situaciones de lectura de textos expositivos

en niños argentinos, incluye análisis discursivo de la interacción.

Mortimer y Machado (2002) analizaron vídeos de episodios interactivos de enseñanza de la química en estudiantes brasileños de secundaria de acuerdo con tres mecanismos de mediación: el género, el tema y el enfoque. Para analizar el flujo del discurso utilizaron una adaptación del modelo de análisis gramatical de la interacción lingüística en el aula (Edwards & Mercer, 1988; Sinclair & Coulthard, 1975), denominado IRRA, I que es la iniciación del dialogo por el profesor, R respuesta por el profesor, y RA la realimentación por parte del profesor.

Otros estudios de análisis de discurso utilizan centralmente audio grabaciones, por ejemplo, Linehan y McCarthy (2001) realizaron un estudio con 27 niñas inglesas de cuarto grado de primaria a lo largo de dos años, con observaciones semanales de las clases y también de actividades fuera de clases de estudiantes y maestros. Utilizaron notas de campo y grabaciones en audio que fueron transcritas tomando como base los eventos que el investigador iba marcando en sus notas de campo como de interés potencial. El análisis del discurso fue enfatizado como una visión de constituir relaciones mutuas entre profesores y alumnos, y permitió examinar la forma en que se construyen las relaciones y la forma en que los participantes manipulan su práctica discursiva. También permitió identificar las frecuencias y el tiempo de duración de determinados patrones en el uso de lenguaje en el aula.

Una de las aplicaciones igualmente útiles de los métodos observacionales en el estudio de las relaciones en el salón de clases, es aportada por los estudios que buscan describir la sucesión temporal de las interacciones maestro-alumno con la finalidad de identificar la estructura temporal y la interdependencia entre los comportamientos de los participantes en la interacción didáctica, los elementos que regulan dicha interacción y el escenario en que ocurre, a los individuos que inician los episodios interactivos, la efectividad de tal iniciativa y sus preferencias, entre otros aspectos, los cuales son de suma importancia para entender el proceso instruccional (Bazán, 2002; Herrero, 1992; López, 1999; Nelson & Roberts, 2000; Santoyo, Espinosa, & Bachá, 1996). Estos procedimientos representan ventajas para describir de manera integral cómo los episodios interactivos se inician, se mantienen y concluyen en el contexto de estructuras sociales particulares.

Sin embargo, más allá de la utilidad que han mostrado cada uno de estos cuatro tipos de métodos en el estudio de la práctica educativa, en concreto de la interacción didáctica, el problema para la psicología en el análisis de las interacciones en el salón de clases ésta

relacionado con la delimitación conceptual de la unidad de análisis mínima de los eventos psicológicos. En este sentido, diversas aproximaciones conceptuales sobre un mismo evento (interacción didáctica) demandan métodos de estudio diferentes, y derivarán hallazgos diferentes. Así por ejemplo, si el interés de un psicólogo educativo es describir la dimensión psicológica de la interacción didáctica comprendida como una relación de dependencia funcional entre un profesor y el alumno respecto de un referente (tema o contenido), relación que puede estructurarse en diferentes niveles jerárquicos, el estudio con cuestionarios o listas de cotejo aplicados a los profesores o alumnos posterior a la ocurrencia del evento a describir, puede ser poco relevante para explicar la naturaleza misma de la interacción didáctica. Lo mismo ocurriría si este mismo psicólogo educativo tratara de utilizar el análisis del discurso de aproximación sociolingüística para explicar la dimensión psicológica de las interacciones en el aula.

Dado que la escuela constituye la institución educativa por excelencia, la cual debe procurar las condiciones y circunstancias propicias para el aprendizaje individual aun cuando la enseñanza se realice en situaciones de grupo (Ribes, 2004), el análisis de la “práctica escolar” es una de las actividades prioritarias en el estudio del aprendizaje, en especial, en el proceso de adquisición y dominio de la lengua escrita. Es decir, el factor relacionado con la “práctica escolar” en concreto, es un campo de acción imprescindible para el psicólogo educativo.

En consecuencia, dos fueron los objetivos principales de este trabajo, el primero fue presentar una breve definición de la interacción como unidad de análisis desde lo psicológico, y el segundo fue el identificar los niveles funcionales de interacción profesor-alumno más frecuente en la enseñanza del español en el primer grado de primaria.

### La Interacción como Unidad de Análisis y Delimitación del Campo Psicológico

La unidad de análisis básica de la psicología, desde la perspectiva interconductual, quedó definida como la *interacción* o interconducta de los organismos con otros organismos, eventos y objetos – y sus propiedades atribuidas –, la cual ocurre en un *campo interconductual* en el cual que diversos factores participan por igual y probabilizan la ocurrencia de las interacciones psicológicas (Kantor, 1959/1978).

Kantor (1924) distinguió y jerarquizó los segmentos de interacción en dos: ajustivas o de apego y adaptativas o de transformación, respecto de los eventos con los que el individuo entra en contacto de manera directa o sustituida a través del lenguaje hablado, escrito o simbólico. Esto plantea la idea de que las interacciones

entre el individuo y los objetos, eventos y otros individuos, ocurren de formas cualitativa y cuantitativamente diferentes. Kantor y Smith (1975) consideran que las interacciones psicológicas ajustivas son construidas a través de una historia de relaciones entre el individuo y los objetos o eventos de estímulo con los cuales interactúa. Este proceso interactivo de desarrollo histórico es el que constituye el dato esencial de la psicología.

Posteriormente y retomando la definición de intercondución como interacción organismo-ambiente, Ribes y López (1985) desarrollaron y propusieron una taxonomía para describir hasta cinco distintos niveles jerárquicos de organización de las interacciones psicológicas. La taxonomía propuesta por Ribes y López (1985) está relacionada con el concepto de desligamiento funcional, el cual describe la posibilidad de que el comportamiento de los individuos sea cada vez más autónomo de las propiedades físico químicas de los eventos de estímulo y de la dimensión espacio temporal que las definen. Estos niveles fueron organizados por grados de complejidad creciente como se expone a continuación:

*Nivel Contextual.* Representa el nivel más elemental de organización del comportamiento en el cual el individuo responde a las características físico químicas de los eventos de estímulo sin alterar el ambiente.

*Nivel Suplementario.* El individuo a través de su comportamiento genera cambios en la situación en la que interactúa, es decir, modula su comportamiento a la variabilidad producida en tiempo y espacio.

*Nivel Selector.* La respuesta del niño está en relación a la correspondencia que guarda un segundo evento, con el evento ante cuyas características físicoquímicas se responde. Por ejemplo, la respuesta del individuo depende de la correspondencia que guarda una instrucción o pregunta, con el evento de referencia.

*Nivel Sustitutivo Referencial.* El individuo interactúa con eventos, objetos o personas ausentes, y/o con las propiedades aparentes de los objetos o personas presentes en la situación de interacción.

*Nivel Sustitutivo No Referencial.* Corresponde al nivel más complejo de organización del comportamiento el cual implica responder a propiedades puramente convencionales, es decir que el individuo interactúa con situaciones sustituidas o representadas.

### El Segmento Interactivo Psicológico

Un segmento interactivo es una representación o un corte del desarrollo psicológico en un tiempo y un espacio específico, es la unidad de análisis de una interacción. Al analizar una interacción, los investigadores toman un corte o un segmento (o varios de ellos) que les permita obtener la información necesaria para

el objetivo de la investigación y a partir de ella tratar de generalizar la tendencia y característica del fenómeno o evento que pretenden comprender y explicar.

Dada la naturaleza del comportamiento, sería imposible trabajar con la totalidad de los eventos de interés, por ello se requiere que en el análisis de las interacciones se tomen segmentos de ese continuo, considerando que un segmento delimita el escenario o contexto específico para la investigación e implica tres criterios básicos: (a) identificar a los participantes o los segmentos pertinentes; (b) definir el tipo de interacción y actividades, y (c) especificar las consecuencias o funciones (Santoyo & López, 1990).

La segmentación tiene un vínculo muy estrecho con el modelo teórico que ampara al análisis, ya que es el modelo el que orienta respecto del momento, lugar y actividades que se pretenden observar y los hechos psicológicos que se van a construir a partir de los hallazgos empíricos. Este punto es importante, ya que cuando se investiga sobre un tema o evento, toda la investigación está teorizada, es decir, la recolección de información no es independiente de los otros elementos de la investigación, ni de la base conceptual que le da origen.

Sin embargo, para analizar las interacciones además de precisar la situación y los segmentos de interés es necesario tener una *taxonomía* que permita clasificar todo aquello que ocurrirá en la situación observada; esto es, la interacción en sí. La elaboración de categorías tiene que ver más bien con el carácter metodológico del análisis, en tanto que la segmentación tiene que ver con el carácter conceptual.

En suma, en esta investigación se buscó analizar las interacciones profesor-alumnos en una situación de enseñanza aprendizaje de la materia de español en el primer grado de primaria.

### Método

#### Participantes

Cuatro grupos del primer grado de primaria de escuelas públicas ubicadas en el sur de Sonora, México, y el profesor de cada grupo. En total participaron 135 estudiantes y cuatro profesores.

*Selección de los Grupos Participantes.* A partir de videos de dos situaciones de enseñanza-aprendizaje del español por cada uno de los ocho grupos de primer grado utilizados en un estudio previo, fueron elegidos los videos de una situación de aprendizaje sólo de cuatro grupos. Los grupos fueron elegidos de acuerdo con dos criterios que debían contener los videos: el uso de cuentos para la enseñanza de la lectura y la escritura, y una misma temática de trabajo en el aula, en este caso, los cuatro grupos trabajaron con la consonante "R".

Los videos originales implicaban clases de una hora, mientras que la situación de aprendizaje seleccionada en cada grupo vario entre 20 y 25 minutos.

### Materiales

Los materiales utilizados en el estudio fueron: cámara de video VHS y video cassettes (para grabar las clases dentro del aula), reproductor de videos y hojas de registro para hacer el análisis de los videos.

### Procedimiento

Con base en los videos de los cuatro grupos seleccionados, la situación de interacción fue establecida como el periodo que comprendió la enseñanza de la consonante *R* y la utilización de cuentos para su enseñanza – aprendizaje. Como primer paso, se realizaron registros narrativos (anecdóticos) con el objetivo de identificar episodios interactivos y las actividades más frecuentes. La clase o situación interactiva fue segmentada de acuerdo con el criterio de estructuración de episodios interactivos, considerándose como tal, cuando la maestra o un alumno inicia una interacción y termina cuando se realiza una actividad distinta, o cuando se inicia un nuevo episodio interactivo.

*Categorías de Análisis.* De acuerdo con la taxonomía de Ribes y López (1985) las interacciones pueden estructurarse en cinco niveles funcionales jerárquicos entre sí, según su grado de complejidad: interacciones contextuales, suplementarias, selectoras, sustitutivas referenciales y sustitutivas no referenciales, así por ejemplo cuando la maestra dicta una palabra: *pelota*, y los niños la escriben, la interacción se considera de tipo contextual, pues sólo se ajustan a las características fisicoquímicas del evento de referencia, sin hacer variación alguna.

Sin embargo, en una interacción didáctica no siempre ambos miembros realizan actividades que se ajusten a criterios de un mismo nivel funcional. Tal como lo describen Trigo, Martínez y Moreno (1988) en una interacción diádica, lo ideal es que el profesor pueda buscar establecer interacciones en niveles funcionales más complejos, a partir de interacciones donde tanto el profesor como los alumnos se comporten en un mismo nivel funcional.

Dado que un objetivo de este estudio fue identificar el tipo de interacciones que se establecen en situaciones de adquisición de la lengua escrita en el aula y con pocas posibilidades de control experimental, fue necesario elaborar categorías de análisis mutuamente excluyentes y que correspondieran a los cinco niveles funcionales especificadas por Ribes y López (1985), y con base en el primer registro anecdótico que permitió identificar las actividades llevadas a cabo en el aula.

Asimismo, cada categoría incluyó una actividad del maestro, y por otro lado una actividad del alumno, es

decir, en ningún caso se tuvo una categoría diferente para cada miembro de la diada (en el Anexo A se presentan las categorías de análisis). También fueron incluidas dos categorías adicionales: seguimiento/realimentación y disciplina. En la primera se consideraron aquellas interacciones que hacen referencia a momentos de realimentación o de seguimiento de instrucciones sucedidas durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, en la segunda se engloban las instrucciones disciplinarias.

*Análisis de Videos.* Se observó nuevamente cada video con el fin de obtener el número de episodios interactivos y su duración. Se realizó una tabla por cada situación didáctica con los siguientes datos: número de episodio, tiempo de inicio y tiempo de término, y el nivel o niveles de interacción al que correspondía cada episodio tomando en cuenta tanto el nivel de interacción que muestra el profesor como el que muestra el alumno. En el Anexo B se muestra un ejemplo de segmentación de interacciones en episodios interactivos y en el Anexo C es mostrado un ejemplo de registro por episodios interactivos.

Las registradoras fueron dos estudiantes que participaron en un programa de verano de la ciencia, capacitadas previamente tanto en la teoría que guió a este estudio, así como en las categorías y registro, utilizando el vídeo de un quinto grupo que cumplió con las mismas condiciones de los videos de los cuatro grupos seleccionados para este análisis, siendo el requisito para iniciar con el registro de los episodios que aquí son reportados, lograr una confiabilidad entre observadores igual o superior a 0.90. Asimismo, en este estudio, los registros fueron revisados en panel conformado por el equipo de investigación, hasta lograr acuerdos plenos en los casos de discrepancia.

Los indicadores por cada nivel funcional, tanto para el maestro como para el alumno, fueron obtenidos al sumar el número de actividades realizadas en cada categoría referente a cada nivel funcional.

## Resultados

### Descripción General de cada Grupo Escolar

En el Grupo 1 con 35 alumnos, la profesora mostró en mayor número de ocasiones durante la sesión, comportamientos catalogados de tipo contextual y de seguimiento y realimentación, y se mostró estricta tratando de que los niños le pusieran atención e hicieran lo que ella les pedía. Los niños frecuentemente hablaban entre ellos e interrumpían la clase, pero la profesora logró controlarlos para centrar su atención en la clase, por ejemplo con comentarios como: “*vamos a escuchar la lectura de ella...*”, “*¡A ver Daniela! Léelo*”.

En el Grupo 2 con 30 niños, el profesor mostró en mayor medida comportamientos en el nivel contextual

y de seguimiento y realimentación, enfocándose en la enseñanza de la consonante *R*. En general, la sesión fue amena, puesto que el profesor utilizaba materiales diversos, como dibujos, palabras en hojas y algunas técnicas que permitieron tener la atención de los niños y evitar su distracción. Los niños y el profesor mantuvieron una interacción fluida y muy centrada en las actividades académicas, en la parte final repasaron la identificación de la consonante *R* en párrafos cortos y nombres propios, por ejemplo: “¿cuántas *r* tiene la palabra lámpara?”.

En el Grupo 3, los 35 niños fueron guiados por una profesora que les enseñó la consonante *R* apoyada por dibujos, debajo de los cuales los niños escribían el nombre de los objetos. Las interacciones que se presentaron con mayor frecuencia durante esta sesión fueron de seguimiento y realimentación; profesora: “¿esto lo vimos el viernes?”, niños: “sí maestra”. Gran parte de la clase estuvo enfocada a la repetición de las sílabas que se forman con la consonante *R* y las vocales (“*ra, re, ri, ro, ru*”).

En el Grupo 4, conformado por 35 niños, la profesora utilizó un cuento llamado “*El rey de los animales*” para la enseñanza de la lectura y la escritura. Utilizó con frecuencia palabras de seguimiento y realimentación, así como conductas de tipo contextual, pero una característica sobresaliente fue el solicitar que los niños expresaran sus propias ideas, lo que pensaban: “¿por qué crees que le pusieron este título, el rey de los animales?”.

### Análisis Cuantitativo

En cada episodio interactivo previamente segmentado, fueron identificadas las actividades que desarrollaban el profesor y los alumnos (uno o más alumnos en el salón de clases) en una hoja de registros, y fueron contabilizadas las actividades totales desarrolladas por el profesor y los alumnos, de acuerdo con las categorías de análisis especificadas con antelación.

En la Figura 1 se muestra la frecuencia de actividades desarrolladas por los profesores y los alumnos de los cuatro grupos, de acuerdo con los cinco niveles funcionales de interacción analizados. Tomando en cuenta el número de actividades realizadas por los profesores y los alumnos, se puede afirmar que la mayoría de las interacciones que se estructuraron en una situación de enseñanza de la lengua escrita en trabajo con la consonante *R* y apoyado con el cuento como recurso metodológico, se ubicaron en los niveles funcionales más sencillos (contextual y suplementario), así como en interacciones que se caracterizaron por instrucciones de secuenciación didáctica (seguimiento y realimentación).

Asimismo, los comportamientos de nivel sustitutivo referencial mostraron mayor frecuencia que los comportamientos de nivel selector, éstas últimas se presentaron en mayor cantidad que las ubicadas en el nivel suplementario. Los comportamientos de disciplina fueron aún más usuales que los identificados como sustitutivos no referenciales, siendo éste último nivel el que se presentó con menor frecuencia.

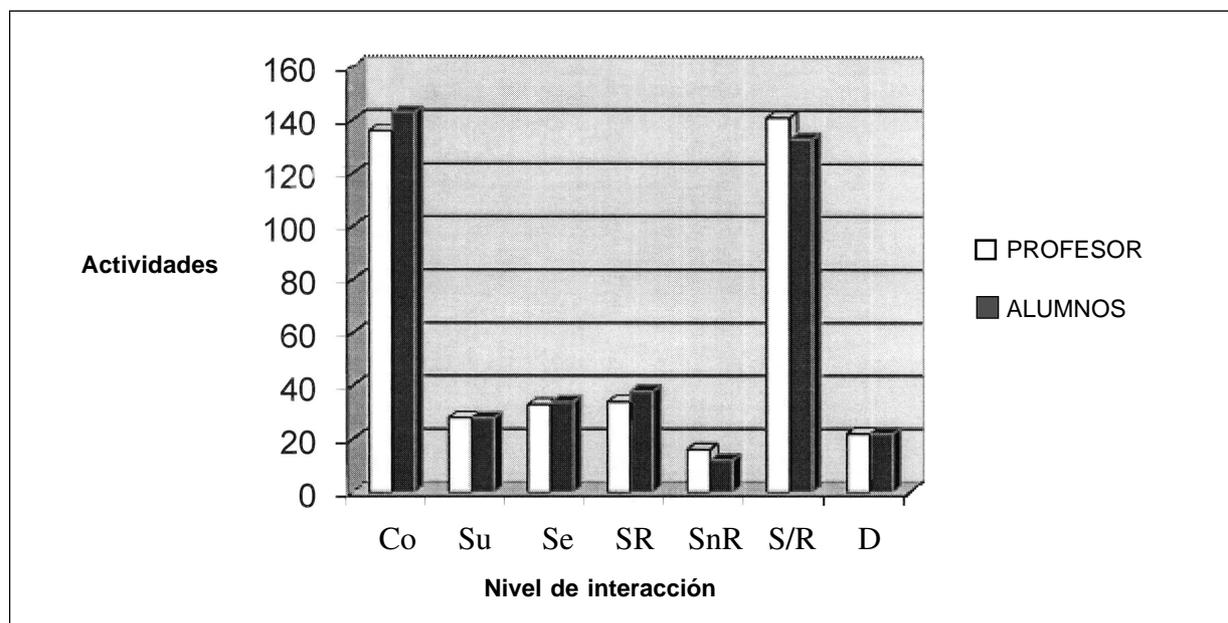


Figura 1. Frecuencia de respuestas de los profesores y de los alumnos de los cuatro grupos, de acuerdo con los cinco niveles funcionales y dos categorías de secuenciación didáctica

Nota. Co:Contextual; Su:Suplementario; Se: Selector; SR: Sustitutivo Referencial; SnR: Sustitutivo no Referencial; S/R: Seguimiento/ Realimentación; D: Instrucción disciplinaria.

Tales datos sugieren que es posible que en el primer grado de primaria se puedan promover interacciones complejas, como es el caso de interacciones sustitutivas referenciales e interacciones selectoras, incluso saltándose funcionalmente al nivel suplementario, que es un nivel menos complejo que el selector y el sustitutivo referencial. Los datos también muestran que se presentaron interacciones en el nivel funcional más complejo, aunque en menor medida.

En la Figura 2 se pueden apreciar las diferencias en el número de interacciones de los profesores por cada nivel interactivo y por cada grupo. Los comportamientos más utilizados fueron los de seguimiento/realimentación, en especial por la profesora del Grupo 4 y en menor medida por la profesora del Grupo 1. Le siguen los comportamientos de tipo contextual, que fueron utilizados en mayor grado por el profesor del Grupo 2, seguido por la profesora del Grupo 4. Los comportamientos de tipo sustitutivo referencial fueron usados principalmente por el profesor del Grupo 2, seguido por la profesora del Grupo 4. En el nivel selector la profesora del Grupo 4 fue quien lo representó en mayor medida, seguida por la profesora del Grupo 1, no presentándose en los otros profesores. El nivel suplementario fue empleado mayormente por la profesora del Grupo 3, seguido por el profesor del Grupo

2, sin presentarse en los otros dos grupos. Los comportamientos que corresponden a la categoría de control disciplinario fueron presentados en mayor grado por la profesora del Grupo 4, seguida por la del Grupo 1. Los comportamientos de tipo sustitutivo no referencial fueron utilizados en mayor medida por el profesor del Grupo 2, seguido por la profesora del Grupo 4, aunque éstos fueron los comportamientos con menor frecuencia en los cuatro grupos.

En suma, los maestros del Grupo 2 y del Grupo 4, seguidos por la maestra del Grupo 1, fueron los que buscaron promover interacciones en niveles funcionalmente más complejos.

La Figura 3 presenta las diferencias en el número de interacciones de los alumnos por cada nivel interactivo y entre cada grupo. El nivel contextual fue usado en mayor medida por los cuatro grupos, en especial por los alumnos del Grupo 2 y seguidos por los del Grupo 4. Los comportamientos de seguimiento/realimentación fueron usados con una ligera superioridad por los alumnos del Grupo 3 y del Grupo 4. En el nivel sustitutivo referencial hubo una ligera superioridad en su presentación por parte de los alumnos del Grupo 2, seguidos por los del Grupo 4. Los alumnos del Grupo 4 fueron quienes emplearon en mayor medida los comportamientos de tipo

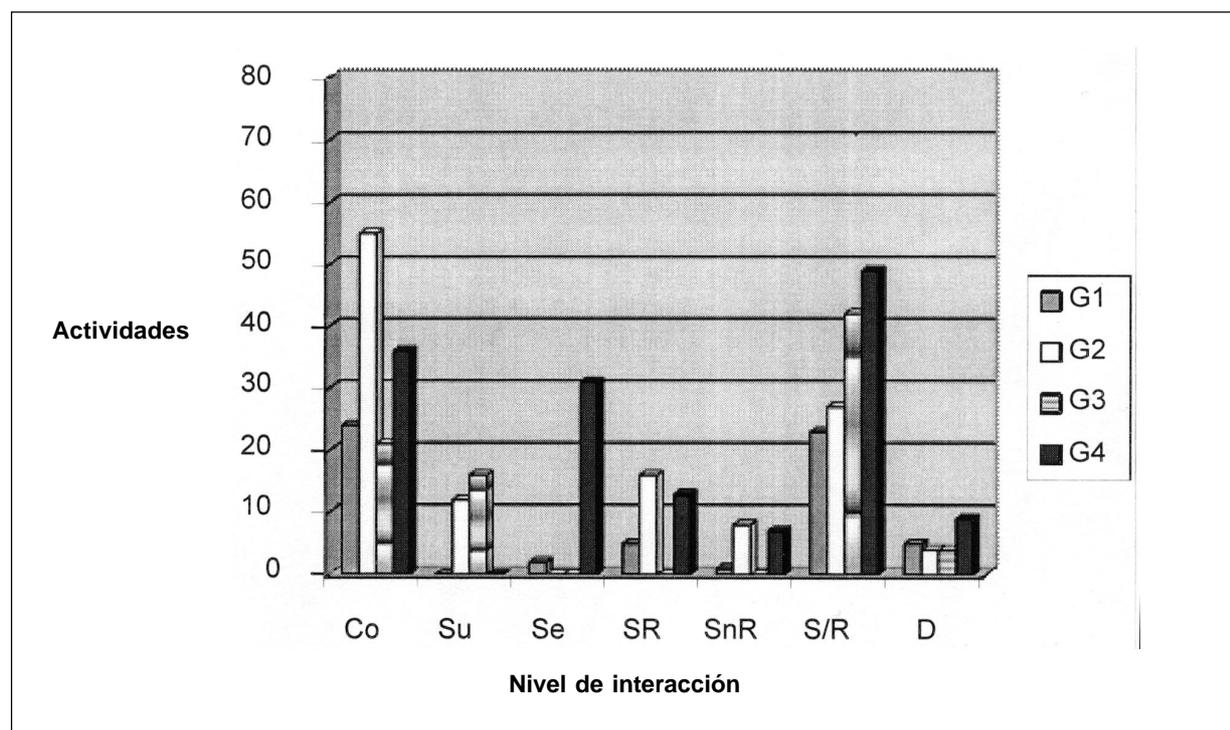


Figura 2. Respuestas de los profesores de los cuatro grupos según los cinco niveles funcionales y dos categorías de secuenciación didáctica

Nota. Co:Contextual; Su:Suplementario; Se: Selector; SR: Sustitutivo Referencial; SnR: Sustitutivo no Referencial; S/R: Seguimiento/ Realimentación; D: Instrucción disciplinaria.

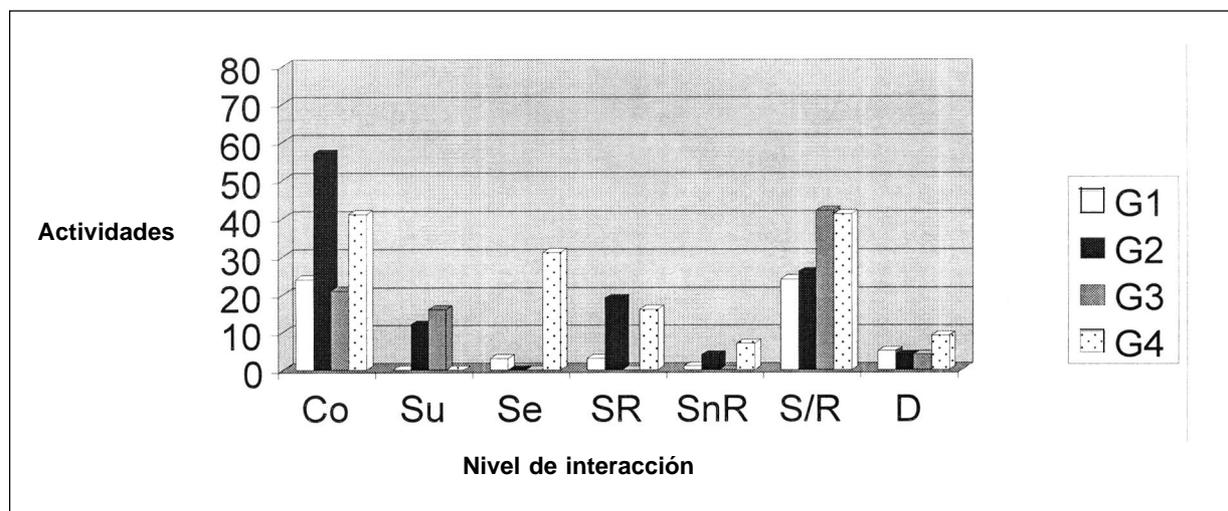


Figura 3. Respuestas de los alumnos de los cuatro grupos según los cinco niveles funcionales y dos categorías de secuenciación didáctica (seguimiento y realimentación)

Nota. Co:Contextual; Su:Suplementario; Se: Selector; SR: Sustitutivo Referencial; SnR: Sustitutivo no Referencial; S/R: Seguimiento/ Realimentación; D: Instrucción disciplinaria.

selector, seguidos por los del Grupo 1. Los comportamientos de tipo suplementario fueron empleados en mayor medida por los alumnos del Grupo 3, seguidos por los del Grupo 2. Los comportamientos de control disciplinario se presentaron con mayor frecuencia en los alumnos del Grupo 4 y del Grupo 1. Finalmente, los comportamientos de tipo sustitutivo no referencial fueron presentados en especial por los alumnos de los grupos 4 y 2.

En suma, los niños de los grupos 2 y 4 fueron los que mostraron mayor número de comportamientos en los niveles funcionalmente más complejos, pero también quienes mostraron mayor número de comportamientos en el nivel contextual, que es el más sencillo.

### Discusión

De acuerdo con los resultados obtenidos en este estudio, al parecer, en la enseñanza de la lengua escrita en los primeros de grado de primaria se estructuran y se privilegian interacciones en niveles funcionalmente menos complejos, lo cual es hasta cierto punto comprensible, dado que en el primer grado los estudiantes están en la fase de adquisición de código gráficos, el uso de la lengua y los elementos básicos de la lengua escrita. Los datos aquí reportados confirman hallazgos de evaluaciones de aprendizaje realizadas en contextos de la escuela pública mexicana, tomando en cuenta los cinco niveles de desligamiento funcional considerados en el presente trabajo, en el sentido de que en los primeros grados, la enseñanza en las escuelas se da mayormente en los niveles funcionales más simples. Por ejemplo, en clases de español y en clases de cien-

cias naturales en segundo y cuarto grados de primaria, se estructuran mayormente interacciones lingüísticas en niveles muy sencillos (contextuales y selectoras), mientras que en sexto grado, tanto en clases de español como de ciencias naturales, se dan interacciones lingüísticas en un nivel funcional más complejo, por ejemplo el sustitutivo referencial (Guevara et al., 2005; Mares, Guevara, Rueda, Rivas, & Rocha, 2004). Sin embargo, estudios realizados con aplicación de la taxonomía del desarrollo funcional del comportamiento planteada por Ribes y López (1985) al análisis de interacciones maestro-alumno en situaciones de enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita en los primeros grados de la educación básica, han mostrado evidencias de que cuando los maestros establecen relaciones entre los niños y el referente en niveles funcionalmente más complejos – por ejemplo en el nivel sustitutivo referencial y en el nivel sustitutivo no referencial –, los niños tienden a interactuar tanto en situaciones de enseñanza del español, así como en situaciones de evaluación de lectura y escritura, también en niveles cualitativamente más complejos, derivándose dominios de la lengua escrita en niveles cualitativamente más complejos (Bazán & Corral, 2001).

Por otra parte, una ventaja del presente estudio con respecto a la investigación de Guevara et al. (2005) y de Mares et al. (2004) es que las categorías utilizadas para registrar las interacciones fueron construidas a partir de registros continuos realizados con los videos antes de segmentar tomando el criterio de episodios interactivos y de acuerdo con cada nivel funcional, es decir, las categorías derivadas de los registros anecdóticos fueron vinculadas con la taxonomía funcional

de Ribes y López (1985) y de esa forma fueron obtenidas categorías comunes por cada diada (alumno-profesor) y de acuerdo con cada nivel funcional. Por el contrario, los estudios de Guevara et al. (2005) y de Mares et al. (2004), se caracterizan por el uso de categorías de análisis de las interacciones maestro-alumno estructuradas a priori por los investigadores, apegándose a criterios y supuestos derivados de la taxonomía de desarrollo del comportamiento de Ribes y López (1985).

No obstante, una limitación de este estudio es la falta de un análisis secuencial de las interacciones en contextos de enseñanza de la lengua escrita, ya que la frecuencia de un evento es un dato importante pero en el análisis de las interacciones ésta tiene valor parcial, debido a que el dato producto del registro de frecuencias, sólo es un indicador de ocurrencia o no ocurrencia de un evento en particular. Dado que la interacción implica intercambio, será necesario optar por una estrategia de análisis que permita describir tal intercambio.

Un primer intento por ir más allá de los análisis clásicos de frecuencias es llevar a cabo el análisis de transiciones, el cual permite precisamente identificar la transición o secuencias entre los participantes durante el proceso interactivo. El estudio de Bazán (2002) sobre interacciones profesor-alumno en episodios de enseñanza de la lengua escrita, y el de Mortimer y Machado (2002) sobre interacciones profesor-alumno durante la enseñanza de la química, son ejemplos que permiten describir secuencias interactivas en el aula, más propios de un análisis de tipo diádico. Este tipo de análisis permite identificar la medida en que un comportamiento en particular sigue a otro y así sucesivamente.

Para realizar este tipo de análisis se requiere de una taxonomía de comportamientos (categorización) y de un sistema de registro de tipo continuo (intervalo, instantáneo, episódico). Asimismo, el análisis de probabilidad condicional permite describir con mayor detalle las probabilidades que tienen diferentes comportamientos de ser seguidos por otros, o seguir a otros, conformando los episodios o eventos interactivos (Herrero, 1992, Nelson & Roberts, 2000).

Por otra parte, los datos del presente estudio muestran que en situaciones de aprendizaje del español en el primer grado de primaria, aunque en menor medida, también se estructuran interacciones de aprendizaje y de enseñanza en niveles funcionalmente más complejos. Sin embargo, las interacciones didácticas en niveles funcionalmente más complejos durante los primeros grados de la primaria, son diferentes en cada grupo escolar, lo cual sugiere que estas interacciones dependen del nivel funcional en el que los profesores estructuran las clases y las actividades didácticas, es decir, depende del tipo de desligamiento funcional que

un profesor promueve y ejercita en la interacción entre sus alumnos y los eventos de referencia, lo cual también depende del nivel funcional en el que el propio profesor interactúa tanto con sus alumnos como con el evento de referencia. Por ejemplo, los estudios de Bazán (2002), Guevara et al. (2005), Mares et al. (2004) y de Rueda y Guevara (2002), muestran evidencias que aunque en menor frecuencia, en los primeros grados de primaria también se dan interacciones didácticas en niveles funcionales más complejos.

Esto quiere decir que las interacciones didácticas en niveles funcionales más complejos depende de la forma en que los profesores establecen y conducen las actividades de enseñanza-aprendizaje, tal como pudo observarse en los datos de este estudio, los cuales muestran que tanto la profesora así como los niños del Grupo 4 presentaron mayor número de actividades que corresponden a categorías de niveles funcionales más complejos (sustitutivo referencial y sustitutivo no referencial), al igual que en el nivel selector, que es un nivel funcionalmente más complejo que el contextual y el suplementario. En este sentido, será necesario trabajar en contextos reales de aprendizaje escolar, estrategias de intervención que permitan a los profesores estructurar interacciones didácticas en niveles lingüísticos más complejos.

## Referencias

- Bazán, A. (2002). Interacciones maestro-alumno en una situación de enseñanza de la lengua escrita. *Revista de Psicología*, 20, 226-252.
- Bazán, A., & Corral, V. (2001). Aplicación del modelamiento de variables latentes en la clasificación funcional de la lectura y la escritura en niños de segundo grado de primaria. *Acta Comportamental*, 9, 189-212.
- Candela, A. (2001). Corrientes teóricas sobre discurso en el aula. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 6, 317-333.
- Candela, A. (2002). Evidencias y hechos: la construcción social del discurso de la ciencia en el aula. En M. Benlloch (Ed.), *La educación en ciencias: ideas para mejorar su práctica* (pp. 187-215). Barcelona, España: Paidós Educador.
- Edwards, D., & Mercer, N. (1988). *El conocimiento compartido: el desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona, España: Paidós.
- Einsiedler, W., & Treinies, G. (1997). Effects of teaching methods, class effects, and patterns of cognitive teacher-pupil interactions in an experimental study in primary school classes. *School Effectiveness and School Improvement*, 8, 327-353.
- Fisher, D., & Waldrup, B. (1999). Cultural factor of science classroom learning environments, teacher – student interactions and student outcomes. *Research in Science & Technological Education*, 17, 83-96.
- Graves, A. W., Gersten, R., & Haager, D. (2004). Literacy instruction in multiple-language first-grade classrooms: Linking student outcomes to observed instructional practice. *Learning Disabilities Research & Practice*, 19, 262-272.
- Graves, A. W., Plasencia, J., Deno, S., & Jonson, J. (2005). Formatively evaluating the reading progress of first-grade english learners in multiple-language classrooms. *Remedial and Special Education*, 26, 215-225.

- Guevara, Y., Mares, G., Rueda, E., Rivas, O., Sánchez, B., & Rocha, H. (2005). Niveles de interacción que se propician en alumnos de educación primaria durante la enseñanza de la materia español. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 31, 23-45.
- Herrero, M. L. (1992). Posibilidades de la metodología observacional en el estudio analítico de conductas en el aula: aplicación en escolares con problemas de comportamiento. *Anales de Psicología*, 8, 149-155.
- Kantor, J. R. (1924). *Principles of psychology: Vol. 1*. Mason, OH: Principia Press.
- Kantor, J. R. (1978). *Psicología interconductual. Un ejemplo de construcción científica sistemática*. México, DF: Trillas. (Original work published 1959)
- Kantor, J. R., & Smith, N. W. (1975). *The science of psychology: An interbehavioral survey*. Chicago: Principia Press.
- Linehan, C., & McCarthy, J. (2001). Reviewing the "community of practice" metaphor: An analysis of control relations in a primary school classroom. *Mind, Culture, and Activity*, 8, 129-147.
- López, F. (1999). El estudio observacional de las interacciones sociales. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 25, 19-38
- Mares, G., Guevara, Y., Rueda, E., Rivas, O., & Rocha, H. (2004). Análisis de interacciones maestra – alumnos durante la enseñanza de las ciencias naturales en primaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 7, 603-625.
- Mortimer, E., & Machado, A. (2002). Mecanismos de mediación, flujo del discurso y el significado en clase de ciencias. En M. Benlloch (Ed.), *La educación en ciencias: ideas para mejorar su práctica* (pp. 217-232). Barcelona, España: Paidós Educador.
- Nelson, R., & Roberts, M. (2000). Ongoing reciprocal teacher-student interactions involving disruptive behaviors in general education classrooms. *Journal of Emotional & Behavioral Disorders*, 8, 27-38.
- Ribes, E. (2004). Psicología, educación y análisis de la conducta. En S. Castañeda (Ed.), *Educación, aprendizaje y cognición. Teoría en la práctica* (pp. 15-26). México, DF: Manual Moderno.
- Ribes, E., & López, F. (1985). *Teoría de la conducta. Un análisis de campo y paramétrico*. México, DF: Trillas.
- Rosenberg, C., Borzone, A., & Diuk, B. (2003). La lectura de textos expositivos: estrategias de interacción para acercar los textos a los niños. *Interdisciplinaria Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 20, 121-145.
- Rueda, E., & Guevara, Y. (2002). Aportaciones del modelo interconductual al estudio de la lectura. *Revista Interamericana de Psicología*, 36, 81-105.
- Santoyo, C., Espinosa, A., & Bachá, G. (1996). Una estrategia para el análisis de la organización del comportamiento social en escenarios naturales. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 22, 79-93.
- Santoyo, C., & López, F. (1990). *Análisis experimental del intercambio social*. México, DF: Trillas.
- Schumaker, J., Wildgen, J., & Sherman, J. (1982). Social interaction of learning disabled junior high students in their regular classrooms: An observational analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 15, 355-358.
- Sinclair, J., & Coulthard, M. (1975). *Towards an analysis of discourse. The English used teachers and pupils*. London: Oxford University Press.
- Sperling, R. A. (2003). Classroom learning behaviors and reading skill development. *Early Childhood Educational Journal*, 31, 139-142.
- Trigo, E., Martínez, R., & Moreno, R. (1988). Niveles funcionales en la comunicación educativa. En L. Amador (Ed.), *La psicología hoy: algunos campos de actuación* (pp. 99-116). Sevilla, España: UNED.
- Turner, J., & Meyer, D. (2000). Studying and understanding the instructional contexts of classrooms: Using our past to forge our future. *Educational Psychologist*, 35, 69-85.
- Younger, M., & Warrington, M. (2002). Single-sex teaching in a co-educational comprehensive school in England: An evaluation based upon students' performance and classroom interactions. *British Educational Research Journal*, 28, 353-374.

Received 09/11/2008  
Accepted 20/04/2009

**Aldo Bazán Ramírez.** Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Facultad de Psicología, México.  
**Xóchitl V. Martínez Monroy.** Universidad Autónoma del Estado de México, Centro Universitario Atlacomulco, México.  
**Maritza Trejo Urieta.** Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, Instituto de Ciencias de la Salud, México.

## Anexo A

## Categorías de Análisis por Cada Nivel Funcional: Actividades del Maestro y de los Alumnos

P	Profesor(a)	A	Alumno(a)
<i>Nivel Contextual</i>			
CP1	Hace preguntas (o responde) al alumno con base en las características físicas y aparentes del referente (objeto, animal o persona) y/o que demande del alumno, la repetición de información, en forma oral	CA1	Elabora o responde en forma oral a preguntas con base en las características físicas y aparentes del objeto, animal o persona (repetiendo la información).
CP2	Solicita al alumno que lea un escrito, y/o dicta enunciados, palabras, sílabas o letras.	CA2	Lee un escrito, y/o escribe el dictado de enunciados, palabras, sílabas o letras.
CP3	Muestra un dibujo o letrero, y pregunta “qué es”, “qué dice”, o pide que lo copien.	CA3	Menciona el nombre del dibujo que se muestra, lee el letrero o copia el dibujo.
CP4	Menciona una palabra, sílaba o hace el sonido de una letra.	CA4 CA5	Repite la palabra, sílaba o el sonido de la letra. Identifica la letra con la que están trabajando, su posición y las veces que se repite.
CP5	Solicita que identifiquen la letra con la que están trabajando, su posición y las veces que se repite.		
<i>Nivel Suplementario</i>			
SuP1	Hace en el aire con la mano, la silueta de una letra y pregunta qué letra es.	SuA1	Hace en el aire con la mano la silueta de una letra, y hacen el sonido y/o mencionan su nombre.
SuP2	Pide que mencione cómo va a decir una consonante y una vocal juntas.	SuA2	Menciona la sílaba formada por la consonante y la vocal indicadas.
<i>Nivel Selector</i>			
SeP1	Pregunta por la secuencia de las imágenes, pidiendo que las enumeren, de acuerdo al cuento previamente relatado.	SeA1 SeA2	Indica o enumera las imágenes de acuerdo al cuento que se ha relatado. Con varias tarjetas con letras, forma palabras que le van diciendo.
SeP2	Pide que, con varias tarjetas con letras, formen palabras que les va diciendo.	SeA3	Relaciona su nombre o un personaje del cuento con otra cosa, persona, o con el nombre de otra persona.
SeP3	Pide que el alumno relacione su nombre o un personaje del cuento con otra cosa, persona, o con el nombre de otra persona.		
<i>Nivel Sustitutivo Referencial</i>			
SRP1	Pide que adivinen un objeto por medio de pistas (“Me gustaría que me dijeran qué es lo que les voy a mostrar, a ver ¿Quieren pistas?”).	SRA1 SRA2	Adivina por medio de pistas el objeto del que se trata (“Sí”, “No”, “Es un perro”). Expresa oral o de manera escrita lo que entendió del cuento, lo escenifica, canta una canción.
SRP2	A partir de un cuento pide al alumno que escriba lo que entendió, que lo escenifique, permite que cante una canción.	SRPA3	Elabora un cuento a partir de una serie de palabras. Dice de que se trata un cuento a partir de su título.
SRP3	Pide que elabore un cuento a partir de una serie de palabras impresas.		
SRP4	Pide al alumno que diga de qué trata un cuento a partir de su título.		
<i>Nivel Sustitutivo No Referencial</i>			
SnoRP1	Pide la opinión o explicación del alumno acerca de la razón por la que sucede una acción dentro de un cuento, o acerca de una respuesta que dio el alumno.	SRA4	Emiten su opinión o da la explicación acerca de la razón por la que sucede una acción dentro de un cuento, o acerca de una respuesta que había dado.
<i>Seguimiento/Realimentación</i>			
S/RP1	Comentarios y/o indicaciones para iniciar, continuar o terminar una actividad.	SnoRA1	Comentarios y/o acciones relacionados o que acatan las indicaciones del profesor (a) acerca del inicio, continuación o término de una actividad.
S/RP2	Pide a los alumnos que realicen los movimientos o dibujos que él indica y hace.		Hacen los movimientos o dibujos que se le indican.
<i>Instrucción Disciplinaria</i>			
IDP1	Emite una instrucción disciplinaria.	S/RA1	Acata la instrucción disciplinaria.

## Anexo B

## Ejemplo de Segmentación de Interacciones en Episodios Interactivos

Profesor/a: MINERVA, G.				
Número Episodio		Observación	Tiempo: inicio/final	
1	Profesor Niño/s Profesor Niño/s Niño/s Profesor	“¿Qué día es hoy?” “Lunes, jueves, martes, martes jueves, jueves.” “Jueves.” “No es cierto.” “Jueves.” “Bueno, este día les voy a contar un cuento, de una familia, la familia Ramírez ¿Sí? Pongan mucha atención, porque ustedes, después de que yo termine, ustedes me lo van a hacer en su cuaderno como lo hayan entendido ¿Sí me entendieron?”	0.04	0.14
2	Profesor  Niño/s Profesor  Niño/s	“Yo se los voy a contar, después ustedes lo van a escribir como ustedes lo hayan entendido. Ok, esta es la familia Ramírez que vive en una casita en el campo” La maestra ha dibujado previamente una casa y cuatro muñequitos en el pizarrón y el cuento lo relata haciendo referencia a esas 5 imágenes” ¿Sí? Esta casita es pequeña, la mamá se llama Consuelo...” “Y el papá.” “El papá se llama Ramón, el niño se llama Ramoncito y le dicen Monchito ¿No? La mamá se llama Consuelo y la hija se llama Consuelo, pero le dicen Chelo”. “Sí”	0.51	1.26
3	Profesor Niño/s Niño/s	“En su familia ¿Quién se llama igual que su papá?” “El mío.” “Yo, yo.”	1.28	1.32
4	Profesor Niño/s	“¿Cómo su mamá?” “Mi hermano.”	1.33	1.34
5	Profesor Niño/s Profesor Niño/s Niño/s	“Nadie.” “Como mi papá.” “Como su papá ¿Verdad? Bueno.” “Yo como mi papá.” “Yo también como mi mamá.”	1.35	1.42
6	Profesor  Niño/s	“Esta familia ¿Ya? Esta familia vive en un campo. Rolando, viven en un campo esta familia ¿Sí? Ellos ya se cansaron porque en este campo no hay luz, no hay agua, no tienen drenaje. Y se dan cuenta cada vez que van a la ciudad que la gente tiene focos, que no utiliza lámparas como ellos allá en el campo. Se dan cuenta que el agua viene por las llaves, que no está en los canales como allá en el campo ¿Verdad? Entonces ellos ya se enfadaron de vivir en el campo, quieren tener más comodidades en su casa.” “¿Cómo se llamaba el niño?”	1.43	2.37
7	Profesor Niño/s	“Ramón, le dice a su mamá, Ramoncito, le dice a su mamá.” “Yo me llamo Ramón Maestra.”	2.38	2.43
8	Profesor  Niño/s	“Mamá, cuando yo salga de la primaria ¿Dónde voy a estudiar? Si aquí en el campo nomás hay primarias [ <i>Se supone que contesta la mamá</i> ]. Sí. Por eso estamos pensando irnos a la ciudad, para que ustedes sigan estudiando ¿Verdad?” “Ellos comen muy diferente a los de la ciudad, ellos comen nopales, comen quelites, comen cosas que hay en el campo, cuando van a la ciudad el fin de semana, entonces traen lo que hay en la ciudad, pero si se termina el mandado que traen desde el fin de semana, comen quelites, comen nopales, matan gallinas” “¿Se las comen?”	2.44	3.33
9	Profesor  Niño/s	“Sí, sí se las comen. ¿Verdad? Ellos ya están enfadados de vivir en el campo, aunque los campos son. ¿Feos o bonitos?” “Bonitos.”	3.35	3.43

## Anexo C

## Ejemplo de Registro por Episodios Interactivos

Nombre del profesor (a): Mirtha  
 Fecha de filmación:

Escuela:  
 Tiempo de filmación:

Episodio	E1(0.04 - 0.14)	E2(0.51 - 1.26)	E3(1.28 - 1.32)	E4(1.33 - 1.34)	E5(1.35 - 1.42)	E6(1.43 - 2.37)	E7(2.38 - 2.43)	E8(2.44 - 3.33)	E9(3.35 - 3.43)	E10(3.44 - 3.46)
Profesor	CP1	CP1	SeP3	SeP3	S/RP1	SRP2	SRP2	SRP2	SnoRP1	S/RP1
Alumno	CA1	CA1	SeA3	SeA3	SeA3	SRA2	SRA2	SRA2	SnoRA1	S/RA1
Episodio	E11(4.40 - 4.45)	E12(5.58 - 5.59)	E13(6.08 - 6.14)	E14(6.15 - 6.22)	E15(6.23 - 6.33)	E16(6.34 - 6.42)	E17(6.49 - 6.51)	E18(6.52 - 6.55)	E19(6.56 - 7.02)	E20(9.01 - 9.05)
Profesor	S/RP1	SRP2	CP1	S/RP1	SRP2	S/RP1	S/RP1	S/RP1	CP1	S/RP1
Alumno	S/RA1	S/RA1	CA1	S/RA1	S/RA1	S/RA1	S/RA1	S/RA1	CA1	S/RA1
Episodio	E21(10.02 - 10.04)	E22(11.53 - 12.05)	E23(12.18 - 12.25)	E24(12.38 - 12.41)	E25(12.51 - 12.54)	E26(12.56 - 14.01)	E27(14.03 - 14.37)	E28(15.26 - 15.41)	E29(15.42 - 15.49)	E30(15.50 - 17.26)
Profesor	S/RP1	IDP1	S/RP1	S/RP1	IDP1	S/RP1	IDP1	CP2	S/RP1	CP1
Alumno	S/RA1	IDAI	S/RA1	S/RA1	IDAI	S/RA1	IDAI	CA2	S/RA1	CA1
Episodio	E31(16.02 - 16.03)	E32(17.27 - 19.26)	E33(19.42 - 19.52)	E34(19.53 - 19.57)	E35(19.28 - 20.57)	E36(20.58 - 20.59)	E37(21.00 - 21.43)	E38(22.03 - 22.04)	E39(22.04 - 22.50)	E40(22.52 - 23.04)
Profesor	IDP1	CP2	CP2	S/RP1	CP2	S/RP1	CP2	IDP1	CP2	S/RP1
Alumno	IDAI	CA2	CA2	S/RA1	CA2	S/RA1	CA2	IDAI	CA2	S/RA1
Episodio	E41(23.16 - 23.50)	E42(23.54 - 23.54)	E43(24.03 - 25.00)	E44(25.04 - 25.09)	E45(25.11 - 26.04)	E46(25.40 - 25.44)	E47(26.26 - 27.31)	E48(27.31 - 27.35)	E49(28.29 - 28.39)	E50(28.41 - 28.51)
Profesor	CP2	S/RP1	CP2	S/RP1	CP2	S/RP1	CP2	S/RP1	CP2	CP2
Alumno	CA2	S/RA1	CA2	S/RA1	CA2	S/RA1	CA2	S/RA1	CA2	CA2
Episodio	E51(28.52 - 29.02)	E52(29.03 - 29.12)	E53(29.13 - 19.24)	E54(29.27 - 29.36)	E55(29.37 - 29.38)	E56(29.39 - 29.49)	E57(29.51 - 30.069)	E58(30.10 - 30.19)	E59(30.27 - 30.37)	E60(30.38 - 31.12)
Profesor	CP2	CP2	CP2	S/RP1	S/RP1	CP2	CP2	CP2	CP2	S/RP1
Alumno	CA2	CA2	CA2	S/RA1	S/RA1	CA2	CA2	CA2	CA2	S/RA1