

## FORMAS DE INTERACCIÓN Y DIÁLOGO MAESTRO-ALUMNO CON DISCAPACIDAD INTELLECTUAL EN CLASES DE ESPAÑOL

HAYDÉE PEDRAZA MEDINA / GUADALUPE ACLE TOMASINI

### Resumen:

En el presente trabajo se analizan las formas de interacción que se desarrollan en aulas que integran niños con discapacidad intelectual. En particular, se estudió la comunicación verbal, no verbal y las acciones que tres maestros regulares realizaban con tres alumnos con esta discapacidad durante las clases de español, en una escuela primaria pública de tiempo completo. Los resultados muestran que el modelo de integración educativa tiene poco beneficio cuando se mantienen las prácticas tradicionales. Los niños se integraron desde el inicio de la educación primaria, sin embargo, no habían consolidado habilidades de lectura y escritura, además de que requerían una supervisión constante. Por esta razón, los maestros se veían obligados a pedirles actividades de menor nivel al correspondiente a su grado escolar.

### Abstract:

This article analyzes the forms of interaction in classrooms that include children with intellectual disabilities. In particular, study was directed at verbal and nonverbal communication and the actions that three regular teachers carried out with three students with this sort of impairment, during Spanish class in a full-time public elementary school. The results show that the model of educational integration has little benefit when traditional practices are maintained. Although the children had been integrated into the school at the beginning of their elementary education, they had not yet consolidated their reading and writing skills; in addition, they required constant supervision. For this reason, the teachers felt obligated to assign them activities of a lower level than the corresponding grade in school.

**Palabras clave:** integración educativa, deficiencia mental, relación maestro-alumno, lectura, escritura, México.

**Keywords:** educational integration, mental retardation, teacher/student relationship, reading, writing, Mexico.

---

Haydée Pedraza Medina es profesora de la Universidad Pedagógica Nacional, unidad Ajusco. Carretera al Ajusco, núm. 24, col. Héroes de Padierna, 14200, Tlalpan, México, DF. CE: hayelephas@yahoo.com.mx

Guadalupe Acle Tomasini es profesora de la Facultad de Estudios Superiores de Zaragoza, de la Universidad Nacional Autónoma de México. CE: gaclet@servidor.unam.mx

Agradecimientos: Este trabajo fue realizado gracias a la beca otorgada por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología en la convocatoria 2005, para realizar los estudios de doctorado en Psicología.

## Introducción

Cuando nos referimos a los procesos de enseñanza y aprendizaje en las aulas comunes cabe preguntarse cómo se realiza el proceso de transmisión entre lo que el maestro enseña y lo que el alumno aprende. Un camino que se ha tomado en la investigación para responder a esta interrogante es explorar cómo la interacción entre ellos se realiza a partir de la actividad conjunta y el diálogo. En este sentido, el diálogo es importante, porque permite un espacio de conocimiento compartido para la enseñanza y aprendizaje de contenidos del currículo (Edwards y Mercer, 1988; Mercer, 1997; Mercer 2001; Wells, 2001).

El diálogo es una conversación que el maestro propicia sobre un propósito en particular: la negociación de significados y la construcción de un conocimiento común. Para lograr el aprendizaje, parte de los conocimientos previos de los alumnos sobre un tópico y crea un diálogo en torno a lo que ellos ya saben, lo que se conoce como intersubjetividad (Rogoff, 1993; Wertsch, 1988 y 1993). Después, el docente introduce contenidos más complejos que los alumnos tienen que aprender; con esto crea una zona de construcción del conocimiento (Newman, Griffin y Cole, 1991).

Lo significativo para la construcción del conocimiento es el espacio de comunicación compartido que establecen el maestro y el alumno. Mercer (2001) le denominó zona de desarrollo intermental, para referirse a un proceso social de interpensamiento, donde ambos actores emplean la conversación y la actividad conjunta para crear un espacio de comunicación compartido. Así, la enseñanza exitosa es aquella en la cual el profesor ayuda al estudiante a operar más allá de las capacidades actuales y consolidar la experiencia conjunta en una nueva capacidad.

Si bien en las actividades de enseñanza el maestro usa variadas formas de diálogo, privilegia el de pregunta-respuesta. De hecho, hace hincapié en ciertas formas de contribución de los alumnos y actúa de manera diferenciada a sus respuestas (Edwards y Mercer, 1988). Diversos estudios han encontrado que ciertas formas de diálogo en el aula favorecen la construcción conjunta del conocimiento; entre ellas, las conversaciones disputativa, acumulativa y exploratoria (Edwards y Mercer, 1988); el habla co-constructiva (Rojas-Drumond, 2000) y la indagación dialógica (Wells, 2001). Con estas formas de diálogo, los maestros ayudan a los alumnos a producir respuestas correctas sobre el tópico, además de aprender a responder preguntas similares en lo sucesivo (Cazden, 2002).

El papel del niño durante el diálogo y la actividad en el aula es de suma importancia, quienes tienen un mejor desempeño en las actividades escolares, son aquellos que dominan las reglas del diálogo del maestro (Wertsch, 1993) y saben negociar con ellas (Mehan, 2002). Son competentes cuando muestran una alineación entre su comportamiento y la situación contextual de la clase así como la capacidad para centrarse en el conjunto de objetos, experiencias y tópicos que el profesor indica. Estos hallazgos son en beneficio de alumnos regulares, sin embargo, poco se sabe de las ventajas que pueden tener para los de educación especial.

Algunos estudios realizados con alumnos con necesidades educativas especiales (NEE), han demostrado que el papel del maestro es importante para construir el diálogo con ellos; concretamente con quienes tienen problemas de aprendizaje. Mariage, Englert y Garmon (2000) encontraron que el diálogo es benéfico, en particular cuando usan el lenguaje oral y escrito durante la instrucción. Englert *et al.* (1994) demostraron los efectos positivos para favorecer la comprensión lectora de alumnos con problemas de aprendizaje cuando, a partir del diálogo y la interacción social, el maestro enseñó estrategias como predicción, organización, habilidades para resumir, evaluar y monitorear; así como estrategias de autorregulación. Palincsar *et al.* (2001) encontraron cambios en la comprensión de la ciencia, con el diálogo se facilitó el desarrollo del pensamiento, la investigación, la producción de textos escritos y el trabajo en grupos. Por su parte, Palincsar *et al.* (2002) demostraron que la guía del maestro, a través del diálogo y de los ajustes que hace durante la enseñanza, se traduce en el éxito de los niños con NEE.

De aquí la relevancia de investigar cómo funcionan la interacción y el diálogo entre el maestro y el alumno, sobre todo cuando a partir de la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994), países como México asumieron el modelo de integración educativa y el compromiso de unificar los sistemas de educación especial y regular, con la integración de niños con algún tipo de discapacidad en las aulas regulares (García *et al.*, 2000; Dirección de Educación Especial, 1994). Además, la Ley General de Educación (2000) precisa que se deben aplicar métodos, técnicas y materiales específicos de acuerdo con las necesidades de los alumnos, así como la elaboración de programas y materiales didácticos.

Quienes suscriben el modelo de integración educativa suponen que por educarse en aulas regulares, los niños con discapacidad se beneficiarían

de la interacción en general. Sin embargo, no existe sustento de ello. Los estudios al respecto se han enfocado sobre todo en cuestiones de gestión y operación del programa de integración educativa (García y Escandón, 2003) o en las dificultades que los maestros de educación regular y especial muestran en diferentes ámbitos para operarlo (Adame, 2003; Ezcurra y Molina, 2000; Mares e Ito, 2005). Pocos son los trabajos que han examinado la interacción y las redes sociales que establecen niños con NEE integrados con sus compañeros (Rubio, 2007) y las prácticas de enseñanza que un maestro desarrolla en clases experimentales de ciencia para un alumno ciego (Naranjo, 2005).

Los estudios citados han mostrado que el diálogo es benéfico para el desarrollo tanto de alumnos regulares como de los que tienen problemas de aprendizaje, pero no se ha analizado si en el caso de niños con discapacidad intelectual también se obtienen estos beneficios. Esto es de suma importancia, ya que sin datos que demuestren que éstos desarrollan habilidades de lenguaje oral, escrito y matemático –que además, aprenden los contenidos correspondientes a su grado escolar en aulas regulares– se toman decisiones y promueven políticas educativas para todos los niños. De aquí que el propósito del estudio sea identificar las formas de interacción y el tipo de diálogo que privilegian los maestros con alumnos con discapacidad intelectual durante las actividades de lectura, escritura, explicación y solución de ejercicios.

Cabe mencionar que el término discapacidad intelectual se refiere a un rendimiento intelectual por debajo de lo esperado para la edad cronológica, causado por un daño neurológico. Medido por pruebas de inteligencia estandarizadas, se refiere a un coeficiente por debajo de 70-75, además de ir acompañado de limitaciones significativas en dos o más de las habilidades adaptativas; ambos aspectos se deben presentar antes de los 18 años y persistir durante la vida adulta (AAMR, 2002; OMS, 2001).

### **Método**

Se realizó un estudio cualitativo de seguimiento de casos. El escenario fue una escuela primaria pública de tiempo completo, la jornada escolar era de 8:00 a 14:00 horas, con organización completa. Participaba en los programas de Escuelas de Calidad, Nacional de Lectura, y Enciclomedia y contaba con el apoyo de una Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER).

### Participantes

Participaron tres niños, dos mujeres y un varón, con edad entre 9.10 y 12.07 años. Al inicio del estudio, uno cursaba cuarto y dos quinto grado. Los tres estaban clasificados con discapacidad intelectual por el equipo de la USAER y han estado integrados en aulas regulares desde el inicio de la educación básica, para mantener el anonimato, se les menciona como Laura, Elena y Diego.

Los docentes participantes fueron dos mujeres y un hombre. Para mantener su anonimato, se identifican como M1, M2 y M3. La M1 integró a Laura en cuarto grado y el M2 en quinto, la M3 integró a Elena y a Diego en quinto y sexto grados. Contaban con formación de maestros de educación primaria en escuelas normales. La M1 tenía 22 años de servicio, sin embargo, antes de ser titular del grupo de Laura, realizó actividades administrativas. El M2, con 20 años de servicio, mostraba interés por Laura debido a que tenía una hija con Síndrome de Down. La M3, con 25 años de servicio, trabajó en escuelas particulares y oficiales; además, tenía la licenciatura en Actuación, por lo que daba funciones de teatro infantil los fines de semana.

### Procedimiento

Para el acceso a la escuela, se les informó a las autoridades y maestros que el propósito de la investigación era hacer un seguimiento de alumnos integrados, se les indicó el tiempo y se les pidió la autorización para videogravar clases de español una vez a la semana, sin que los alumnos hicieran actividades que se apartaran de su trabajo normal. Quienes tenían discapacidad intelectual fueron derivados por el personal de la USAER, a la cual se le solicitó el consentimiento para la revisión de los expedientes. Tanto a los niños como a los padres de familia de los grupos participantes se les explicaron el objetivo, el tiempo y las actividades que se realizarían y también se les pidió autorización para videogravar.

Se realizaron observaciones abiertas (Flick, 2002), el rol de investigador fue de “participante como observador” (Bertely-Busquets, 2000). El registro se hizo con una cámara digital y un micrófono inalámbrico. Se realizaron cinco grabaciones previas a la recolección de datos para que los niños y maestros se adaptaran a la presencia del observador y a la cámara de video. Ésta se ubicó en el lugar apropiado del aula, mientras los niños se encontraban fuera de ella cuando tenían la clase de educación física o

estaban en el aula de medios; para tener una calidad adecuada de audio, el micrófono inalámbrico se colocó dentro de una bolsa para lápices, en la mesa donde estaban sentados los niños focales.

Los alumnos estaban sentados en equipos de cuatro a ocho, los maestros disponían la organización del aula y la ubicación de los niños. El foco de la cámara estaba dirigido a los participantes focales y al equipo donde se encontraban. La recolección de datos tuvo lugar en dos momentos, de enero a junio, mientras cursaban cuarto y quinto grados, y de agosto a enero, cuando cursaban quinto y sexto grados. En total, se realizaron 17 grabaciones durante dos ciclos escolares, una vez a la semana, mientras los maestros realizaban las actividades normales en las asignaturas de español. En promedio cada clase duraba 45 minutos.

Se hizo un registro descriptivo en un diario de campo para ampliar la información contextual (Bertely-Busquets, 2000) que contenía:

- 1) datos generales, iniciales del observador, de los participantes focales observados y del maestro; el grupo y el número de niños que se encontraban en el aula; la fecha y tiempo de observación;
- 2) datos de la lección, descripción de la actividad realizada por el grupo, asignatura, tema de clase, lección, materiales usados por el maestro y por los niños; y
- 3) el registro descriptivo, que contenía tres columnas: en la primera se anotaba el tiempo dedicado a cada situación (instrucciones, explicación del contenido, ejercicios y/o actividades relacionadas con los contenidos de enseñanza, evaluación, etcétera); en la segunda, lo dicho y hecho por los participantes observados; y en la tercera, se registró la interpretación del investigador en el momento.

Al final de cada registro se incluyeron una o dos cuartillas, como conclusiones tentativas, para ordenar el conjunto de patrones de interacción y las categorías empíricas en construcción.

Para contextualizar las actividades y el diálogo registrado, se recolectaron artefactos de los textos escritos por los maestros y alumnos focales, mediante fotografías realizadas con una cámara digital sin flash. Durante la clase, la cámara estaba colocada frente al pizarrón, se capturaron los textos escritos por el maestro durante la explicación o demostración de un tema o ejercicio, una vez que él había dejado de escribir y antes de borrar;

también, una vez concluida la clase, se fotografiaron los ejercicios realizados por los niños participantes en los cuadernos, libros de texto u otros materiales.

#### Codificación y análisis de datos

Para codificar los videos, primero se hizo un guión de cada clase, indicando las secuencias y el diálogo que el maestro establecía con todo el grupo, el tiempo que dedicaba a cada actividad, el rol que tenían tanto él como los alumnos del grupo y las acciones que realizaban. Posteriormente, se seleccionaron los episodios de interacción entre el profesor y los niños con discapacidad intelectual; para ello se consideraron los siguientes límites, interacciones: *a)* acotadas, en las que se marcó claramente el inicio y el fin, a través de recursos lingüísticos y no lingüísticos específicos, y *b)* no acotadas, en las que no quedaban claros los límites de inicio y/o fin de la interacción, pero fue evidente que no se dio continuidad temporal o de tema. Los episodios seleccionados se transcribieron tomando en cuenta la conducta verbal y no verbal del maestro y de los alumnos con discapacidad intelectual.

En el análisis de los episodios se consideraron: la secuencia de inicio, respuesta y seguimiento, cómo el hablante obtuvo el turno, la función que tenía cada uno, es decir, la intención del hablante; y quién y cómo finalizó el turno. El eje de análisis de la interacción verbal fue la función de cada turno, se realizó caracterizando la acción principal del hablante, por ejemplo, dar información, explicar, argumentar o leer. Para la interacción no verbal, se tomaron en cuenta aspectos como la gestualidad deíctica, que son equivalencias con profrases como el asentimiento con la cabeza que reemplazan a la entrada lingüística; las entradas no lingüísticas como la mirada y la postura; y la comunicación no verbal, las expresiones faciales, la mirada, el movimiento de las manos, la distancia-proximidad, la postura, el ritmo corporal y el contacto. También se consideraron las acciones realizadas durante la interacción como escribir, dibujar o copiar un texto.

Para la codificación de categorías se partió de las funciones que describió Wells (2001), a las que se agregaron otras, en total fueron 71 funciones verbales, 33 no verbales y 18 acciones. Para la codificación se utilizó el *software* Atlas ti, versión 5.2 (Scientific Software Development GmbH, 2008).

## Resultados

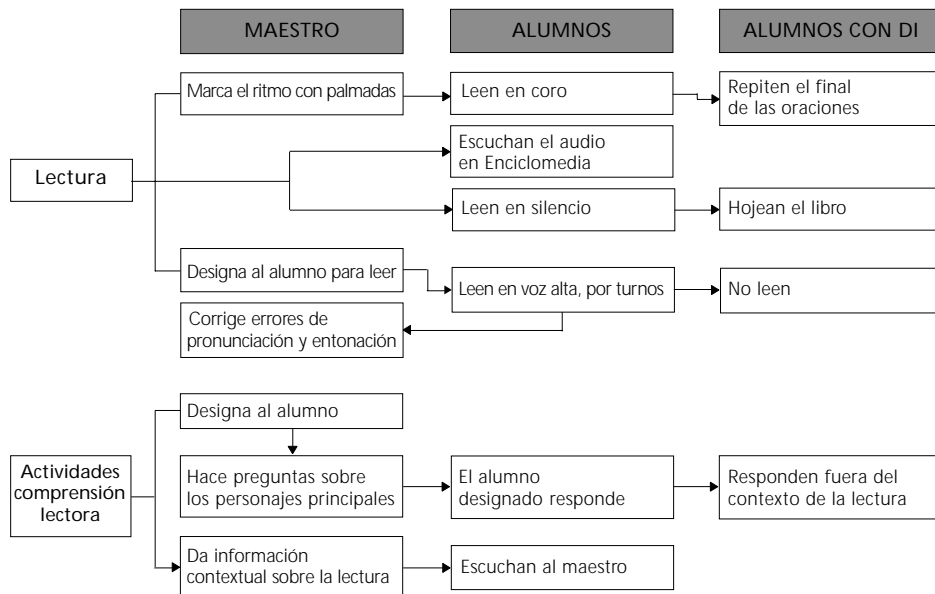
Al inicio del estudio, Laura cursaba cuarto grado, identificaba las vocales y algunas consonantes, iniciaba el análisis silábico y el equipo de la USAER la ubicó en el nivel presilábico. Elena, en quinto grado, presentaba dificultades de articulación, identificaba cuatro vocales, también fue situada en el nivel presilábico por la USAER, podía escribir de manera convencional mediante la copia. Diego cursaba quinto grado, tenía problemas de articulación, sabía leer y escribir; en la escritura presentaba omisión y sustitución de grafías, así como problemas con las reglas ortográficas, la USAER lo ubicó en el nivel de lectura silábica. En la interacción entre maestros y niños con discapacidad intelectual, se encontró que tanto en actividades grupales como individuales, los profesores establecen una interacción y el diálogo durante tareas de lectura, escritura y explicación. A continuación, se describen los hallazgos en cada una de estas actividades.

### Lectura

Las actividades de lectura que, en general, realizaban los tres maestros eran grupales, las cuales siguen el esquema que se presenta en la figura 1.

FIGURA 1

### *Desarrollo de las actividades de lectura*





En los casos focales, los maestros tenían que indicar a Laura y Elena que siguieran la lectura constantemente, aunque no leyeran. Laura, por ejemplo, miraba el libro y repetía las palabras que sus compañeros decían, aunque iba desfasada en la pronunciación. La M3 ayudaba a Elena durante la lectura, le señalaba dónde debería leer, la niña miraba el libro, sin decir nada. De forma individual, los tres maestros realizaban actividades de decodificación con Elena y Laura, mientras el resto del grupo resolvía ejercicios en el cuaderno o libro. En estas actividades se encontraron diferencias entre los maestros. A Laura, la M1 le solicitaba identificar palabras que iniciaran con una letra determinada, le pedía que subrayara, señalara o recortara las que iniciaran con dicha letra. Por su parte, los M2 y M3 realizaban actividades de asociación gráfico-fonética de vocales y consonantes, la siguiente viñeta ejemplifica el tipo de interacción que frecuentemente se observó durante la tarea de decodificación:

M3: ahora mira esta letra es la MMM, ¿cómo suena?

Elena: MMM.

M3: mmm y ésta es mm, también ésta es mayúscula y ésta es minúscula, ¿cómo suena?

Elena: mmm

M3: MMMM

M3: Sí, ahora fijate, vamos a combinar ésta ("m") con ésta ("a"), ¿Cómo dirá ahí?  
MMM

Elena: [mira el cuaderno]

M3: ¿Cómo dirá?

Elena: [mira el cuaderno]

M3: ¿Cómo suena ésta? ("m") y ¿Cómo suena ésta? ("a")

Elena: a

M3: ¿Y Juntas?

Elena: [Mira el cuaderno]

M3: MMMAA

Elena: ma

M3: MA, ajá.

Durante estas actividades, los maestros utilizaban recursos paralingüísticos como elevar el tono de voz para resaltar determinados fonemas, señalar las letras, escribir en el cuaderno las letras, fonemas o palabras para que las niñas

leyeran. Después de la decodificación, los M1 y M2 solicitaban la copia de las palabras.

Los M2 y M3 contaban en el aula con Enciclomedia, así que antes o después de la lectura grupal del texto ponían el audio de la lectura. Posteriormente realizaban actividades de comprensión que, principalmente, consistían en responder las preguntas del libro. Cuando escuchaban el audio, Laura y Diego solicitaban participar con respuestas sobre la lectura. Aunque los M2 y M3 los designaban para participar, los niños tenían dificultades para responder, así que requerían de la ayuda del profesor o de los compañeros. La siguiente viñeta es un ejemplo de cómo la M3 ayuda a Diego a nombrar los personajes principales del texto “Una historia disparatada”, de 5º grado, la transcripción se hizo tal como el niño respondió:

M3: a ver, mi vida, aquí, listo, ¿quiénes son los personajes?, ¿quiénes aparecen en la historia disparatada?

Diego: los tes, los tes puecos

M3: ¿Quién más?

Diego: Banca Nieves.

M3: El narrador, Blanca Nieves, ¿quién más?

Diego: Los tes cochinitos.

M3: Los cochinitos, ¿quién más?

Diego: A ca ca...

M3: Caperucita.

Diego: Capeucita e hombe araña.

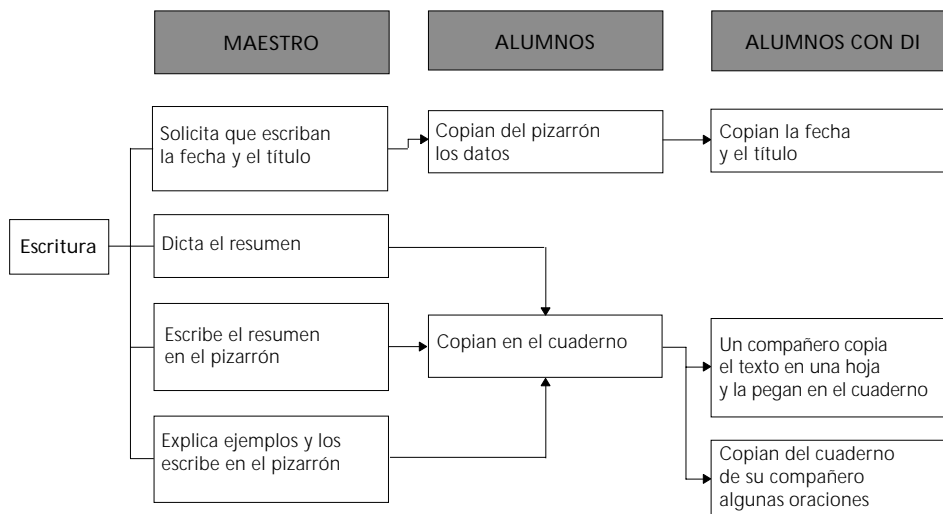
Cabe señalar que las preguntas que se realizaban tanto de forma grupal como individual se referían a la identificación de los personajes de la historia. La interacción en estas situaciones iniciaba con una pregunta del maestro, la respuesta consistía en nombrar al personaje, él confirmaba que la respuesta era correcta, repitiendo el nombre del personaje. En las actividades de comprensión lectora no se revisaba la información del libro, de tal forma que el único referente en los niños para responder era el recuerdo. Si se cometían errores en la articulación, los profesores repetían la palabra y hacían énfasis en la misma. Durante el seguimiento, ellos añadían información a la aportación del niño como una forma de reconocer que era correcta, enseguida elaboraban otra pregunta.

### Actividades de escritura

Las actividades de escritura que se desarrollaban de manera grupal eran la copia de resúmenes del pizarrón o por dictado, el esquema de la figura 2 ejemplifica estas tareas:

FIGURA 2

#### *Desarrollo de las actividades de escritura*



En el caso de los niños focales, se observó que con la M1, Laura no realizaba las actividades de copia de resúmenes, la maestra le pedía a alguno de los compañeros que escribiera el texto en una hoja blanca utilizando una de calca, una vez concluida la tarea, Laura pegaba la hoja en el cuaderno. Si bien la niña tenía la misma tarea que el resto del grupo, no comprendía el tema. El M2 le pedía que hiciera actividades paralelas a las del grupo, por ejemplo, que recortara palabras de revistas que iniciaran con determinada letra, las pegaba en el cuaderno y las copiaba.

Por su parte, Elena y Diego copiaban de manera independiente. Elena, aunque no sabía leer, había desarrollado la habilidad de copiar del pizarrón o del cuaderno de algún compañero, lo hacía rápido y con pocos errores, pero si era por dictado, no realizaba el ejercicio. Diego copiaba de manera silábica y repetía en voz alta las palabras mientras escribía, por

esta razón era más lento que el resto del grupo. La M3 se veía obligada a ayudarlo a terminar la copia para borrar el pizarrón; entonces, le dictaba el texto; sin embargo, lo hacía rápido y Diego no podía seguir el ritmo, de igual forma sucedía cuando el dictado era grupal, el niño copiaba el principio del texto, pero se atrasaba y dejaba de escribir. En las actividades de copia y dictado, los maestros escribían y hablaban rápido; el grupo podía seguir el ritmo, pero a Laura y Diego constantemente se les pedía que lo hicieran rápido, la siguiente viñeta es un ejemplo de ello:

Laura: re [lee]

M2: re gre, aquí dice {regre

Laura: {so, re-gre-s, re-gre, re-gres, la ese con la a, SA

M2: Regresa, anótalo, RÁPIDO, LAURA

Laura: regresa, sa, regresa [toma el lápiz]

Como se puede observar, los niños focales, tenían dificultades para realizar las actividades al ritmo que el maestro solicitaba.

Actividades de explicación y solución de ejercicios

La explicación y resolución de ejercicios sólo se observaron con la M3, cuando introducía un tema nuevo, la explicación era grupal y se dirigía en primera persona del plural, recordando temas que ya habían visto, los ejemplos que ponía se referían a las actividades que realizaban cotidianamente; el esquema de la figura 3 las ejemplifica.

Durante la explicación, el único que participaba era Diego. Mientras la M3 explicaba el tema, él interrumpía para hacer alguna aportación o comentario relacionado. Si bien la maestra le daba la palabra y repetía la aportación como una forma de reconocer que era correcta, continuaba con la explicación al resto del grupo. En algunas ocasiones no le permitía participar. Cuando se ejemplificaba algún tema, la intervención de los niños era mínima, por ejemplo, Elena se negaba a participar cuando la M3 se lo sugería. Laura solicitaba ser designada para hacer alguna aportación, pero cuando el M2 le daba la palabra no decía nada y los compañeros respondían por ella. Las aportaciones de Diego estaban fuera de contexto, o bien, la estructura de sus oraciones dificultaba la comprensión, como se muestra en la siguiente viñeta, donde habla sobre el significado del refrán “más vale maña que fuerza”:

M3: ¿Alguien quiere añadir algo?

Diego: Yo mastra.

M3: A ver, Diego.

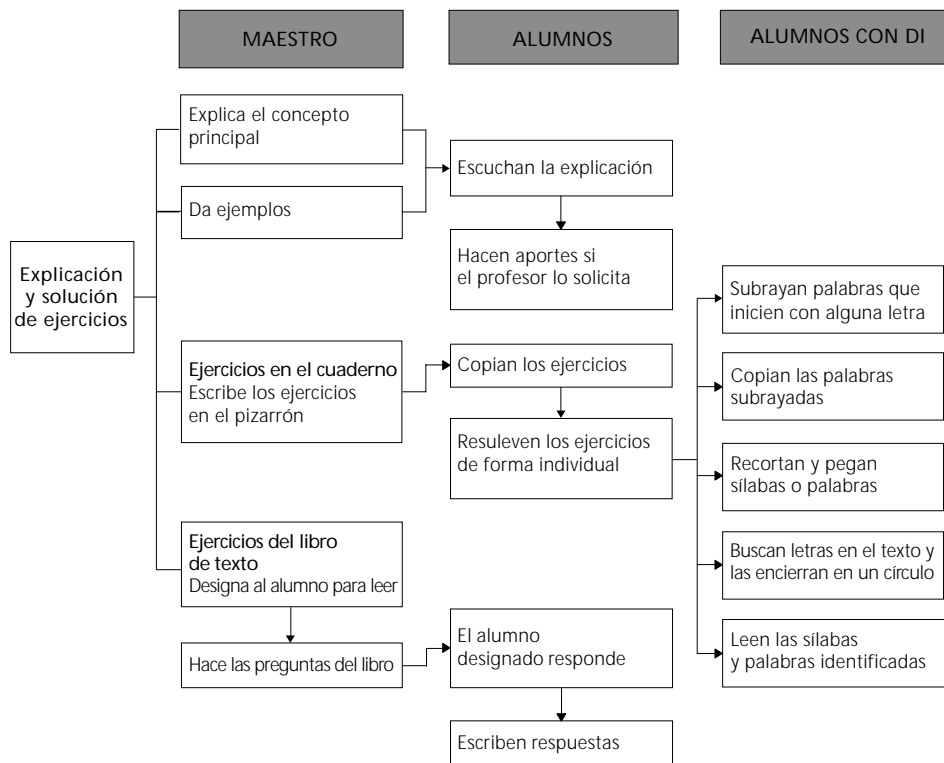
Diego: Sí porque, porque cuando a veces mastra, nos califica mastra, y no hacemos a veces la tarea puede y no cumplió con la tarea, puedes mejorar.

M3: Bien. Ignacio continúa.

En este ejemplo no es claro lo que Diego quiso decir y, a pesar de que la maestra reconoce la aportación con un “bien”, no le da continuidad ni retroalimentación; en cambio, designa a otro alumno para que participe. En otras ocasiones en que Diego solicitaba intervenir en la clase, la M3 no lo designaba.

FIGURA 3

*Desarrollo de las actividades de explicación y solución de ejercicios*



Secuencia inicio, respuesta y seguimiento durante la interacción

Sobre la secuencia inicio-respuesta-seguimiento, 38.5% de los turnos son de inicio, 47.5% de respuesta y 14% de seguimiento. En 68% de los episodios, el maestro inició la interacción con el niño. Respecto de la proximidad, en las actividades grupales los profesores se mantenían de pie, frente al pizarrón, se dirigían al grupo y hablaban en plural. En el caso de la interacción individual con los niños con discapacidad intelectual, la interacción era cercana, la M1 le pedía a Laura que se aproximara al escritorio y los M2 y M3 iban al lugar de los niños.

Del total de turnos de inicio, 90% los realizó el maestro, de los cuales 97.5% fueron demandas a los niños, entre las que destacan: solicitar que lean, que den información sobre la lectura o el ejercicio que realizan, que atiendan las instrucciones, que copien palabras y que realicen la actividad rápido. En 73% de los episodios de interacción, los maestros mantenían el contacto visual con el niño, principalmente, cuando es sólo verbal; cuando hacían referencia a la tarea del libro o cuaderno, la interacción se acompañaba de recursos paralingüísticos como señalar dónde se debe leer o escribir. También se observó que en las interacciones diádicas, el profesor alternaba la mirada entre el niño focal y el resto del grupo; indicaba que trabajaran en silencio y respondía preguntas de los otros alumnos sobre la tarea.

El 93% de los turnos de respuesta fueron realizados por los niños, consistían en hacer la solicitud del maestro; de forma verbal se observaron: dar información sobre la lectura y leer letras, sílabas o palabras y, de manera ejecutiva, copiar palabras o el texto. En 56% de los turnos, los niños mantienen el contacto visual con el profesor, cuando se ejecutan actividades en el libro o cuaderno, éste se alterna entre el alumno y el material de soporte. Cabe señalar que cuando Laura y Diego dan una respuesta errónea, bajan el tono de voz, evitan mirar al profesor, inclinan la cabeza, se tocan la cara o las manos. Después de dos o tres respuestas erróneas, dejan de participar, entonces los docentes les dan la correcta, y que los niños repiten. En el caso de Elena, sus respuestas son asentir o negar con la cabeza.

Respecto de los turnos de seguimiento, 96% fue realizado por el maestro. El seguimiento consistió en reconocer como cierta la información que el niño dio en el turno anterior. Para ello el profesor la repetía o confirmaba con palabras como “bien” o “exactamente”. Otra forma de hacerlo fue

expresar la pregunta de otra forma, sugerir la respuesta o corregir la información errónea que dio el alumno. Cuando no respondía, el maestro lo hacía por él. Otra manera de seguimiento fue que los docentes realizaban la tarea por el niño, por ejemplo, escribían en el cuaderno el ejercicio o las instrucciones.

En cuanto a las diferencias entre los tres maestros, la M1 tuvo pocos episodios de interacción con Laura, en actividades grupales consistieron en darle instrucciones para el seguimiento de la lectura; en actividades individuales, fueron ejercicios de decodificación y de copia. En el caso de Laura con el M2 se observaron interacciones durante la lectura de comprensión en grupo, y de decodificación y copia de manera individual. Si bien fueron más interacciones, duraban en promedio un minuto.

Con la M3 se observó una gama más amplia de interacciones, en particular con Diego; de manera grupal, durante la copia-dictado de textos, participación durante la explicación del tema y ejemplificación, actividades de lectura y de comprensión; de forma individual, se observaron durante la copia, lectura de comprensión y explicación de ejercicios. Con Elena ocurrieron principalmente las tres últimas. También se observó que la M3 utilizaba más recursos verbales durante la interacción, por ejemplo, explicaba cómo solucionar un ejercicio o el significado de un concepto, repetía, complementaba y reformulaba la aportación propia y del niño.

### Conclusiones

En las clases observadas se estableció una dinámica en la que, primero, los maestros explican y dan las instrucciones al grupo, les solicitan que realicen ejercicios en el libro o cuaderno; después, dedican tiempo para actividades individuales con los niños focales. De tal forma, ellos tienen poca participación en las actividades grupales y esperan a que el profesor les indique qué van a hacer. La interacción entre el docente y los alumnos en general es frontal y dirigida a todo el grupo. Los maestros tienen pocas oportunidades de interactuar individualmente con todos los niños, sobre todo porque los grupos son de entre 30 y 35, lo que contrasta con la sugerencia de la Declaración de Salamanca, de que un docente debe tener un grupo de 20 alumnos y uno integrado.

De acuerdo con el modo de interacción verbal, el tipo de diálogo que se observó es instructivo, principalmente de inicio-respuesta. No existió

un equilibrio entre las preguntas y respuestas de los maestros y los niños, de tal forma que no hubo un diálogo que permitiera a los alumnos construir conocimiento conjunto. En general, no se observaron episodios de activación de conocimientos previos, a partir de los cuales los docentes les explicaran el sentido de la actividad, el concepto o los pasos para solucionar un ejercicio de forma independiente. En el seguimiento, no se encontraron actividades de retroalimentación, explicación, verificación de la comprensión sobre la tarea que se realiza, en particular, qué hacen y para qué. En general, los niños no preguntaban al maestro o le solicitaban la explicación, aunque era evidente que no comprendían la actividad ni los conceptos relacionados con ella. Se limitaban a seguir sus indicaciones.

En el caso de la lectura no se emprendieron estrategias de comprensión ni lectora ni global, las preguntas giraban en torno a la identificación de personajes, que es sólo uno de los elementos del texto narrativo. La información relevante sobre el problema y cómo fue solucionado por los personajes principales, así como el final de la historia y la realización de inferencias no se observaron. Respecto de la escritura, prevalecía la reproducción del texto, en ningún episodio existió la producción independiente de textos escritos por parte de los alumnos.

En general, las actividades de los niños con discapacidad intelectual son paralelas a las del grupo y sobre contenidos de menor nivel al que corresponde al grado escolar. Especialmente con Laura y Elena, que no habían consolidado los procesos de lectura y escritura, los maestros se veían obligados a realizar ejercicios de decodificación que, regularmente, son de primer grado; no obstante, las niñas cursaban cuarto, quinto y hasta sexto grado, son las actividades que estaban en su nivel de competencia curricular.

En este sentido cabe cuestionarse por qué las niñas aprobaron los grados anteriores, si no habían cubierto los prerequisites para realizar adecuadamente las actividades correspondientes a su grado escolar. Ante esta situación, los maestros actuaban de diferente forma con los niños, la M1, por ejemplo, designa a algún compañero para que escriba por Laura, mientras el M2 le pide que realice otras actividades y mantiene una supervisión constante a la niña, si bien se mostraba interesado en que aprendiera a leer, la interacción que prevalecía con ella era darle instrucciones para leer y copiar.



En quinto grado, la M3 le pedía a Elena las mismas actividades de copia que al resto del grupo, pero en sexto grado, realizaba las de descodificación de manera individual para la solución de ejercicios, le pedía que ejecutara tareas más sencillas. Diego hacía las mismas actividades que el resto del grupo, sin embargo, tenía dificultades para seguir el ritmo y comprender el sentido de lo que hacía. Los problemas de articulación y expresión oral que presentaba hacían que la interacción con la maestra se centrara en la pronunciación y estructura gramatical correcta; sin llegar a niveles de evaluación de la comprensión.

De acuerdo con el análisis, se puede concluir que el diálogo observado en el aula no permite la negociación de significados ni la construcción de un conocimiento común al resto del grupo, a pesar de que el maestro identifica los conocimientos previos de los niños y a partir de ellos establece los objetivos y actividades a realizar con los focales. En sexto grado, cuando el diálogo con el grupo gira en torno a la lectura y escritura de novelas, leyendas, poesía, historietas, textos periodísticos y descriptivos, entre otros, la maestra tiene que enseñar cómo se pronuncia la “m” con la “a”. Con estas diferencias de conocimientos previos, difícilmente se puede crear un contexto de intersubjetividad para que los niños integrados se beneficien del diálogo que el docente establece con el resto del grupo.

De ese modo, las actividades realizadas en el aula están fuera de la zona de desarrollo intermental de los niños. Otro factor que influye es la complejidad de las interacciones por el número de alumnos que hay en el salón y la necesidad de cumplir con el plan de trabajo, lo que significa que el maestro no puede dedicar mucho tiempo para establecer un diálogo ni ayudar a crear un espacio de comunicación compartido y apoyar a los niños con discapacidad intelectual a operar más allá de las capacidades actuales y consolidar nuevas habilidades.

En este sentido se puede concluir que si bien los propósitos de la integración son buenos, existe una gran distancia entre sus propósitos y la realidad que se observa en el aula. Así, los niños con discapacidad intelectual integrados: *a)* no se benefician del diálogo que los maestros establecen con el resto del grupo, *b)* no comprenden ni realizan de manera independiente las actividades correspondientes a su grado escolar y *c)* no reciben la atención educativa que requieren para superar sus necesidades especiales y participar adecuadamente en las actividades del aula regular.

## Referencias bibliográficas

- AAMR (2002). *The AAMR definition of mental retardation*, American Association on Mental Retardation, disponible en [http://www.aamr.org/policies/faq\\_mental\\_retardation.shtml](http://www.aamr.org/policies/faq_mental_retardation.shtml) (consultado el 15 de mayo de 2006)
- Adame, E. (2003). *Diagnóstico cualitativo sobre las prácticas de educación especial e integración educativa*, México: Secretaría de Educación y Cultura, Sistema de Investigación Regional Justo Sierra Méndez.
- Bertely-Busquets, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas: un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*, México: Paidós.
- Cazden, B. (1991). *El discurso en el aula: el lenguaje de la enseñanza y el aprendizaje*, Madrid: Paidós.
- Cazden, B. (2002). "Desempeño antes que competencia: auxilio al discurso infantil en la zona de desarrollo próximo", en M. Cole, Y. Engeström y O. Vásquez (comps.), *Mente, cultura y actividad*, México: Oxford University Press.
- Dirección de Educación Especial (1994). "Artículo 41 comentado de la Ley General de Educación", *Cuadernos de Integración Educativa*, núm. 2, México: Secretaría de Educación Pública.
- Edwards, D. y Mercer, N. (1988). *El conocimiento compartido: el desarrollo de la comprensión en el aula*, Madrid: Paidós.
- Ezcurra, M. y Molina, A. (2000). *Elementos para un diagnóstico de la integración educativa de las niñas y los niños con discapacidad y necesidades educativas especiales, en las escuelas del Distrito Federal*, México: Gobierno del Distrito Federal-UNICEF.
- Flick, U. (2002). *An introduction to qualitative research*, Londres: Sage.
- García, I.; Escalante, I.; Escandón, M., Fernández, L.; Mustri, A. y Puga, I. (2000). *La integración educativa en el aula regular: principios, finalidades y estrategias*, México: Secretaría de Educación Pública.
- García, I. y Escandón, M. (coords.), (2003). *Integración Educativa 1996-2002. Informe final*, México: Secretaría de Educación Pública (CD ROM).
- Mares, A. e Ito, E. (2005). "Integración educativa. Perspectiva desde los actores sociales encargados de realizarla", *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (COMIE), año 10, núm. 26, julio-septiembre, pp. 903-930.
- Mariage, T.; Englert, C. y Garmon, A. (2000). "The teacher as more knowledgeable other' in assisting literacy learning with special needs students", *Reading & Writing Quarterly*, vol. 16, núm. 4, octubre, pp. 299-336.
- Mehan, H. (2002). "Competencia de los estudiantes para interactuar en el salón de clases", en M. Cole, Y. Engeström y O. Vásquez. (comps.), *Mente, cultura y actividad*, México: Oxford University Press, pp. 191-195.
- Mercer, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento: El habla de profesores y alumnos*, Barcelona: Paidós.
- Mercer, N. (2001). *Palabras y mentes: Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*, Barcelona: Paidós.

- Naranjo, F. G. (2005). *Las prácticas de enseñanza durante las actividades experimentales: promoviendo la integración del alumno ciego*, tesis de maestría, México: Departamento de Investigaciones Educativas-Cinvestav (inédita).
- Newman, D.; Griffin, P. y Cole, M. (1991). *La zona de construcción del conocimiento: trabajando por un cambio cognitivo en educación*, Madrid: Morata.
- OMS (2001). *International classification of functioning, disability and health (ICF)* [Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud, CIF], Organización Mundial de la Salud, disponible en <http://www.who.int/classifications/icf/en/index.html> (consultado el 15 de mayo de 2006).
- Palincsar, S.; Magnusson, S.; Collins, K. y Cutter, J. (2001). "Making science accessible to all: Results of a design experiment in inclusive classrooms", *Learning Disability Quarterly*, vol. 24, invierno, pp. 15-32.
- Palincsar, S.; Magnusson, S.; Cutter, J. y Vincent, M. (2002). "Supporting Guided-Inquiry Instruction", *Teaching Exceptional Children*, vol. 34, núm. 3, enero-febrero, pp. 88-91.
- Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa* (2002). México: Poder Ejecutivo Federal.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento*, Barcelona: Paidós.
- Rojas-Drummond, S. (2000). "Guided participation, discourse and the construction of knowledge in mexican classrooms", en H. Cowie y G. van der Aalsvoort (eds.), *Social interaction in learning and instruction. The meaning of discourse for the construction of knowledge*, Oxford: Earli Pergamon, pp. 193-213.
- Rubio, P. (2007). "Redes sociales en aulas integradoras: Perspectivas múltiples", en C. Santoyo. (coord.), *Estabilidad y cambio de patrones de comportamiento en escenarios naturales: Un estudio longitudinal en Coyoacán*, México: Facultad de Psicología-UNAM.
- Scientific Software Development GmbH. (2008). *Atlas ti: The knowledge workbench* (versión 5.2) [Software de cómputo], Berlín: Scientific Software Development GmbH.
- UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca: principios, política y práctica para las necesidades educativas especiales*, Salamanca, España: UNESCO.
- Wells, G. (2001). *Indagación dialógica: hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*, Barcelona: Paidós.
- Wertsch, J. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*, Barcelona: Paidós.
- Wertsch, J. (1993). *Voces de la mente: un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*, Madrid: Aprendizaje Visor.

Artículo recibido: 14 de octubre de 2008

Dictaminado: 24 de febrero de 2009

Segunda versión: 10 de marzo de 2009

Aceptado: 10 de marzo de 2009