

---

# Comunicación verbal y actividad conjunta en el aula de apoyo. Un análisis comparativo entre profesores expertos y principiantes

por Gema GARCÍA y Manuel MONTANERO  
Universidad de Extremadura

## 1. Introducción

En los últimos años ha cobrado un creciente interés el estudio de la vida de las aulas, con objeto de observar y documentar las *interacciones* que se producen entre los profesores y los alumnos. El presupuesto esencial es la concepción de la enseñanza y el aprendizaje como procesos interactivos, que se pueden estudiar en términos de reciprocidad, más que como relaciones de causalidad direccional de profesores a estudiantes (Shulman, 1990). Desde esta perspectiva, interesa sobre todo estudiar «in situ» los procesos de mediación y ayuda educativa que ocurren en las actividades de enseñanza-aprendizaje. De hecho, es la *actividad conjunta*, la interacción social, el núcleo esencial del aprendizaje y el desarrollo; ya que el aprendizaje se produce primero en una relación interpersonal, que posibilita la posterior autorregulación interna (Vygotsky, 1978).

El lenguaje y los intercambios comunicativos tienen un papel fundamen-

tal en los mecanismos de influencia educativa que ejercen los profesores para conseguir este *traspaso progresivo de control* en la actividad conjunta. Se trata de un proceso de *negociación intersubjetiva y asimétrica* (Wertsch, 1998). Cuando el profesor y el alumno se enfrentan a una tarea académica, ambos parten con una representación intrasubjetiva de los objetivos, las estrategias o los conocimientos necesarios para su resolución. Inicialmente es necesario que el profesor renuncie temporalmente a su propia definición interna, con el fin de compartir y guiar el proceso de aprendizaje. La interacción verbal desempeña una función muy importante en la articulación de la *actividad conjunta*, así como en la redefinición de las representaciones internas de los alumnos y en el progresivo traspaso del control en la ejecución de las tareas.

En la mayoría de las actividades de aula el profesor interactúa con un grupo grande de alumnos, lo que hace particu-

larmente complejo estudiar todos estos procesos de interacción y comunicación. Algunas investigaciones han conseguido delimitar diferentes *episodios* o segmentos de interactividad, caracterizado por roles y patrones de acción típicos de profesores y alumnos en torno a una tarea académica. Los profesores de diversas áreas y niveles educativos manifiestan comportamientos verbales similares cuando *gestionan o contextualizan* las tareas, cuando *desarrollan nueva información* y cuando *supervisan* cómo el alumno ha comprendido los conceptos y procedimientos desarrollados (Sánchez, 1999). Se trata, en definitiva, de tres episodios que se suceden recurrentemente durante el flujo de la actividad de enseñanza-aprendizaje y en la que la *participación del alumno* puede resultar más o menos explícita y activa, en función del *grado de control* que asuma el profesor. En los segmentos expositivos las acciones del profesor suelen ser más prolongadas y directivas, a través de acciones fundamentalmente verbales como la explicación de información nueva o la ejemplificación. De los alumnos se espera que transcriban con sus propias palabras esa información y que hagan preguntas de aquello que no entiendan (acciones que no siempre se producen). En cambio, en los episodios de supervisión o aplicación de aprendizajes anteriores la contribución del alumno a la ejecución de la tarea y a los significados que se hacen públicos suele ser más explícita. El control de la participación se ejerce, en gran parte, a través de preguntas o instrucciones más o menos directivas.

Todos estos modos de interacción ver-

bal están también fuertemente condicionados por las características de los profesores, los alumnos y el tipo de tareas académicas (véase, Sánchez, Rosales y Cañedo, 1996; Sánchez, Rosales y Suárez, 1999; Del Río, Sánchez y García, 2000). En estos trabajos, se han documentado diversas categorías lingüísticas relacionadas con el comportamiento discursivos de los profesores en actividades en gran grupo, en el aula ordinaria. Cabe suponer que la interacción en situaciones de *apoyo educativo* mostrarán también ciertas diferencias con la comunicación verbal profesor-alumno. Por un lado, la creación de marcos de significados compartidos y los procesos de traspaso de control requieren una acción más intensa, planificada y explícita, cuando se trata de alumnos con problemas de aprendizaje. Por otro lado, la configuración del trabajo en el aula de apoyo, con grupos reducidos y adaptaciones significativas del currículo (centradas en el aprendizaje instrumental de contenidos procedimentales, con tareas más prácticas y una estrecha supervisión del profesor) hace presuponer que el tipo de interacción profesor-alumno pueda adoptar ciertas características propias que no han sido estudiadas tan extensamente.

En este marco, el *objetivo* de esta investigación se centró en tratar de describir los tipos de interacción verbal profesor-alumno que se producen en tareas de apoyo, fuera del aula ordinaria. Se trataba de analizar cómo dichos intercambios contribuyen a gestionar la actividad conjunta con el alumno, a compartir y apoyar la información relevante, así como a potenciar su compren-

sión y participación. Además, pretendíamos analizar las posibles diferencias en función de la experiencia de los profesores y el área de aprendizaje. De este último tipo de resultados no pretendíamos concluir un *modelo de racionalidad* del que puedan derivarse aplicaciones para enseñar directamente a los principiantes las estrategias que emplean otros profesores con diferente bagaje de conocimiento y experiencia; pero quizá puedan aportar una información de interés para ayudar a los profesores a revisar su propia práctica en actividades de apoyo, ante problemas de aprendizaje.

## 2. Método

### 2.1. Participantes

En el estudio participaron 4 maestras de Educación Especial, seleccionadas intencionalmente en función de su experiencia profesional, que ejercían funciones de apoyo educativo en 2 centros de Educación Secundaria. Dos de ellas, eran maestras principiantes en su último curso de carrera e iniciaban sus prácticas en cada uno de los centros. Las otras dos, con tres años de experiencia, estaban encargadas de tutorizar sus prácticas con un grupo de 3 y 4 alumnos respectivamente. Los alumnos, de 13 años de edad, estaban escolarizados en el primer curso de la E.S.O., aunque recibían apoyo fuera del aula ordinaria tres veces por semana. Presentaban un CI entre 75 y 83 y un desfase curricular de unos 2 años en las áreas instrumentales.

### 2.2. Materiales

Con objeto de facilitar un análisis comparativo entre las clases de apoyo de las

4 profesoras, se diseñaron diversas tareas de enseñanza-aprendizaje, representativas de cada una de las áreas curriculares para las que se había previsto el apoyo: Lengua, Matemáticas y Conocimiento del Medio. Los materiales o ejercicios que servían de base para cada actividad se extrajeron o adaptaron de varios libros de texto correspondientes al nivel de competencia curricular de los alumnos en dichas áreas. Para la clase de *Lengua* se escogió una tarea de comprensión lectora que requería ordenar los fragmentos de un texto relativamente sencillo. Para *Matemáticas* se diseñaron 2 problemas de cálculo, enunciados verbalmente, que requerían la combinación de operaciones de suma, resta y multiplicación. Para el área de *Conocimiento del Medio* se diseñó una tarea de aprendizaje de conceptos relacionados con el paisaje y los animales, mediante ejercicios de clasificación. En total se diseñaron dos actividades de cada área, equivalentes en contenido y dificultad.

### 2.3. Procedimiento de recogida de datos

El estudio de campo se basó en la grabación y transcripción de 3 sesiones de apoyo de cada una de las maestras (una sesión con cada área de aprendizaje). Las sesiones duraron 30 minutos. Se fijaron en días alternos, después del recreo de media mañana, de acuerdo con el horario que cada centro tenía estipulado.

Con objeto de comparar la actuación de los profesores en función de su experiencia, se asignó cada grupo de alumnos a una profesora experimentada y otra

principiante. Las maestras recibieron el material correspondiente a cada actividad de enseñanza, así como unas breves orientaciones sobre los objetivos de aprendizaje que se perseguían, el día antes de la sesión. Se «balanceó» el contenido específico de los materiales y el orden en que cada profesora los trabajó con su grupo. Además, las profesoras principiantes tuvieron dos sesiones previas de conocimiento y trabajo académico con los alumnos (al margen de la investigación), de modo que se redujera la desventaja como consecuencia del escaso conocimiento de los alumnos.

#### 2.4. Procedimiento de análisis

Una vez grabadas y transcritas las 12 sesiones, el análisis cualitativo y cuantitativo se fundamentó en un proceso de categorización de los intercambios verbales profesora-alumno. En este sentido, algunos trabajos recientes se han basado en la aplicación de sistemas de categorías previamente determinadas, teórica o empíricamente, mientras que otros han adoptado una perspectiva radicalmente inductiva. Nuestro análisis se abordó, más bien, desde un enfoque deductivo-inductivo, *basado en hipótesis*.

Partimos de categorías utilizadas en investigaciones recientes para describir las *funciones de mediación* y el *grado de participación* de los alumnos en los contenidos que se hacen públicos (Sánchez y cols., 1999; Del Río y cols., 2000). Dichas categorías fueron reformulándose y ampliándose, a medida que se detectaban interacciones verbales que no podían categorizarse con suficiente precisión. Una vez finalizado el proceso de revisión,

se analizaron de nuevo las transcripciones con el sistema de categorías resultantes y se calculó la fiabilidad que ofrecía. Las nuevas categorías se obtuvieron pues, inductivamente, mediante una estrategia de *comparación permanente* que conllevó una modificación significativa del sistema de categorías inicial.

Así pues, consideramos dos *criterios de análisis* de la interacción verbal, sobre los que pretendíamos construir el sistema de categorías: la función de mediación del aprendizaje que se podía interpretar en cada intercambio y el grado de participación que aparentemente se otorgaba a los alumnos.

a) En cuanto al primer criterio de análisis, las *funciones de mediación* que ejercen las interacciones verbales en la actividad de enseñanza-aprendizaje, partimos de 4 categorías generales, documentadas en estudios anteriores:

- La función de gestión y contextualización de la participación de los alumnos en la actividad;
- La elaboración y estructuración de información nueva, relacionada con los contenidos de aprendizaje o la resolución de la tarea;
- La evaluación de la comprensión;
- La reelaboración de los contenidos que se hacían públicos (ya fueran previamente expresados por el profesor o por los propios alumnos).

El proceso de revisión de este sistema de análisis durante la primera fase, derivó progresivamente en la inducción de una serie de subcategorías en las que po-

dían clasificarse las anteriores acciones de mediación, en función de su *foco* o contenido específico; de modo que se ofreciera una descripción más precisa de las interacciones profesor-alumno en el contexto particular del aula de apoyo.

b) La aplicación de estas categorías, sin embargo, no podía dar cuenta de ciertas diferencias importantes que se podían establecer dentro de una misma categoría. Así, por ejemplo, la elaboración de información nueva puede ser expuesta por el profesor (mientras los alumnos toman nota) o por el propio alumno, ante una pregunta del profesor. En este sentido, cada categoría de mediación fue sometida a una interpretación del *grado de participación* que se concedía al alumno, conforme a la siguiente escala:

- *Muy baja o baja (B)*: el profesor expone información, realiza o colabora directamente en la acción correspondiente a una determina-

da categoría (mediante indicaciones muy explícitas, preguntas cerradas, frases inacabadas...)

- *Media (M)*: el profesor orienta, con un mayor margen de libertad, la aportación del alumno (demandando o guiando su participación mediante indicaciones o preguntas abiertas).
- *Alta (A)*: el alumno es el principal responsable de la acción y el contenido que se hace público (realizando autónomamente la acción correspondiente a la categoría, aportando por propia iniciativa información nueva al contenido que se elabora, solicitando ayuda...) [1].

### 3. Resultados

La transcripción de las 12 clases (6 horas de grabación) dio lugar a un total de 1279 intercambios verbales. Las maestras con más experiencia registraron muchas más interacciones, sobre todo en las sesiones de Lengua (tabla 1).

TABLA 1. Número de interacciones verbales delimitadas en cada una de las clases de apoyo

Interacciones verbales	Experta 1	Experta 2	Principiante	Principiante	TOTAL
Conocimiento del Medio	27	170	107	124	528
Lengua	108	107	58	16	289
Matemáticas	199	111	114	38	462
TOTAL	434	388	279	178	1279

En los apartados siguientes se describen las 22 categorías específicas de interacción, obtenidas durante el proceso de análisis que describíamos anteriormente. Debido a que muchas de estas expresiones podían segmentarse, a su vez, en oraciones categorizables de diferente modo, y que en algunas interacciones podían identificarse simultáneamente más

de una función de mediación, la cantidad final de categorizaciones fue superior al de interacciones verbales (2353). Las valoraciones de dos jueces sobre una de las transcripciones arrojó un índice de concordancia del 86%.

Cada una de las interacciones correspondientes a estas categorías específicas

se clasificó, a su vez, en función del grado de participación que se concedió a los alumnos. En este caso, el índice de fiabilidad interjueces obtenido sobre la misma muestra de transcripciones fue de un 89%. Hay que reseñar, además, que no se encontró ningún segmento de interacción que reflejara claramente un *grado de participación alto* (A) por parte del alumno, por lo que se decidió suprimir esta categoría en las tablas siguientes.

### 3.1. Interacciones dirigidas a la gestión y contextualización de la actividad

Las acciones de gestión de la actividad que los profesores desarrollan a menudo son imprescindibles para clarificar o negociar los roles y responsabilidades que el profesor juzga necesario para el desarrollo de la tarea y su evaluación; es decir, lo que se espera de los alumnos, así como la organización de los materiales de acuerdo con las características de la actividad. Las transcripciones analizadas mostraron dos tipos diferentes de interacciones verbales en este sentido. Algunas estaban dirigidas al *control* del comportamiento del alumno en la interacción con el profesor o con otros compañeros, al margen de los requerimientos específicos de la tarea. Por ejemplo, en la interacción 74 de la clase de Conocimiento del Medio la maestra principiante 2 trata de controlar el comportamiento del alumno, cambiándolo de lugar:

Pr.: A ver si somos capaces. Tenemos que clasificar todas estas palabras. Ponte aquí.

Al3: Por qué, si no me voy a fijar.

Pr.: Ponte aquí «por si las moscas». (Principiante 2. CM-74)

Otras acciones de gestión se centran más bien en la regulación de la participación del alumno de acuerdo con las demandas específicas de la tarea. En total, descubrimos 6 tipos de interacción relacionadas con esta función mediacional. Al comienzo de la actividad, algunas profesoras trataban de clarificar una *finalidad* funcional del aprendizaje, centrada en su relevancia para ciertas competencias de la vida cotidiana o necesarios para aprendizajes ulteriores. Por ejemplo,

Pr.: (...) Os digo que si la hacemos bien, nos ayudará luego a buscar información sobre lo que nos cuente en Internet. (Experta 1. L-4)

De todas formas, la inmensa mayoría de esas acciones se centraron más bien en los *objetivos* específicos de la tarea, sin hacer alusión a su funcionalidad, en *instrucciones* concretas para desarrollarla, o en aspectos específicos que requerían *focalizar* la atención del alumno. Veamos un ejemplo de cada una de estas categorías:

Pr.: Mira, os voy a dar una historia. Y en la historia...la tenéis que colocar. Está partida por...por trozos, y la vamos a...a colocar, ¿vale?.

Al1: Vale. (Principiante 1. L-1).

Pr.: En primer lugar vamos a buscar el título de la lectura.

A11: El hombre y el bosque. (Experta 1. L-5)

A14: «Durante el embarazo, además de desarrollarse un bebé en el interior de su madre, se producen también cambios en el cuerpo de la mujer:»

Pr.: Dos puntos: fijaros bien...

A13: Supergordos. (Principiante 1. L-30)

Un último tipo de gestión se centraba específicamente en potenciar la *implicación* del alumno en la actividad, planteando retos o interrogantes que propicien la curiosidad del estudiante; clarificando su rol en la tarea o animando a su participación [2]. Se trata de la subcategoría de gestión que planteó una mayor dificultad de discriminación:

Pr: (...) Habrá algunos [términos] que no sepamos y los vamos a intentar deducir, a ver qué pueden significar. Si somos capaces, consultaremos en la Encarta, que yo sé que os gusta mucho ¿vale?. (Experta 2. C.M-1)

De todas las acciones específicas de gestión, la instrucción y la focalización

fueron con diferencia las más recurrentes. La mayoría de estas interacciones conllevaban, por otro lado, una actuación muy directiva de la profesora y, consiguientemente un escaso grado de participación por parte del alumno. Aunque, por supuesto, era posible otro tipo de alternativas con mayor implicación del alumno, no se detectó ninguna acción de control, instrucción y focalización que concediera una participación media o alta. El resto de interacciones fueron mayoritariamente categorizadas con el grado de participación más bajo de los tres posibles.

En cambio, las acciones de *evocación* o activación de conocimientos previos relevantes para la tarea registraron una mayor gama de participación. Frecuentemente, las profesoras formulaban preguntas más o menos abiertas, dirigidas a que el propio alumno recuperara conocimientos previos, con un grado de participación medio:

Pr.: A ver Alejandro ¿qué es un bosque?.

A13: Un sitio donde hay muchos árboles, donde viven muchos seres vivos, incluido los árboles, los animales. (Experta 1. L-14)

TABLA 2. Frecuencias de interacciones verbales de gestión y contextualización y grado de participación (B: Bajo; M: Medio) en cada una de las clases de apoyo (CM: Conocimiento del Medio; L: Lengua; M: Matemáticas)

Interacciones de gestión	GP	Experta 1			Principiante 1			Experta 2			Principiante 2		
		CM	L	M	CM	L	M	CM	L	M	CM	L	M
Finalidad	B		2					1	2	1			2
	M									1			
Objetivo	B	2	2	2	1	1		2	3	1	3	1	
	M			2					2	1			
Control	B			2	9		16	2	3	3	6	2	5
	M												
Implicación	B	1	1	1	1			1	1	2			
	M			1				1					
Instrucción	B	18	17	23	31	14	33	22	16	24	20	5	6
	M												
Focalización	B	17	31	33	10	5	22	35	28	13	7	2	6
	M												
Evocación	B	3	2	2	1			5	1	3	10		
	M	5	8	2	4	3	6	34	14	10	42		5

En la tabla 2 recogemos la frecuencia de aparición de este primer conjunto de categorías, en función del profesor y el área de aprendizaje. Como se aprecia, las profesoras principiantes mostraron una frecuencia mayor de acciones de *control* que las expertas (38 y 10) y dieron un número de *instrucciones* similar (109 y 120). Estas acciones fueron bastante directivas, aunque la segunda principiante trató de conceder a los alumnos un mayor grado de participación que el resto de profesoras (tabla 5).

Las maestras con más experiencia destacaron, por el contrario, en el resto de las categorías de gestión o contextualización: con 24 *objetivos*, frente 9; 12 acciones de *implicación* motivacional, frente a una sola, por parte de las principiantes; 157 ayudas dirigidas a *focalizar* la atención, frente a 52; y 89 *evocaciones*, frente a 71. Sin embargo, el número de interacciones directivas con un grado de participación bajo fue menor en las

principiantes (176 y 224, respectivamente).

En cuanto a la influencia del tipo de tarea, la actividad de Conocimiento del Medio registró más interacciones, sobre todo *evocaciones*. En la tarea de comprensión lectora, por el contrario, se detectaron menos intercambios en todas las categorías.

### 3.2. Interacciones dirigidas a la elaboración de los contenidos

Como se aprecia en la tabla 3, las maestras que participaron en el estudio apenas expusieron ideas ni aportaron directamente información nueva para resolver la tarea o en relación a los contenidos curriculares. De hecho, en las transcripciones se registraron muy pocas *elaboraciones* con un grado de participación tan bajo como la que observamos en el siguiente fragmento:

Pr: La meseta es una llanura. Se-

Comunicación verbal y actividad conjunta en el aula de apoyo.

ría lo contrario de un paisaje rocoso o montañoso. Un paisaje con llanura sería plano, que no hay demasiadas on-

dulaciones. ¿Entendido? (Experta 2. CM-19)

TABLA 3. Frecuencias de interacciones verbales de elaboración y grado de participación (B: Bajo; M: Medio) en cada una de las clases de apoyo (CM: Conocimiento del Medio; L: Lengua; M: Matemáticas)

Interacciones de elaboración	GP	Experta 1			Principiante 1			Experta 2			Principiante 2		
		CM	L	M	CM	L	M	CM	L	M	CM	L	M
Descripción	B	8	3		4			2	3				
	M	25	8		16	1		22	5		21		
Explicación	M	1	1					2					
Planificación	B			1		2				3			1
	M		6	23		9	16	1	9	14	1		3
Otras	B		2					2				2	
	M	2	10	27		3	9		9	21			4

El resto de las elaboraciones identificadas consistieron más bien en *inferencias* de los alumnos, inducidas por preguntas abiertas de la profesora (concediendo, por tanto, un alto grado de participación). Las maestras con más experiencia facilitaron que los alumnos construyeran más del doble de este tipo de inferencias que cuando trabajaron con las principiantes.

En cuanto a la distribución de los tipos de inferencias no hay diferencias reseñables entre unas profesoras y otras, aunque sí en función del área de aprendizaje. En las clases de Conocimiento del Medio las preguntas de las maestras fueron más abundantes. Se dirigieron sobre todo a que el alumno enumerara, comparara o categorizara las características de determinados conceptos del tema de los animales o del paisaje (elaboraciones de *Descripción-comparación-clasificación*), como se muestra también en el siguiente ejemplo:

Pr: Y ¿dónde pondríamos montañas bajas?.

Al1: En llanura. (Experta 2. CM-116)

En las clases de Matemáticas, por el contrario, las inferencias se concentraron en la *planificación* de estrategias o en la toma de decisiones implicadas en la resolución de los problemas, así como en operaciones de cálculo (*otras elaboraciones*). A continuación se muestra una elaboración de planificación en la que la maestra «exige» un elevado grado de participación a uno de los alumnos:

Pr: No, que lo pienses y lo hagas. No te lo voy a decir. Así que venga, ¿cómo se haría? En el pabellón de baloncesto hay cuarenta y ocho filas de treinta y dos asientos. ¿Qué tenemos que hacer ahí, para saber los asientos que hay?. (Principiante 1. M-6)

La tarea de comprensión lectora del

área de lengua, fue la única en la que se detectaron *explicaciones lógico-causales*, todas ellas elaboradas por los alumnos a partir de preguntas relativamente abiertas del profesor (grado de participación medio). La inferencia más frecuente en este área, no obstante, consistió en la inducción de relaciones anafóricas entre los fragmentos del texto (*otras elaboraciones*).

Por último, las maestras no llevaron a cabo ninguna acción dirigida a *estructurar* la información. No localizaron la información en ningún esquema, índice o gráfico que ayudara a organizar los contenidos. Tampoco identificaron explícitamente el tema, ni formularon un epígrafe o pregunta retórica que precediera a las tareas o marcara la *progresión* temática.

### 3.3. Interacciones dirigidas a evaluar

En cuanto a las interacciones de *evaluación*, el análisis de los registros verbales nos permitió distinguir dos modalidades. Algunas tenían un carácter exploratorio: se presentaban en forma de *indagaciones*, aparentemente dirigidas a obtener información acerca de si el alumno había comprendido un determinado contenido. A veces se trataba de preguntas muy cerradas («¿lo habéis comprendido?»), o estaban planteadas de un modo meramente retórico; de manera que el alumno se limitaba, como mucho, a contestar afirmativa o negativamente (por lo que fueron categorizadas con un grado de participación bajo o medio-bajo). En la mayoría de las *indagaciones*, sin embargo, las profesoras plantearon cues-

tionés más o menos abiertas, cuya respuesta demandaban un grado de participación mayor y que, como se aprecia en la siguiente transcripción, podía traslucir errores de comprensión o necesidades de ayuda:

Pr: Entonces, ¿qué era una península? Por ejemplo, ¿conocéis alguna península?

Al3: Sí, Península Ibérica.

Pr: ¿De qué está rodeada...?

Al3: De mar.

Pr: ¿Por todos sus lados?

Al3: No. (Experta 2. CM-142/144)

Esta categoría fue la que acumuló un mayor número de discrepancias entre los investigadores, debido a la dificultad para diferenciarlas de las acciones de evocación o elaboración de ideas nuevas (en las que las profesoras también cedían un grado de participación bastante elevado). Por otro lado, no se registró, ninguna interacción que propiciara alguna modalidad de autoevaluación o supervisión cooperativa del aprendizaje, por lo que la tabla 4 no recoge ningún intercambio con un grado de participación alto.

Un segundo tipo de evaluación se expresó más bien retrospectivamente: como una *valoración* positiva o negativa de aportaciones inmediatamente anteriores de los alumnos. Las maestras confirmaron que compartían los significados verbalizados por los alumnos mediante la repetición de la respuesta o con expresiones reforzantes de *elogio*. Veamos un ejemplo del primer tipo:

Pr: A parte de eso, ¿qué puede ser un servicio?

Al2: Un servicio de trabajo.

Pr: De trabajo, sí. (Principiante 2. CM-8)

En la valoración negativa o *corrección* la profesora señaló un error o alguna idea que no se había comprendido o expuso directamente una respuesta alternativa a la que el alumno acababa de comunicar (en este último caso, la corrección podría considerarse también como una elaboración del profesor, aunque vinculada a una respuesta anterior del alumno). Como se muestra en el siguiente ejemplo, la mayoría de las correcciones fueron muy directivas.

Pr.: ¿Y son dos cajas?

Al2: Entonces serían diecisiete euros.

Pr.: No. A ver, vale dos euros cada rotulador.

Al2: ¿Dos euros?, ¿cómo va a valer dos euros cada rotulador? (Principiante 1. M-7/8)

Algunas, no obstante, otorgaban una

pequeña participación del alumno, ofreciéndole varias respuestas posibles para que éste rectificara; o bien, insinuándole la respuesta correcta a través de una pregunta cerrada:

Pr: «Avícola»: es muy fácil... ¿Qué puede ser eso?

Al: Un avión.

Pr: ¿...Puede tener algo que ver con las aves?

Al: Sí (Principiante 2. CM-3/6)

Se consideró un *grado de participación medio*, cuando la profesora señalaba el error pero no reelaboraba completamente la respuesta, sino que formulaba una nueva pregunta para que el propio alumno lo hiciera:

Pr.: ...Muy bien, leerlo; pero, como ya lo hemos leído, en segundo lugar ¿qué tenemos que hacer?

Al1: Hacer la operación.

Pr.: No, ¿qué teníamos que hacer en segundo lugar?

Al1: Leerlo y poner los datos.

Pr.: Muy bien, poner los datos, Alejandro. (Experta 1. M-119/120)

TABLA 4. Frecuencias de interacciones verbales de evaluación o reelaboración y grado de participación (B: Bajo; M: Medio) en cada una de las clases de apoyo (CM: Conocimiento del Medio; L: Lengua; M: Matemáticas)

Interacciones de evaluación	GP	Experta 1			Principiante 1			Experta 2			Principiante 2		
		CM	L	M	CM	L	M	CM	L	M	CM	L	M
Indagación	B	12	3	14	2	4	1	12	3	7	4	3	1
	M	14	10	23	5	4	5	17	8	14	2	5	3
Valoración de confirmac.	B	111	57	145	16	16	23	81	46	75	47	4	4
Valoración de corrección	B	1		3	12	7	21	3	3	5	10	1	16
	M	4		1	8		9	6	6	6	8		

En cuanto a la experiencia del profesor se observan diferencias notables. Las maestras con más experiencia aventajaron claramente a las principiantes en el número de *indagaciones* (137 frente a 39) y en las *valoraciones positivas* (515 confirmaciones frente a 110), sobre todo cuando se elogiaba expresamente la respuesta del alumno (164 frente a 7). En cambio, las maestras en prácticas corrigieron mucho más las expresiones del alumno (en 92 ocasiones); mientras que las expertas lo hicieron 39 veces en total. La diferencia es todavía más clara (67 frente a 16) si nos fijamos en las correcciones con un grado de participación bajo, en la que las maestras formulaban, además, la respuesta correcta, sin dar tiempo a que el alumno analizara otras alternativas.

En cuanto a la tarea, de nuevo la actividad de Lengua fue la que menos interacciones registró. No hubo diferencias reseñables entre las otras dos áreas.

### 3.4. Interacciones dirigidas a reelaborar la información

En contraste con la escasez de acciones de elaboración de ideas por parte del profesor (tabla 3), las interacciones claramente más recurrentes fueron aquellas centradas en propiciar la aportación del alumno a la *reelaboración* de sus propias respuestas. La mayoría de las subcategorías registradas en las doce clases se correspondían con este tipo de reelaboración, que en lo sucesivo denominaremos también como *ayuda*, para diferenciarlas de los *apoyos* o reelaboraciones que el profesor vinculaba a ideas

expuestas por él mismo. Más específicamente, se identificaron 6 tipos de reelaboraciones, además de la corrección y la confirmación de las respuestas del alumno (que no hemos considerado como una reelaboración propiamente dicha).

La única que nunca se vinculó a ideas expresadas inmediatamente antes por el profesor, sino a respuestas del alumno, fue la que denominamos como *discusión*. Se trata de un tipo de interacción que se producían sobre todo cuando el alumno se equivocaba. En lugar de corregir directamente la respuesta, la profesora expresaba una idea o una pregunta que planteaba un conflicto con la respuesta anterior del alumno, incitándole de algún modo a resolverlo. A veces, la ayuda de la maestra parecía promover la descentración del punto de vista o una toma de consciencia de diferentes vías para resolver un problema. En otras ocasiones, se pretendía poner de manifiesto una contradicción lógica o un conflicto empírico entre lo que el alumno afirma y casos extraídos de la realidad. En la siguiente muestra, por ejemplo, la maestra está intentando que el alumno defina con precisión las características que diferencian a un ave de los mamíferos:

Pr: ...Tiene plumas, muy bien.

Tiene pico.

Al3: Se construyen sus propias casas.

Pr: Y nosotros también y no somos aves. (Experta 1. CM-28/30)

El resto de reelaboraciones estuvieron encaminadas a apoyar ideas expuestas tanto por los alumnos como por el profesor. La más frecuente de todas consistió

en la reformulación con otras palabras de una idea expresada por los alumnos. Cuando estas interacciones de *precisión* otorgaban un nivel de participación bajo se caracterizaban generalmente por «sobreatribuir» la respuesta verbalizada por el alumno (completándola o ampliándola con palabras más precisas). De este modo, la maestra podía reforzar la participación del alumno, al tiempo que parecía mostrarle una mayor exactitud. Precisiones como la que ejemplificamos a continuación ocurrieron en 147 ocasiones:

Pr: Vale, nos dice ¿qué?

Al1: Que el hombre ha aprovechado los bosques.

Pr: ...Para muchos usos. Nos está diciendo ya para qué los va a usar: la relación que existe entre el hombre y el bosque. (Experta 1. L-33/34)

Con este mismo grado de participación (B), se categorizaron también 91 precisiones más, verbalizadas por el alumno, pero a partir de preguntas muy cerradas o con una colaboración muy explícita del profesor. En 105 ocasiones, las maestras propiciaron, en cambio, un grado de participación intermedio (M), es decir, solicitaron con preguntas más abiertas que el propio alumno reelaborara su respuesta, como ocurre en la continuación de la evocación L-14, que mostrábamos anteriormente:

Pr: A ver, Alejandro, ¿qué es un bosque?

Al3: Un sitio donde hay muchos árboles, donde viven muchos seres vivos, incluido los árboles, los animales...

Pr: Y ¿qué más?

Al3: Que sirve para papeles...

Pr: ...Para hacer papeles, ¿no? Entonces, ¿cuál es la relación que ha existido siempre entre el hombre y el bosque?

Al2: Pues que no había ninguna relación, los hombres lo usaban sólo para talar. (Experta 1. L-14/16)

Una alternativa sensiblemente diferente que las maestras con experiencia utilizaron también en numerosas ocasiones consistía más bien en demandar al alumno una *justificación* de las razones que fundamentaban su respuesta, de modo que se conseguía propiciar una reflexión más profunda e interesante para el aprendizaje (al tiempo que evaluar si el alumno había respondido al azar):

Pr: En primer lugar vamos a buscar el título de la lectura.

Al1: El hombre y los bosques.

Pr: El hombre y los bosques ¿Por qué es el hombre y los bosques? (Experta 1. L-6/7)

Por último, las acciones de *síntesis* (o recapitulación de ideas elaboradas por el profesor o por el alumno) y las *ejemplificaciones* fueron los apoyos menos frecuentes. La responsabilidad en las acciones de síntesis fue en la mayoría de los casos del profesor. Las maestras nunca solicitaron a un alumno que recapitularan información que ellas mismas habían hecho pública anteriormente. Un ejemplo de síntesis con un grado de participación bajo sería el siguiente:

Pr: Vale, ya tenemos la «V» y la «C». Nos han hablado de la relación que exis-

te entre el hombre y los bosques y de los usos que le hemos dado.

Al: Sí. (Experta 1. L-67)

Las ejemplificaciones se vincularon principalmente a ideas elaboradas anteriormente por la profesora. Los *ejemplos*, propiamente dichos, exponían una aplicación de un concepto en un contexto concreto, a veces con apoyo visual:

Pr: (...) La costa de España sería toda esta costa, por ejemplo, la Costa Brava, la Costa de Andalucía, la Costa del Sol, ¿Sí? (Experta 2. CM-38)

...Aunque los ejemplos no siempre fueron expuestos por las maestras. De hecho, las expertas solicitaron en 17 ocasiones que los propios alumnos pusieran un ejemplo (GP medio):

Pr: Muy bien, lo que ha gastado, significa que se ha quedado sin él, ¿verdad? Si dijera, por ejemplo... [Lidia], pon un ejemplo de lo contrario. (Experta 1. M-178)

Otro tipo de expresiones, menos utilizadas, que se categorizaron también como ejemplificaciones, fueron los modelos, las analogías con conceptos más familiares y las digresiones o anécdotas ilustrativas que desplazaba el foco de atención fuera de la tarea en sí. Los *modelos*, es decir, las acciones en las que la maestra mostraba una ejemplificación práctica acerca de cómo se ejecuta un determinado procedimiento, fueron muy escasos (tan sólo 4) y se concentraron en las clases de Matemáticas. El resto de reelaboraciones no muestran diferencias claras en función del área, aunque de nuevo la tarea de Lengua fue la que registró un menor número (tabla 5).

TABLA 5. Frecuencias de interacciones verbales de evaluación o reelaboración y grado de participación (B: Bajo; M: Medio) en cada una de las clases de apoyo (CM: Conocimiento del Medio; L: Lengua; M: Matemáticas)

Interacciones de reelaboración	GP	Experta 1			Principiante 1			Experta 2			Principiante 2		
		CM	L	M	CM	L	M	CM	L	M	CM	L	M
Precisión (de una idea del profesor)	B		3	5	1	1	3	5	2	2	5	1	2
	M						1						
Síntesis (de ideas del profesor)	B			1	3	1	8	1	4	1	6	1	6
	M		1		1								
Justificación (de una idea del profesor)	B			1		1	1	1					
	M									1			
Ejemplificación (de una idea del profesor)	B	6	3	9				15	1		2		
	M			1					13	3			
Discusión (de una idea del alumno)	B	11	1	5	7			9			1		
	M	4		1	3		2	1	1				
Precisión (de una idea del alumno)	B	37	30	37	15		10	39	25	22	7	3	
	M	13	8	17	5	2	9	15	15	12	6	1	2
Síntesis (de ideas del alumno)	B	8	5	10	3		6	14	12	9	5	4	
	M	3		4	3		2		2				
Justificación (de una idea del alumno)	B	7	5	15	1	2	1	2	1	3	1		
	M	13	9	20	10	8	9	4	9	4	1		

Como hemos visto en el apartado anterior, las maestras con experiencia hicieron más valoraciones positivas y menos negativas de las respuestas de los alumnos. En lugar de corregir, recurrieron más a las acciones en las que se ayudaba a precisar, sintetizar, justificar o reforzar la respuesta del alumno, así como a la discusión y la ejemplificación. Las diferencias más acusadas se localizan en la cantidad de demandas de precisión (311 frente a 66) y en el número de ejemplificaciones (46 frente a 2). Además, las expertas prácticamente triplicaron las ac-

ciones dirigidas a sintetizar respuestas emitidas anteriormente por el alumno (67 frente a 23), a justificarlas (92 frente a 34) o a plantear una discusión (33 frente a 12).

No hubo, sin embargo, diferencias claras en cuanto a las reelaboraciones y recapitulaciones acerca de las ideas expresadas anteriormente por el propio profesor, ni, en general, en cuanto a la proporción de interacciones en las que se demandó un mayor grado de participación al alumno (tabla 6).

TABLA 6. Frecuencia y proporción de categorías de ayuda con un grado de participación del alumno medio (M)

Categorías	Experta 1	Principiante 1	Experta 2	Principiante 2	TOTAL
De gestión	18 (0,10)	13 (0,08)	63 (0,27)	47 (0,38)	141 (0,20)
De elaboración	102 (0,88)	54 (0,90)	83 (0,89)	28 (0,80)	267 (0,88)
De ev.-reelaboración	127 (0,34)	68 (0,36)	119 (0,34)	32 (0,27)	346 (0,34)

#### 4. Conclusiones

El presente estudio nos ha permitido documentar con cierto detalle algunas características de los intercambios comunicativos entre profesores y alumnos con necesidades especiales en el aula de apoyo. La descripción de las peculiaridades de la interacción verbal se ha fundamentado en la combinación de dos criterios de análisis: la función de mediación y el grado de participación del alumno, que se puede inducir a partir de los registros verbales obtenidos. En total se obtuvieron 22 categorías específicas de mediación verbal, la mayoría de las cuales adoptaron dos formas diferentes, en función de la participación que se demandaba al alumno.

#### 4.1. Características de la actividad conjunta en los segmentos de gestión

El análisis final de las transcripciones dio lugar a 692 intercambios fundamentalmente dirigidos a *gestionar* o *contextualizar las actividades*, es decir, aproximadamente un 40% de las categorizaciones efectuadas. Además, más del 80% de dichas interacciones contaron con una escasa participación del alumno (GP bajo); lo que sugiere que, a pesar del número de alumnos y de que las tareas académicas eran bastante convencionales, las maestras fueron bastante directivas: dieron muchas instrucciones acerca de cómo realizar la tarea, dirigieron explícitamente la atención del alumno ha-

cia los aspectos relevantes y regularon estrechamente su participación. De hecho, no encontramos ningún segmento de interacción que pudiera categorizarse con un grado de participación verdaderamente alto o que reflejara una estructura claramente autorreguladora o cooperativa. Los alumnos no llegaron a recibir una auténtica responsabilidad en la gestión o supervisión del propio aprendizaje o de los compañeros, como se pone de manifiesto en que apenas aportaran información por propia iniciativa y que la casi totalidad de metas, instrucciones y focalizaciones fueran verbalizadas por las maestras y nunca inferidas o desarrolladas autónomamente por los propios alumnos. Como se aprecia en la tabla 2, las interacciones dirigidas a contextualizar o *evocar* conocimientos previos fueron, sin embargo, muy numerosas y contaron con una mayor participación de los alumnos (GP medio).

#### 4.2. Características de la actividad conjunta en los segmentos de elaboración y reelaboración de la información

El análisis de las transcripciones ha puesto de manifiesto una mayor participación del alumno en las interacciones dirigidas a la ejecución de las tareas. En los estudios descriptivos de clases ordinarias los profesores verbalizan casi toda la información que los alumnos deben aprender, estructurando, ejemplificación o reelaborando con otras palabras sus propias ideas (Sánchez y cols., 1996, 1999). Como comentábamos en la introducción, en estas situaciones los alumnos suelen dedicar la mayor parte del

tiempo a registrar en un papel la información que el profesor hace pública; o bien, a resolver ejercicios sin una supervisión directa del profesor. Por el contrario, en las clases de apoyo analizadas la participación del alumno fue explícita y fluida, alcanzando 3.55 *interacciones dialogales* profesor-alumno por cada minuto de grabación. Las profesoras regularon dicha participación a través de constantes preguntas y demandas sobre la tarea, en lugar de exponer directamente el contenido, hasta el punto de que aproximadamente el 90% de la información conceptual y procedimental fue inicialmente verbalizada por los propios alumnos. La mayoría de las intervenciones de las profesoras no se basaron en la repetición, recapitulación o ejemplificación de ideas expuestas por ellas, como también pusieron de manifiesto las investigaciones anteriormente referenciadas en contexto del aula ordinaria. Por el contrario, en nuestro estudio el foco de la mediación se desplazó a la aportación del alumno, es decir, a facilitar la reelaboración o confirmación de sus propias verbalizaciones. De hecho, tan sólo en un centenar de ocasiones las maestras justificaron, ejemplificaron, recapitulaban o precisaron con otras palabras ideas que ellas mismas acababan de verbalizar. Más del triple de veces (375) hicieron algo parecido, pero en referencia a ideas expresadas por el alumno. En 239 ocasiones fue el propio alumno quien tomó la palabra para reelaborar, con la ayuda de la profesora, alguna idea expresada anteriormente (tabla 5).

Todo ello se tradujo en una estructura de participación particularmente

diádica y «encadenada». Más de una tercera parte de las interacciones reproducían secuencias vinculadas de Iniciación-Respuesta-Ayuda-Respuesta, dirigidas a que un mismo alumno verbalizara y, posteriormente, reelaborara su representación interna de la tarea, hasta definir una aportación suficientemente compartida con el profesor. Estas estrategias, fuertemente interactivas, conllevaron presumiblemente mejores oportunidades de implicación de los alumnos en el aprendizaje. Su uso reiterado a lo largo de toda la actividad contribuye particularmente a que ésta tome la apariencia de una *conversación encubierta* (Sánchez y cols., 1996): un intercambio comunicativo dirigido a clarificar de qué conocimientos previos partimos, activando aquellos que facilitan un aprendizaje significativo de los nuevos contenidos y garantizando que los nuevos significados son compartidos por el profesor y el alumno. Se trata de un proceso cíclico que se realiza de forma espontánea en las conversaciones naturales, pero que en el aula necesita de variadas estrategias, verbales y no verbales, que compensen las mayores dificultades de comprensión y participación (Clark y Haviland, 1977). Este proceso se vio presumiblemente facilitado por el tipo de actividad que caracteriza el apoyo educativo, en las que se priman los aprendizajes más instrumentales, con tareas prácticas, y en las que la disminución de la ratio facilita una estrecha supervisión del profesor.

Aunque se emplearon muchas *correcciones* directas de las aportaciones erróneas de los alumnos, todas las profesoras,

menos la Principiante 2, propiciaron bastantes ocasiones de evaluación y reflexión (gestionada, eso sí, con diferente eficacia). En general, partieron de solicitar al alumno que *justificara* una idea o una decisión; o bien, que la analizara desde otro punto de vista, en lugar de ofrecer directamente la respuesta correcta. Casi siempre estas últimas *discusiones* consistían en un conflicto empírico o una contradicción lógica que el profesor explicitaba entre lo que el alumno afirmaba y casos extraídos de la realidad. En algún caso, la justificación o la discusión se planteó más bien como una toma de decisiones en la que se confrontaban diferentes alternativas para resolver la tarea, es decir, como una forma de *perspectivismo estratégico* (Monereo, 2001). La mayor parte de las *indagaciones* y ayudas (así como las evocaciones de conocimientos previos) se desarrollaron de manera conjunta (con un *grado de participación medio* por parte del alumno). Dicho de otro modo, se fundamentaron en «auténticas preguntas» (Nystrand, 1997): dirigidas a averiguar lo que el alumno sabe y piensa, a facilitar su contribución a los significados que se discuten y se hacen públicos, así como a potenciar un *traspaso progresivo del control* de los procesos mentales, implicados en la resolución de la tarea.

#### 4.3. Diferencias en función de la experiencia docente y el área de aprendizaje

Las maestras con más experiencia registraron casi el doble de interacciones en el mismo tiempo (tabla 1), lo que sugiere una mayor intensidad de la activi-

dad conjunta; si bien no se detectaron diferencias claras en cuanto a la proporción de interacciones con un mayor grado de participación de los alumnos (tabla 6). Hicieron más alusiones a las *metas* o a la funcionalidad de la tarea y dedicaron más tiempo a la gestión y contextualización de la actividad. En realidad, aventajaron a las principiantes en todas las categorías, a excepción de las de *control*, probablemente por su mayor conocimiento de los alumnos y por que supieron prevenir mejor la ocurrencia de conductas disruptivas. En cuanto al apoyo de los aprendizajes, *corrigieron* menos las aportaciones de los alumnos (sobre todo la experta 1) y, por el contrario, se ocuparon más y mejor de que los propios estudiantes las revisaran, ofreciéndoles más ayudas (principalmente más indagaciones, ejemplificaciones y demandas de precisión). Cuando conseguían expresar una respuesta adecuada, las expertas pusieron mucho más empeño en confirmar explícitamente que la compartían y fueron mucho más reforzantes.

En cuanto al *área de aprendizaje*, las principales diferencias se encontraron en el tipo de actividad inferencial que promovieron explícitamente las maestras. En las clases de Conocimiento del Medio las preguntas se enfocaron a la descripción y comparación de las características de los contenidos conceptuales del tema; lo cual requirió la recuperación de una gran cantidad de conocimiento previo (como se deduce de que se registraran bastantes más evocaciones que en resto de las áreas). La resolución de los problemas de Matemáticas requirió sobre todo infe-

rencias de cálculo y planificación, así como una mayor cantidad de instrucciones y focalizaciones. Por tanto, la actividad conjunta se centró primordialmente en regular la atención y la toma de decisiones de los alumnos. Por último, a tenor del escaso número de interacciones registradas, la tarea de comprensión lectora que se planteó en la clase de Lengua fue la que generó una mayor dificultad de cara a desarrollar una actividad conjunta (sobre todo en las clases de las principiantes). La única categoría que tuvo una mayor incidencia en estas clases fueron las elaboraciones lógico-causales, necesarias para reconstruir el «hilo conductor» de la historia.

**Dirección del autor:** Manuel Montanero. Facultad de Educación. Campus universitario. 06071 Badajoz.

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 7.IV.2004

## Notas

- [1] Este tipo de participación sería particularmente característico de ciertas estructuras de aprendizaje cooperativo, basadas en la enseñanza recíproca, la autoevaluación, etc., en las que el alumno participa directamente en la gestión y supervisión del propio aprendizaje o el de los compañeros.
- [2] En estas interacciones juegan también un papel relevante aspectos no verbales (como la mirada, las posturas de escucha o énfasis, el contacto físico...) que, sin embargo, no pudieron registrarse y que no han sido analizados.

## Bibliografía

- CLARK, H. y HAVILAND, S. (1977) Comprehension and the given-new contract, en FREEDLE, R. O. (ed.) *Discourse production and comprehension* (Norwood, N.J., Ablex).
- DEL RÍO, I., SÁNCHEZ, E. y GARCÍA, R. (2000) Análisis de la interacción maestro-alumnos durante la resolución de problemas aritméticos, *Cultura y Educación*, 17-18, pp. 41-61.
- MONEREO, C. (coord.) (2001) *Ser estratégico y autónomo aprendiendo. Unidades didácticas de enseñanza estratégica para la E.S.O.* (Barcelona, Graó).
- NYSTRAND, M. (1997) *Opening dialogue: understanding the dynamics of language and learning in the English classroom* (New York, Teacher College Press).
- SÁNCHEZ, E., ROSALES, J. y CAÑEDO, I. (1996) La formación del profesorado en habilidades discursivas: ¿Es posible enseñar a explicar manteniendo una conversación encubierta?, *Infancia y Aprendizaje*, 74, pp. 119-137.
- SÁNCHEZ, E., ROSALES, J., y CAÑEDO, I. (1999) Understanding and communication in expository discourse: an analysis of the strategies used by expert and preservice teachers, *Teaching and Teacher Education*, 15, pp. 37-58.
- SÁNCHEZ, E., ROSALES, J. y SUÁREZ, S. (1999) Interacción profesor/alumnos y comprensión de textos ¿Qué se hace y qué se puede hacer?, *Cultura y Educación*, 14-15, pp. 71-90.
- SHULMAN, L. S. (1990) Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea, en WITTRICK, M. C. *La investigación de la enseñanza. Enfoques, teorías y métodos*, pp. 9-84 (Barcelona, Paidós).
- VYGOTSKY, L. S. (1978) *Mind in Society. The development of higher psychological processes* (Cambridge, Cambridge University Press).
- WERTSCH, J. (1998) *Mind as Action* (Oxford, Oxford University Press).

## Resumen:

### Comunicación verbal y actividad conjunta en el aula de apoyo. Un análisis comparativo entre profesores expertos y principiantes

En esta investigación se grabaron y transcribieron los intercambios verbales de 12 sesiones de apoyo a alumnos con necesidades educativas especiales, fuera del aula ordinaria. El análisis de las funciones de mediación y participación que se desprenden de los registros verbales nos permitió describir las principales características de la interacción verbal profesor-alumno en el aula de apoyo, así como algunas diferencias en función de la experiencia docente y el tipo de tarea académica. En total se obtuvieron 22 categorías específicas de mediación verbal, la mayoría de las cuales adoptaron dos formas diferentes, en función de la participación que se demandaba al alumno. Las maestras con más experiencia registraron casi el doble de interacciones en el mismo tiempo; corrigieron menos las aportaciones de los alumnos y ofrecieron más ayudas, explícitamente dirigidas a que éstos las modificaran o reelaboraran.

**Descriptor:** Necesidades educativas especiales, apoyo educativo, actividad conjunta, interacción verbal profesor-alumno, estructura de participación social.

**Summary:**

**Verbal communication and joint activity in educational support. A comparative analysis among expert and novice teachers.**

In this paper, verbal interchanges throughout 12 support sessions of students with special educational needs, outside of ordinary classroom, were recorded and registered. The analysis of mediation and participation tools, obtained from the typescripts, led us to describe the main features of teacher-students verbal interaction in educational support classroom. Overall, we obtained 22 specific categories. Most of them could be classified in 2 different shapes, according to the participation that teachers asked to the students. The teachers with more experience almost registered the double of interactions in the same time. They corrected less the student's contributions and, in order to be reviewed by their own pupils, they offered more helps.

**Key Words:** Special educational needs, educative support, joint activity, teacher-student verbal interaction, social participation structure.