

CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DE ESTUDIOS AVANZADOS
DEL INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL

DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS

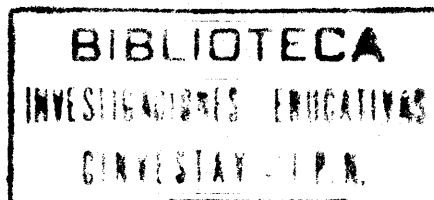
**LA CONSTRUCCIÓN COTIDIANA DE LAS ACTIVIDADES
CON LOS CONTENIDOS ESCOLARES EN LA ESCUELA
PRIMARIA. UN ESTUDIO ETNOGRÁFICO**

Tesis que para obtener el grado de Maestra en Ciencias con
Especialidad en Investigaciones Educativas

Presenta

Aurora Iris Jiménez Ugalde

Licenciada en Pedagogía



Director de tesis

M. en C. Ruth Mercado Maldonado

Maestra en Ciencias

México, octubre de 1999

LA CONSTRUCCION COTIDIANA DE LAS ACTIVIDADES CON LOS CONTENIDOS ESCOLARES EN LA ESCUELA PRIMARIA. UN ESTUDIO ETNOGRAFICO.

Introducción.....	1
Metodología.....	7
El trabajo de campo.....	12
El lugar y los maestros del estudio.....	13
Capítulo 1.	
Los contenidos escolares en los currícula y en los materiales de Educación Primaria. (1972 y 1993).....	18
1.1 El curriculum y los contenidos escolares.....	19
1.2 Los contenidos escolares en algunas investigaciones educativas.....	24
1.3 Los contenidos escolares en las currícula de la Educación Primaria mexicana en tres planes de estudio: 1960, 1972 y 1993.....	28
-EI Plan de Estudios de 1960.....	28
-EI Plan de estudios de Educación Primaria 1972.....	29
-EI Plan de estudios de Educación Básica, 1993.....	31
1.4 Los Libros de Texto Gratuitos y los contenidos escolares.....	33
Los libros de texto gratuito en algunas investigaciones.....	37
A manera de cierre.....	38
Capítulo 2.	
Las actividades con contenidos escolares: condicionantes, recursos y formas de trabajo.....	40
2.1 El tiempo, el grado, grupo escolar y la organización del grupo con relación a las actividades con contenidos escolares.....	43
2.1.1 El tiempo y las actividades con contenidos escolares.....	44
2.1.2 El grado y grupo escolar.....	48
-Los grados escolares.....	49
-EI grupo escolar.....	51
2.1.3 La organización del grupo.....	54
2.2 Los recursos en las actividades escolares.....	57
2.2.1 Los libros de texto como recursos básicos en el trabajo con contenidos escolares.....	60
-Los libros de texto presentes en el aula.....	65
Los libros de Texto Gratuito utilizados durante el estudio.....	65
Los libros de texto comerciales.....	66
2.2.2 Los trabajos escolares como recursos en la enseñanza.....	74
-Ejercicios y problemas, juegos, tareas y dictados.....	75
Ejercicios y problemas.....	75
Juegos.....	84
Tareas.....	89
Los dictados.....	95
-Resúmenes, apuntes, cuadros, cuestionarios y textos elaborados por los alumnos.....	99
-Resúmenes.....	99
-Los apuntes.....	104

- Los cuadros sinópticos y comparativos.....106
- Los cuestionarios.....109
- Los textos elaborados por los niños.....112

- 2.2.3.Los útiles escolares y otros recursos.....115
 - Los cuadernos115
 - Las fotocopias.....118
- 2.3. Diversas formas de trabajo de los maestros.....120
 - Algunos casos sobre distintas formas de trabajo.....125
 - Consideraciones sobre el capítulo.....129

- Capítulo 3.
- Las orientaciones de los docentes de las actividades con los contenidos.135
- 3.1 La presentación de un contenido nuevo.....136
 - La Cultura Olmeca.....137
 - La sustitución del Objeto Directo por pronombres.....139
- 3.2 Recordar, reafirmar o repasar un contenidos ya conocidos.....141
 - Cálculo de porcentajes y la elaboración de gráficas.....143
 - Uso del transportador.....144
 - Sinónimos y antónimos.....145
 - El trabajo con fórmulas para calcular áreas de diversas figuras geométricas.....146
- 3.3 Evaluar el trabajo de los niños con contenidos.....149
 - Multiplicación.....150
 - Adiciones con números enteros.....151
- 3.4 Ocupar a los niños para atender el trabajo en el salón de clases o fuera de él.....154
 - Las juntas con padres de familia.....154
 - Uso de libros de texto156
- 3.5 Intentar interesar o involucrar a los niños en alguna actividad con contenidos
escolares.....157
 - Los juegos157
 - Actividades basadas en libros de texto comerciales u otros materiales.....159
 - El uso de objetos y animales161
 - A manera de cierre.....163

- Conclusiones.....166

- Bibliografía.....174

- Anexos.....188

INTRODUCCION

La presente investigación se inscribió en el proyecto "Procesos de formación docente en la práctica escolar cotidiana" coordinado por la M. en C. Ruth Mercado Maldonado.

La investigación, trata de dar cuenta de algunas de las actividades que los maestros llevan a cabo en sus salones de clase con sus alumnos para trabajar contenidos escolares, como parte de su tarea docente.

Las actividades con contenidos escolares las estudio, describo y analizo con base en algunos referentes teóricos con los que estuve trabajando durante la investigación, los más importantes fueron el quehacer docente, la formación de los maestros, los saberes, el maestro, los alumnos, entre otros.

El quehacer docente ocurre en el ámbito cotidiano escolar, por tanto requerí aproximarme a éste y a la heterogeneidad de prácticas escolares realizadas por los sujetos que en él conviven y participan, centrada principalmente en las actividades de enseñanza, de ahí que la investigación pretende documentar cómo los maestros, en el trabajo diario implementan actividades de enseñanza, retoman ideas sobre otras o crean y recrean diversas actividades para que sus alumnos accedan a algún contenido escolar.

A decir de Rockwell y Mercado (1986:68) la escuela es por excelencia el lugar donde los maestros se apropian de los saberes pertinentes a su profesión a través de la resolución cotidiana de su trabajo, así como de las relaciones y comunicación que establece con sus compañeros. Es en la escuela donde los maestros construyen y comparten los formas de enseñar y recursos docentes que se apropian de manera particular.

Es así, que la escuela, en mi estudio es considerada como uno de los espacios privilegiados para conocer y reconocer cómo las actividades que los maestros implementan para enseñar un contenido, son construidas en este ámbito.

Mi interés se centró en los procesos de trabajo de los maestros con un contenido, entendiéndolo como parte de su formación docente en las prácticas escolares cotidianas.

La concepción de formación docente de la que parte la investigación, es aquella acorde con la que se maneja en el proyecto de "Procesos de formación docente en la práctica escolar cotidiana", en la que se considera a la formación como un proceso que, como tal, no puede circunscribirse a una "formación profesional formal", a los estudios que los profesores han realizado en diferentes instituciones, sino precisamente a todas aquellas actividades que los maestros han realizado y efectúan a través de su trayectoria laboral, entrecruzada con sus experiencias personales. (Lortie, 1975; Aguilar, 1985; Quiroz, 1985; Rockwell y Mercado, 1986). La formación docente, en este sentido, no se limita ni en tiempo ni en espacio

Esta concepción, me permitió entender que en las actividades que los maestros realizan para acercar a sus alumnos a un contenido escolar, subyacen precisamente esas experiencias profesionales y personales de los docentes, y que además, el cruce de éstas para resolver problemas de su trabajo, se convierten en procesos de aprendizaje que posibilitan su formación como docentes en el ámbito escolar cotidiano.

Por interesarme las actividades que se realizan en la escuela para acercar a los niños a contenidos escolares, mi punto de arranque fue el maestro, considerado como sujeto, como sujeto social por las relaciones sociales que establece, como sujeto concreto por el carácter histórico y específico de esas relaciones (Rockwell y Ezpeleta, 1983).

El mirar a los maestros como sujetos, me permitió comprender la heterogeneidad de actividades y recursos que utilizaban para enseñar algún contenido, puesto que los docentes se mueven en el mundo escolar a partir de su historia de vida (Rockwell y Ezpeleta, 1983).

El maestro como tal, se constituye a través de las prácticas y relaciones cotidianas que desarrolla en la escuela (Aguilar, 1985 y Talavera, 1992), su historia como maestro es significada fuertemente por el mundo escolar, aunque ello no excluye otros mundos particulares del docente, como sería el familiar, de donde retoman ideas específicas para enseñar algún contenido o resolver determinado problema en su trabajo diario (Talavera, 1992)

Es decir, en el estudio se vio al maestro como "hombre entero" (Heller, 1977) que afronta su quehacer docente con emociones, afectos, represiones, supuestos, ideas, expectativas, ciertas aptitudes, cualidades y actitudes personales, así como con experiencias acumuladas a través de su trayectoria laboral y de su vida personal. Todo aquello que forma parte de su biografía personal y que lo caracteriza como sujeto particular, también lo caracteriza como un profesor singular y en ese sentido es que desarrolla las actividades con contenidos escolares, también de una manera específica. Estas maneras particulares de desarrollar actividades con contenidos escolares pueden reconocerse como formas o variaciones del trabajo de los docentes.

Sin embargo, no hay que olvidar que hay prácticas comunes en los maestros derivadas del carácter histórico que tiene la enseñanza en el ámbito cotidiano escolar y que también los caracteriza en forma distintiva, pero ya no de manera personal. Este carácter histórico de la enseñanza, tiene que ver con ciertas metodologías que se sedimentan en la conciencia colectiva de los maestros y que son valoradas como "buenas" por los resultados que les arrojan o bien con contenidos que se consideran esenciales en determinados grados, aún cuando ya no sean vigentes en los programas de estudio que se estén usando.

En este mundo de lo escolar, las prácticas diarias de los maestros, son mediadas y significadas por los otros sujetos con quienes se relacionan en él. Pero son los alumnos sobre todo, con quienes establecen una constante relación y un fuerte vínculo afectivo, emocional e intelectual, y que incluso llegan a determinar el tipo de actividad que el maestro ha de desarrollar (Luna, 1994a).

Para el estudio de las actividades con contenidos escolares, requerí de considerar a los maestros y los alumnos, como los sujetos que les dan existencia y sentido. Los maestros diseñan las actividades, las explicitan a los niños y conducen a éstos para llevarlas a cabo. Los alumnos, con su participación permiten replantearlas, enriquecerlas o suspenderlas. Es en este sentido que las actividades con contenidos escolares se pueden considerar como construcciones colectivas.

Los profesores, como sujetos, se apropian de conocimientos de tipo científicos y socioculturales, por necesidades tanto personales como sociales. La apropiación de dichos conocimientos, para poder moverse en el ámbito en que viven o laboran, constituyen sus saberes cotidianos, que como afirma Heller remiten al "conocimiento sobre las realidades que utilizamos de un modo efectivo en la vida cotidiana del modo más heterogéneo" (Heller, 1977:317).

La noción de saberes remite al concepto de apropiación (Heller, 1977), el cual, en mi investigación, se entiende como "un proceso colectivo articulado desde lo individual y atravesado por varias dimensiones: la historia social en su cruce con la historia personal de cada maestro; las relaciones que se dan entre los maestros, con sus alumnos y con los diversos sujetos y sectores sociales del lugar de trabajo" (Mercado, 1991).

Con relación a los docentes, en el plano profesional, los saberes aluden a prácticas, usos, costumbres, valoraciones, generadas de acuerdo con las condiciones materiales¹ de la escuela. Estas, dan contenido al trabajo de los maestros, le imprimen formas, modalidades y expresiones concretas (Aguilar, 1985). Es entonces que las actividades con contenidos escolares, implementadas por un maestro y las llevadas a cabo por otro, se distinguen entre sí, ya que las actividades y recursos son pensados y concretizados de distinta manera².

Los saberes de los que el docente hace uso en sus prácticas educativas, son saberes específicos que construyen los maestros con relación a la enseñanza (Mercado, 1994:371). Aluden a una apropiación y generación de conocimientos "de muy diverso origen ...[que] implica el ensayo y construcción de soluciones a los problemas que el trabajo mismo plantea en las condiciones específicas en que se presenta." (Rockwell y Mercado, 1986:68) y que no sólo tienen que ver con los contenidos académicos o teorías pedagógicas, sino con cuestiones afectivas y sociales. (Rockwell y Mercado, 1986:68).

Por ejemplo, algunos saberes se relacionan con contenidos programáticos, trabajar con un grado y grupo en particular o con referentes provenientes de otros maestros y autoridades (Mercado, 1991), todos ellos son referentes para la constitución de actividades escolares.

Es así, que cuando los maestros implementan alguna actividad para trabajar determinado contenido escolar, en cierta forma están experimentando, pues dichas actividades serán retomadas o reelaboradas por ellos u otros profesores en otros momentos.

Los saberes del maestro remiten tanto a contenidos reconocidos como técnico-pedagógicos que refieren a "modelos" o metodologías de cómo enseñar (las llamadas didácticas) como a "saberes cotidianos", es decir a la serie de experiencias que los maestros viven durante su trabajo diario, generalmente en el salón de clases (López, 1982).

La apropiación de saberes tiene un carácter tanto cotidiano como histórico. Los maestros frecuentemente a lo largo de su carrera magisterial, en el ámbito educativo o fuera de éste, de manera individual y/o colectiva, integran y generan conocimientos que les son propios para enfrentarse al grupo así como para desenvolverse en el ámbito escolar. Entre los que podrían estar: el desenvolvimiento ante el grupo, la manera de organizarlo, las formas de trabajo, algunos contenidos de enseñanza, diversas actividades de enseñanza o algunos, comportamientos para sobrevivir en la escuela (Pollard, 1985). Es decir, en los saberes de los maestros se entrecruzan información relativa a la enseñanza que les ha sido significativa durante su formación académica (Mercado, 1991) con experiencias docentes propias o de otros maestros.

Cuando los maestros se enfrentan a la tarea de enseñar un contenidos escolar particular, despliegan algunas actividades, cuyo diseño y desarrollo es atravesado por este cruce de información de diferentes naturalezas. Los conocimientos que los maestros se han ido apropiando, de los diferentes ámbitos, les permite prever y desarrollar determinadas actividades para trabajar con contenidos escolares específicos, pues reconocen a unas más pertinentes que otras, de acuerdo al contenido, tiempo de que dispongan, grado y grupo que atiendan.

El proceso de apropiación de saberes docentes está marcado por una larga continuidad histórica, por lo que se piensa a la formación docente, incluido el quehacer cotidiano de los maestros, como un proceso también significado históricamente.

La historia es un elemento que puede dar cuenta de la heterogeneidad, continuidad y discontinuidad de las prácticas de los docentes. Toda práctica docente es histórica (Rockwell y Mercado, 1986: 70) y sólo puede entenderse a través de su historia. Los maestros acumulan, por medio de sus prácticas cotidianas escolares, saberes sobre actividades, momentos y escuelas en las que han trabajado, y que caracterizan sus prácticas actuales:

En la constitución de las actividades con contenidos escolares, sobreviven ideas de las prácticas pedagógicas de otros tiempos. También, hay otras que parecen romper con ellas, es decir, existe una continuidad pero también una ruptura entre las actividades que los maestros realizan actualmente, con las que se han desarrollado en diferentes épocas en las escuelas mexicanas.

El trabajo de cada maestro no es un trabajo aislado porque en él hay conocimientos apropiados, en forma particular, pero contruidos colectivamente con otros docentes. Podría, sin embargo, hablarse de un trabajo desempeñado de manera singular, pero no aislada. Las actividades con contenidos escolares, se desarrollan en el espacio áulico, pero su diseño puede haber sido ideado por la comunicación con otros docentes o con base en las ideas de algunos materiales como libros o cuadernos o bien de otros referentes no escolares (Talavera, 1992).

Las referencias anteriores nos conducen a entender que todo profesor tiene una práctica docente histórica y compleja, que desarrolla como sujeto particular, en determinadas situaciones materiales e históricas (Rockwell y Mercado, 1986).

Las actividades con contenidos escolares pueden entenderse como construcciones sociales e históricas, definidas por distintos condicionantes escolares y, es a partir de cómo se conjuguen éstos, que las actividades adquieren un carácter u otro. Es aquí, que puedo hablar de una heterogeneidad de actividades con contenidos escolares.

Las precisiones hechas en los párrafos anteriores sobre el trabajo docente, la escuela, los saberes de los maestros y lo cotidiano, se hicieron necesarias durante todo el proceso de la investigación. Otros referentes que fueron importantes para concebir las actividades con contenidos escolares, provienen de la didáctica.

Fue en obras sobre didáctica (Nérci, 1973; Stöker, 1964 y Mastache, 1983) que centran su interés en la mejora de ésta, o en textos referidos al currículum, en donde he encontrado más información sobre el contenido escolar y las actividades de los maestros para trabajarlos. Sin embargo, ello no significa que sea desde dichas visiones que se abordaron a las actividades en mi estudio.

Fue necesario realizar una revisión teórica sobre los contenidos, porque es en torno a estos que se desarrollan las actividades que a mi me interesaban estudiar. Para fines de mi investigación, los contenidos fueron considerados como escolares, porque son seleccionados de ámbitos científicos o académicos y orientados para ser enseñados en la escuela. Para tal efecto, se plasman en Planes y Programas de estudio y se dan sugerencias de cómo trabajarlos en los libros de texto. Aunque en no todos los casos los maestros los retoman de éstos.

Con relación a los contenidos escolares, estos pueden considerarse desde dos posturas, una sustentada en una visión curricular como la selección de aspectos culturales o de conocimientos científicos, necesarios para preservar a una determinada sociedad; otra que comprende a los contenidos con base en el desarrollo del proceso de enseñanza, en el que los contenidos son mediados por las interrelaciones que

establecen maestros y alumnos, por la selección que de ellos hacen los maestros y la manera en que los trabajan con los niños y que los va constituyendo como tales.

Para el desarrollo de mi estudio se consideraron a los contenidos desde ambas visiones, por un lado, como los conocimientos, habilidades, destrezas prescritos desde el currículo, así como la reconstrucción de estos a partir de las prácticas de enseñanza de los maestros y el acercamiento a ellos por los niños.

Las actividades escolares han sido consideradas en la didáctica, desde un plano prescriptivo, más como metodologías o parte de éstas que como la valoración y documentación de lo que los maestros hacen para enseñar o se han apropiado a lo largo de su experiencia docente.

Si bien existen libros sobre enseñanza que retoman y sistematizan experiencias de los maestros, éstas son consideradas como información para dar sugerencias y establecer lineamientos para la docencia.

También existen en la actualidad autores que reflexionan sobre las actividades, uno desde las prácticas de los docentes relacionándolas con el currículum, en el sentido de que es a través de las actividades que los maestros realizan que el currículum se expresa como tal (Gimeno, 1995); otros que consideran la necesidad de clasificar a las actividades para mejorar la enseñanza (Cañal, et al., 1993) y una más que investiga a la formación de los docentes a partir de la importancia de observar y reflexionar sobre las actividades que los maestros realizan, como una forma de preparación profesional, tanto de los alumnos que se forman para maestros como de los mismos docentes (González, 1995).

La diferencia central entre mi trabajo y los que acabo de exponer es que aquellos investigan o abordan de alguna manera las actividades de enseñanza con la finalidad de que los maestros mejoren sus prácticas, en mi caso no. Lo mío es un estudio que desde la antropología educativa intenta mostrar lo que los maestros hacen en determinadas condiciones de trabajo, lo que toman en cuenta para desarrollar dichas actividades y las dificultades que enfrentan para ello. Asimismo, considera las interrelaciones que se establecen entre maestros y alumnos para la consecución de estas actividades.

Así vistas, las actividades para trabajar contenidos escolares son un producto particular eminentemente social, que rebasa cualquier prescripción curricular o pedagógica. Los autores expuestos, Cañal (1993) Gimeno (1995) y González (1995), llaman a las actividades escolares como actividades didácticas, yo las llamo actividades no bajo una idea didáctica, no como modelos, sino como un producto de la actividad social cotidiana de los maestros, como algo construido por ellos en que aportan sus puntos de vista, los cuales provienen de la formación que han tenido. Claro que no niego que en dicha formación han intervenido ideas didácticas, pero no se sabe cómo han influido en la manera en que realizan los maestros determinadas actividades y ni el para qué las realizan.

El interés de este estudio fue mostrar cómo los maestros desarrollan diferentes actividades con la intención de que sus alumnos conozcan y apliquen determinados contenidos escolares, a partir de ciertas formas de organización del grupo y del uso de diversos recursos, todo ello como una parte de su formación profesional en el ámbito escolar cotidiano.

Pretendo que el presente estudio documente el trabajo docente como un trabajo social e histórico, que no forzosamente tiene que sustentarse en teorías pedagógicas elaboradas y que, más bien, me permitiría debatir en algunos aspectos con ellas.

Estas actividades son construidas en el trabajo diario escolar, tanto por maestros como por alumnos en un determinado tiempo y espacio; en ellas se conjuga lo que los maestros saben sobre sus alumnos, la manera en que consideran que éstos aprenden, las experiencias que tienen sobre el uso de determinados recursos y los conocimientos que poseen sobre el contenido a trabajar.

En las actividades que estudio se conjugan también diversos elementos que condicionan su conformación, y que los maestros han aprendido, en su trabajo diario con los contenidos a reconocer y combinar. Así, el tiempo, el grado, grupo, organización de éste, diversos recursos, junto con los variados contenidos escolares, se constituyen como componentes de las actividades. Estas son un producto del trabajo de alumnos y maestro, en torno a un contenido específico, que implica una secuencia de acciones diversas; por lo general, presentan una etapa de inicio, de desarrollo y conclusión. La previsión o desarrollo de dichas actividades, responde a necesidades concretas de trabajo de los maestros, así como a la preocupación de que sus alumnos entiendan algún contenido.

En mi estudio la planeación y decisiones interactivas de los maestros (Clark y Peterson, 1990) fueron ideas importantes que apoyaron en principio mi análisis y me ayudaron a entender la previsión de algunas actividades que desarrollaron los maestros así como los cambios que hacían sobre la marcha de ellas o la creación de otras, sin haber sido anticipadas. En mi estudio reporto algunos indicios sobre esto.

En este sentido, es que se da una construcción permanente de las actividades, en la que se ponen en juego las ideas de los maestros de cómo hacer algo y porqué hacerlo así, de acuerdo al mismo contenido, el grado, el grupo y el tiempo.

También las necesidades de acercar a los niños a un contenido, y el que los maestros conozcan o reconozcan algunas dificultades en ellos con algún tema, los lleva a imprimir ciertas orientaciones a las actividades. Dichas orientaciones, pueden anticiparse o bien adquirir su sentido en la misma actividad. Las orientaciones que los maestros otorgan a las actividades, pueden estar entremezcladas en una sola actividad.

En mi estudio, las actividades con contenidos escolares, me interesan como formas de trabajo de éstos, en cuanto son construidas en la situación local de clase y en función de las diferentes necesidades que ahí se encuentran, así como de los procesos que se desarrollan en cuanto a la relación de maestros y alumnos.

En la literatura revisada, parece haber una línea fronteriza entre el interés de los que investigan los procesos sociolingüísticos, socioantropológicos en la escuela y el interés de los que trabajan cuestiones de didáctica. Ya que en los primeros, si bien no es parte de sus objetos de estudio la teoría de la enseñanza, aportan algunas cuestiones que pueden ser útiles para dicho desarrollo teórico. Es decir, hay una línea difusa entre ambos campos de investigación, porque parece haber puntos que se tocan, sin embargo, aún no hay claridad sobre ello.

Por otro lado, mi trabajo debate con la visión que considera al aula como un sistema (Cañal, et al., 1993) pues parecería que como tal está conformado por diferentes elementos cada cual cumpliendo una función específica otorgada de antemano. Y no es así, en el aula se viven procesos que, muchas veces, no se pueden anticipar, ubicados como parte de una red compleja de relaciones insertas en una determinada institución escolar, atravesada por otros referentes más amplios que ayudan a entenderlos.

El presente reporte se estructuró en tres capítulos. En el primero se revisan brevemente cuestiones sobre diseño curricular, que refieren al cómo se seleccionan los contenidos escolares y algunas nociones sobre

contenidos. Se reseñan algunas investigaciones donde los contenidos escolares han sido un referente de los objetos de estudio. También se presenta información sobre los planes y programas de estudio de 1960, la reforma educativa de 1972 y de la Modernización para la educación Básica (1993). Por último se hace referencia a los contenidos escolares y los libros de texto de estos tres planes de estudio.

El segundo apartado se refiere a cómo entiendo las actividades con contenidos escolares en las aulas observadas, en que se explicitan las formas de trabajo de los maestros, con base en el tiempo, el grado y grupo con que trabajan y los recursos en que se apoyan para ello; factores que de alguna manera permiten la constitución de dichas actividades. Se explican cada uno de estos factores y su relación con las actividades que los maestros realizan para enseñar un contenido escolar.

Se dedica una parte importante a los recursos, porque el rastreo de sus usos me permitió identificar las ideas que fueron llevándome a las actividades.

Dentro del capítulo tres se desarrollan aspectos sobre las diversas orientaciones que los maestros otorgaban a las actividades realizadas para que los alumnos trabajaran con los contenidos académicos. La diferencia entre éstas las demarcamos a partir de las intenciones que los profesores tenían con ellas. Entre tales orientaciones encontré las que se llevaban a cabo para la presentación de un contenido nuevo; recordar, reafirmar o repasar un contenido ya conocido; evaluar el trabajo de los niños con los contenidos; intentar interesar o involucrar a los niños en alguna actividad con contenidos escolares o bien para ocupar a los niños mientras el maestro atiende su trabajo en el salón de clases o fuera de él.

Metodología.

La perspectiva metodológica consecuente con la investigación, ya que era con la que se trabajaba en el proyecto en que se inscribió, fue la etnográfica, pues por sus características permitió acercarme al conocimiento de las prácticas cotidianas de los maestros.

Es con la etnografía que intenté acercarme a las prácticas de enseñanza cotidianas de los maestros y aprehender e intentar comprender los procesos que conforman y cruzan una realidad tan compleja como lo es un salón de clases a través de integrar el "conocimiento local" (Geertz, 1987) de una escuela primaria del D.F., a través de recuperar las relaciones sociales que establecían los sujetos que en ella convivían cotidianamente.

La etnografía como enfoque de investigación observacional participativo e interpretativo (Erickson, 1989) es un proceso y producto de investigación que refiere a una descripción, pero a una descripción analítica, que necesariamente parte de un arduo trabajo de campo, el cual incluye un proceso de construcción del conocimiento basado precisamente en él. Trabajo de campo que requiere de una observación permanente, conversación o interrogación de lo cotidiano, de la conservación por escrito de lo observado y dicho, a través de notas de campo y registros, que serán "las fuentes de datos".

Como primer momento del trabajo de campo definimos la negociación de su acceso, a través del contacto con una maestra de la escuela. Decidimos entrar de esta manera porque nos facilitaría definir nuestra situación en la escuela y con ello poner en juego la posibilidad de obtener la mayor información posible. Para esto, fue necesario presentarnos ante todos los maestros y aclararles los objetivos de la investigación, lo que realizaríamos en el campo y que haríamos con la información obtenida (Erickson, 1989; Woods, 1987 y Rockwell, 1987) con el fin de obtener su anuencia para poder observar en sus grupos.

El trabajo de campo comprendió cincuenta y nueve visitas a la escuela, durante dos ciclos escolares. En ellas se realizaron observaciones de clases, de ceremonias cívicas, juntas con padres de familia, entrevistas a la directora y secretaria de dirección, maestros, niños y padres de familia. La información obtenida en estas visitas se reportó en 60 registros, los cuales fueron la base para elaborar notas analíticas y el análisis de toda la información. El tener por escrito las observaciones, como descripciones, me permitió leer y releer información que se volvió valiosísima para el estudio, sobre todo, porque las miradas fueron cambiando con el constante trabajo teórico y analítico.

La permanente presencia en el campo, la elaboración y análisis de los registros, la frecuente confrontación en los seminarios de tesis, me posibilitó ir ampliando mi visión sobre la escuela y el trabajo de los maestros bajo una dimensión más compleja; reconocer el o los momentos y situaciones de más interés para mi proyecto de investigación, es decir, poder enfocar mi mirada en las situaciones que presentaban eventos importantes para mi objeto de estudio; permitir que los maestros a través del tiempo me tuvieran confianza y me proporcionaran información sobre su biografía profesional y personal, que complementó la obtenida de la fuente oficial, así como de su trabajo observado.

Poco a poco fui teniendo logros empíricos y conceptuales, el primero en el sentido de la especificación de la información obtenida y analítico-conceptuales, en relación a la interrelación que guardaba esta información con el trabajo teórico en los seminarios, que me permitieron cambiar visiones, enfocar mi atención en un sólo aspecto, explicar sucesos en un nivel teórico, y tratar de realizar ese ir y venir de lo teórico al campo y viceversa para documentar una realidad no documentada (Rockwell, 1987).

El trabajo analítico implicó para mí romper con concepciones o modificar creencias, pues yo provenía de un ambiente escolar, por lo que las primeras explicaciones a los sucesos estaban fuertemente atravesadas por teorías pedagógicas o el sentido común. Es así que mis concepciones iniciales sobre la localidad y el objeto de estudio, poco a poco a través de la revisión teórica y las discusiones en los seminarios de tesis se fueron transformando (Rockwell, 1987; Erickson, 1989; Hammersley y Atkinson, 1983).

Por ello, en este trabajo de investigación, fue necesario reconocer mi presencia en la investigación, pues en las preguntas iniciales, en lo que miraba en las observaciones, en lo que escribía, en lo que analizaba, subyacían conceptualizaciones sobre el mundo escolar, tanto de mi experiencia como maestra como de los referentes teóricos que portaba. Ellos, no me permitían construir a las actividades conceptualmente, ni reconstruirlas empíricamente. Fue, precisamente este proceso de reconocerse en la investigación que me permitió mirar, escribir y analizar de diferente manera. Esto no fue un problema de técnica sino conceptual (Seminario de Metodología, DIE, Mercado, Ruth 1991) que remite a "la conciencia, cultura y organización teórica del observador" (Willis, 1980:8).

Es por esta inevitable presencia del investigador que se hace referencia a una vigilancia, que puede darse desde diferentes puntos: como un trabajo teórico, que abra las estrecheces de la mirada hacia la "realidad" que se observa a través de la reflexividad (Ezpeleta y Rockwell, 1983). Al reconocer que el investigador es parte del entorno social que estudia (Hammersley y Atkinson, 1983) de la posición que guarde como investigador (Erickson, 1989) y de las teorías con las que entra y evalúa al campo (Willis, 1980).

Las actividades con contenidos escolares, como el objeto de mi estudio, fue construyéndose a través del proceso de investigación. Esto no significa que entré al campo sin ninguna idea preconcebida, pues en el inicio me planteé una serie de interrogantes que ayudaron a guiar mi enfoque, tanto en el campo como en la revisión de lo teórico. Cabe aclarar que estas preguntas se fueron modificando con el avance la investigación, pues las

observaciones de hechos concretos no daban cuenta de dichas preguntas y volviéndose éstas más específicas.

Es más, muchas de las ideas preconcebidas sobre el trabajo de los maestros, chocaban con lo que encontraba en el campo, y cuando la situación contradictoria no era percibida así por mí, los constantes debates en el Seminario de Tesis me permitieron confrontarlos. Por ello, esta visión metodológica implica una constante revisión del objeto de estudio, en que se cambian perspectivas, apreciaciones e interpretaciones de la realidad observada y reconstruida.

En sus inicios las actividades con contenidos escolares, no se presentaban como productos sociales amplios y complejos, fue a través de los datos y el análisis de ellas que mi visión cambió, así la resolución de un trabajo escolar se fue ampliando para reconocerlo como proceso que implicaba diversos momentos y niveles de trabajo, tanto de alumnos como de maestros.

En esta perspectiva metodológica, las rupturas, conflictos y contradicciones que se perciben durante la observación se convierten en datos que "cumplen la función" de "poder sorprender" (Willis, 1980; Hammersley y Atkinson, 1983) y convertirse en indicios de la investigación.

Los datos se construyen a partir de la lectura en conjunto de los materiales recopilados (Erickson, 1989). Ellos en sí mismos "no dicen nada", es a partir del contexto en que se ubiquen y del trabajo analítico conceptual que pueden tomar significado. Es así que la teoría juega un papel importante, pues en este tipo de estudios, va a estar presente en dos sentidos: como referentes teóricos previos que ayuden a orientar las búsquedas, así como al análisis y explicación de las relaciones y significados establecidos en el lugar que se observa; y también como construcción de nuevas categorías o conceptos teóricos que surgen como producto de la misma investigación para "documentar" los procesos encontrados.

Las categorías, en este sentido, van modificándose, pues en un principio pueden ser categorías sociales provenientes del mismo medio en estudio (Rockwell, 1987 y Hammersley y Atkinson, 1983) o elementos no bien definidos de una teoría explícita que ayuden tentativamente a guiar la dirección del enfocamiento o dar referencia general de lo empírico (Hammersley y Atkinson, 1983: 7).

En el inicio de mi estudio, las categorías sociales, me permitieron ir enfocando y nombrando lo que me interesaba estudiar, después, estas fueron rebasadas por los referentes empíricos, requiriendo una categorización más analítica. Fue así como lo que llamaba "ejercicios" se convirtió en actividades con contenidos escolares.

Otro elemento importante de la investigación fue el del análisis, el cual fue un proceso constante, realizado desde el inicio de la formulación y clarificación del problema hasta la elaboración del reporte (Hammersley y Atkinson, 1983). Este constante análisis se nutrió de el trabajo en los seminarios, algunas teorías que conocía y otras que fue necesario examinar, la revisión de algunos registros del archivo del Proyecto de "Procesos de formación docente en la práctica escolar cotidiana", y la lectura de otros estudios, para poder construir, reconstruir o desechar categorías que pudieran posibilitar mi análisis.

Las categorías más amplias que guiaron el estudio fueron retomadas del proyecto de "Procesos de formación docente en la práctica escolar cotidiana". Las posibles explicaciones sobre lo que los maestros tomaban en cuenta para desarrollar actividades con contenidos escolares me requirió revisar bibliografía sobre didáctica y referida a teorías de la enseñanza. Esto no quiere decir que se estuviera de acuerdo con ella, más bien, sirvió

para plantearme cuestiones diferenciales encontradas en el estudio y que necesitaban ser explicadas bajo otra perspectiva.

Para mí, la "descripción analítica densa" (Geertz, 1987), implicó un trabajo de reflexión para reconocer en dónde estaba yo, al realizar ciertas interpretaciones y dónde los sujetos del estudio, asesorada por Ruth Mercado, en los Seminarios de Metodología.

Como parte de lo metodológico, presento el procedimiento y las dimensiones de las que partió el análisis de los procesos encontrados y que fueron permanentemente discutidos con la Mtra. Ruth Mercado.

a) La secuencia de actividades se obtuvo de identificar en cada clase las diferentes actividades que cada maestro realizaba, ya fuera para abordar un solo contenido o varios.

Para ello, fue necesario delimitar qué entendía por actividad, pues en general, esta es una palabra que en el ámbito de la didáctica no se explicita, pues se da por hecho que conceptualmente se sostiene por sí misma.

b) La estructura de cada actividad fue analizada con base en tres dimensiones. La primera, alude a lo organizativo, en que se consideraron los aspectos referentes al tiempo, número de alumnos, formas en que se organizaba al grupo, el grado escolar en que se desarrollan y la participación que se propiciaba en los alumnos.

La segunda dimensión, refiere a lo curricular-didáctico-social, en que se identificaron los contenidos, recursos utilizados y las dinámicas de acción de maestros y alumnos.

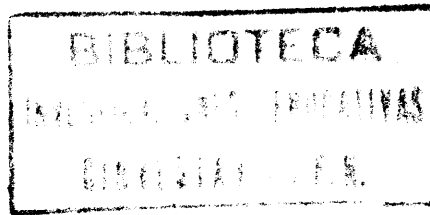
La última dimensión es la que considera a los sujetos como tales, es decir con una historia particular, como personas o grupo, en el caso de los maestros se tomó en cuenta parte de su historia profesional, así como algunas experiencias que brindaron indicios de los saberes con que dichos sujetos se movían en el ámbito cotidiano de la escuela.

Estas dimensiones sirvieron de base para el análisis de las actividades observadas y su estructura, pero no para la presentación de los resultados.

Realizar una investigación es un proceso formativo y de constante aprendizaje, en él, uno va encontrando problemas para avanzar y que a veces significan retrocesos serios. En mi caso, parte de dichos problemas fueron:

- La construcción del objeto de estudio. Por mi formación y experiencias como docente de educación primaria, en el proceso de construcción del objeto de estudio yo centraba mis preguntas iniciales en los "ejercicios escolares", sin tener muy claro lo que eran conceptualmente y lo que implicaban en el trabajo de enseñanza de los maestros. Andando en la investigación, esta visión parcial de las actividades de enseñanza que los docentes realizan se fue abriendo y adquiriendo una perspectiva más amplia, rica y compleja, pues los ejercicios en sí mismos no mostraban el entramado de actividades que maestros y alumnos realizaban para trabajar un contenido escolar. Además, bajo esta nueva perspectiva, los ejercicios fueron apareciendo como uno entre los varios apoyos, como trabajo escolar de los que los maestros se valen para desarrollar sus clases.

Es decir, las nociones y categorías previas con las que entré al campo de estudio no me permitían reconocer la complejidad de las actividades que los maestros realizan para enseñar.



- Limitaciones en el análisis por las cualidades y cantidades de los datos. En este sentido, encontré que la mayoría de las clases observadas correspondían a matemáticas, por ello, en el análisis de los datos no podía asegurar que hubiera tendencias significativas en la enseñanza de algunas de las otras áreas de conocimiento. Es decir, cuando analizaba varias clases de alguna otra área, me encontraba con la falta de evidencias empíricas que pudieran sostener afirmaciones sobre las formas en que se trabajaban. Es más, no observé ninguna clase de ciencias naturales, sin embargo los contenidos del área aparecieron en revisiones de tareas o la petición de éstas.

La presencia recurrente del trabajo con las materias de español y matemáticas parecía no ser fue fortuito, sino más bien, responder a las creencias de los profesores sobre la importancia de ciertas materias.

- La pertinencia de las explicaciones conceptuales. Para mí otro problema metodológico tuvo que ver con "atrapar" los datos que obtenía, en referentes conceptuales únicos y poco pertinentes. Así, consideraba que mi información empírica podía sostener una explicación conceptual desde los procesos de pensamiento y planeación de los docentes, cuando no había la suficiente evidencia en los datos.

Cabe aclarar que, a pesar de que los referentes conceptuales sobre planeación y decisiones de los docentes fueron rebasados por lo empírico en mi estudio, éstos me permitieron cambiar algunas ideas sobre el trabajo de los planeación de los profesores así como ver, en algunas de las actividades, la previsión que realizan los docentes sobre ellas. En el producto final de la investigación, hay algunos indicios sobre estas previsiones.

- La construcción o recuperación de las categorías adecuadas. Con relación a la pertinencia del uso de categorías que pudieran dar cuenta de los procesos observados, me enfrenté al problema de cómo nombrarlos sin que se perdiera la riqueza y complejidad de dichos procesos, ya que en la búsqueda de categorías las que más se acercaban a lo que se quería presentar eran aquellas expuestas desde la didáctica, pero que estaban trabajadas desde visiones de lo que el maestro debería hacer o bien de análisis que evaluaban las actividades de los maestros, para calificarlos de distintas maneras (como bueno, democrático, autoritario, etc).

Por otro lado, categorías como las de actividades y contenidos escolares, que son las principales en mi trabajo, hubo que trabajarlas constantemente, pues había que delimitar y precisar a qué referían y de lo que querían dar cuenta. Así, con relación a las actividades, era muy amplio referir a ellas, pues con esa categoría se puede nombrar todo lo que los maestros y alumnos realizan en la escuela y de esto no trataba la investigación, sino sólo de una parte de ese trabajo que los maestros realizan y que tiene que ver con la enseñanza.

Referente a este proceso, hubo que ir delimitando a las actividades con relación a la enseñanza, pero no a la enseñanza de todos los contenidos. Y fue aquí donde se tuvo que precisar qué se entendía por contenidos, diferenciando los contenidos escolares en académicos y no académicos.

El proceso de la investigación y la resolución de algunos de los problemas enfrentados fueron altamente apoyados por la asesoría cercana de la M. en C. Ruth Mercado, en el Seminario de Tesis, compartido con la Lic. Lucila Galván, espacio en el cual fue muy importante el debate de los elementos conceptuales que permitieran comprender la realidad que se estaba observando.

Cabe aclarar que tanto el Seminario de Tesis como el trabajo de campo, fueron compartidos con la Lic. Lucila Galván, durante los dos primeros años del estudio. Es por ello que parte de la información de campo de cada una se incorporó en los respectivos análisis de nuestras tesis de grado.

Una visión con la que termine el estudio fue que éste representa una muy pequeña parte de lo que es el trabajo diario de los maestros en las escuelas públicas, puesto que no hay posibilidades metodológicas alguna que pueda dar cuenta de "toda la realidad". Sin embargo, falta mucho por hacer para profundizar en dicho trabajo y poder mostrarlo.

El trabajo de campo.

La investigación etnográfica se caracteriza por la permanencia del investigador un largo periodo en el campo, con miras a obtener información profunda y rica, así como entender el sentido que los sujetos le dan a sus acciones, pues sin esta constante permanencia la reconstrucción en la descripción y análisis de la misma no sería posible.

En mi investigación, el trabajo de campo se realizó durante dos ciclos escolares (1990-1992), iniciándose en septiembre de 1990, con un total de 90 visitas a la escuela, que nos permitieron conformar un archivo etnográfico de 60 registros, de los cuales 28 describían clases con distintas temáticas, éstos se utilizaron como base para el desarrollo de esta investigación. Los otros registros contenían información sobre ceremonias cívicas, festejos y recreos; entrevistas a padres de familia, juntas de grupo y otras actividades (Ver cuadros 3-7*).

Cabe mencionar que la mayoría de las clases observadas giró en torno a contenidos de matemáticas (16) y español (10) y una proporción menor fue de ciencias sociales, la mayoría de ellas se desarrollaron en grupos de quinto y sexto grados. (Ver cuadros 3-8).

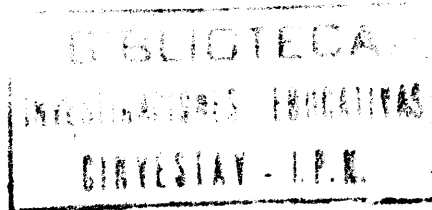
Asimismo, en los cuadros del 4 al 9, puede observarse que los grados en que se observaron más clases fueron los de tercero (7) y sexto (7), esto tal vez porque de inicio fueron esos los maestros que permitieron entrar a sus grupos.

Se observaron grupos de 2º. a 6º. Grados, con un total de 13 maestros de grupo (ver cuadro 2). Se entrevistaron a la mayoría de ellos. Las entrevistas efectuadas fueron no estructuradas, lo que permitió obtener información más profunda y rica, para complementar y entender mucha de la información obtenida a través de la observación.

Una de las maestras que nos apoyó como informante principal, fue la que nos facilitó la entrada a la escuela, pues ella tenía varios años de laborar en ésta lo que nos permitió conocer las interrelaciones que se desarrollaban entre los maestros como también la historia académica y laboral de algunos de ellos.

En el análisis se consideraron tanto los registros elaborados por mi como los de mi compañera de proyecto Lucila Galván (Galván, 1995), así como algunos del archivo del proyecto "Procesos de formación docente

* Los cuadros del 4 al 9 se encuentran en el Anexo Metodológico



en la práctica escolar cotidiana" de la Maestra Ruth Mercado, elaborados por Ma. Luisa Talavera (1992) y por Ma. Eugenia Luna (1994a).

Para elaborar y organizar los registros de esta investigación, como parte del archivo etnográfico del proyecto al que se adscribió, se tomó como base la simbología y sistema de códigos propuestos en el documento "La construcción de la Documentación Etnográfica" (Mercado, 1980).³

El haber realizado la presente investigación bajo una perspectiva etnográfica, apoyada por la M. En C. Ruth Mercado, fue un proceso de aprendizaje, que implicó un constante proceso de reflexión, que muchas de las veces conllevó a rupturas, reconocimientos, avances, retrocesos y logros.

En el trabajo de campo había decisiones que tomar, sobre el cuándo ir, qué preguntar, en qué grupo entrar a observar, qué maestro entrevistar. Por otro lado enfrente problemas de comprensión sobre lo que pasaba en el lugar, del sentido que tenían las cosas para los que estaban ahí y para mí misma.

El lugar y los maestros del estudio.

El campo de estudio fue una escuela pública urbana federal, elegida un tanto por las posibilidades de entrada como por su ubicación e historia de la colonia (Galván, 1995). Aunque se trató de una sola escuela, la consideramos importante porque en ella se expresan, como en cualquier otra, una heterogeneidad de prácticas cotidianas que se viven en el ámbito escolar de las escuelas públicas. Esto no deja de lado la particularidad de los procesos que en ésta se dieron.

Dicha escuela se fundó el 30 de septiembre de 1980 y debe su nombre a un maestro de Colima. La escuela está situada en una colonia popular del D.F., constituida por campesinos provenientes de distintos estados de la República Mexicana (Galván, 1995).

El edificio escolar, en el periodo del estudio tenía dos secciones, caracterizadas por su tipo de construcción: sección 1: ocho aulas prefabricadas de lámina acanalada, colocadas en 1980; sección 2: dos edificios de construcción permanente, que se comenzaron a utilizar desde 1988: uno, con cuatro salones que albergaban la dirección de la escuela y la inspección escolar, otro de dos pisos, constituidos por seis aulas, la casa del conserje, los sanitarios y un salón, el cual era reconocido como el del "psicopedagógico".⁴

La escuela tenía dos patios, uno de piso de cemento pulido y otro, en desnivel, de piso de adoquín. En éste último se ubicaban los edificios "nuevos".

La escuela es cabecera de zona 5. Dicha supervisión escolar tenía a su cargo once escuelas: cuatro particulares y siete públicas (cuatro matutinas y tres vespertinas). En la oficina de la Inspección escolar laboraban tres maestros: el maestro inspector y dos maestras, como secretarías.

Con relación al personal docente, durante el primer año del periodo del estudio, estaba conformada por diecisiete maestros: catorce con grupo, dos en la dirección (directora y secretaria) y una maestra de educación física. En el segundo año de observación, aumentó el personal, pues se incorporó un maestro a

⁴ El que la escuela del estudio fuera cabecera de zona fue una particularidad que se tomó en cuenta en el análisis de los datos, ya que se presentaron eventos que aparecían como cotidianos en ella y que en otras escuelas no sucedían.

la dirección de la escuela, como adjunto (Ver Cuadro 1). Los maestros con los que más se trabajó en este estudio fueron seis (Ver Cuadro 2).

La directora contaba con estudios de Licenciatura en Pedagogía, y en septiembre de 1991 se había hecho cargo de la dirección. Seis maestros tenían estudios de Normal, el resto habían realizado además algunos otros, como en Psicología, Derecho, Ingeniería, Informática administrativa y Ciencias de la Comunicación (Ver Cuadros 1 y 2). Los años de servicio en la SEP, variaban de uno a veintiséis.

En el "Psicopedagógico", trabajaban dos licenciados en psicología, quienes fueron autorizados por el Jefe de Sector para que trabajaran con niños con "problemas de aprendizaje" de las escuelas que formaban la zona.

La Zona Escolar a la que pertenecía la escuela del estudio, organizaban cada mes cursos de actualización para los maestros "de acuerdo a las demandas de los mismos docentes", según informó la directora de la escuela, por lo que los profesores asistían por lo menos una vez al mes a dichos cursos, por lo general en otra de las escuelas de zona escolar.

De acuerdo con los datos proporcionados sobre el número de alumnos, el diez de diciembre de 1990, había en total cuatrocientos cuarenta y tres alumnos, repartidos en catorce grupos: dos de primero, dos de segundo, tres de tercero, dos de cuarto, tres de quinto y dos de sexto. El número de alumnos por grupo variaba de entre veintisiete y treinta y seis niños (Cuadro 3)

Las comisiones que algunos maestros de la escuela realizaban eran las de: Puntualidad, en que un maestro se encargaba de vigilar que los niños entrarán a las 8:00 hs. anotaba a los que llegaban tarde, para reportarlo después por grupos; Cooperativa en la que cuatro maestras se encargaban de la venta de dulces y alimentos a la hora de recreo y del manejo del dinero obtenido en esta actividad; así como de su reparto al fin de cursos; Biblioteca circulante, en el periodo del estudio se realizó una campaña para que se donarán libros y formar la biblioteca de la escuela; Seguridad y Emergencia, en la que un maestro organizaba los simulacros para prevenir desastres; Aseo, en esta comisión se trataba de que los niños asistieran a la escuela uniformados y limpios, se realizaban por grupos, comisiones semanales en que el grupo encargado realizaba algunos materiales alusivos a algún tema de higiene y se los daba a conocer a los otros niños; Acción social, dos docentes calendarizaban las ceremonias cívicas, para que cada grupo participará organizando la celebración de la fecha a conmemorar designada o bien se invitaban a los otros maestros a participar para festejar a algún compañero o una fecha conmemorativa, como el 15 de mayo.

CUADRO 1.

PERSONAL DOCENTE DE LA ESCUELA DE ESTUDIO

MAESTRO (A)	CARGO DURANTE 1990-1991	CARGO DURANTE 1991-1992	AÑOS DE SERVICIO	FORMACION PROFESIONAL
Ma. Beatriz	Directora	Directora	27 años	Lic. En Pedagogía
Ma. Paola	Secretaria de Dirección	Secretaria de Dirección	4 años	Estudiante de Lic. en Informática Administrativa
Ma. Andrea	M.G. 1º. Grado	M.G. 1º. Grado	1 año	Lic. En Psicología
Ma. Lola	M.G. 1º. Grado	M.G. 2º. Grado	11 años	Normal Básica
Ma. Rebeca	M.G. 2º. Grado	M.G. 4º. Grado	2 años (en SEP)	Estudiante de Lic. En Derecho
Ma. Trinidad	M.G. 2º. Grado	M.G. 2º. Grado	8 años	Normal Básica
Ma. Josefina	M.G. 3º. Grado	M.G. 3º. Grado	26 años	Normal Básica
Ma. Hilda	M.G. 3º. Grado		12 años	Normal Básica
Mo. Germán	M.G. 3º. Grado	M.G. 5º. Grado	15 años	Lic. Ingeniería
Ma. Adriana	M.G. 4º. Grado	M.G. 6º. Grado	12 años	Normal Básica
Ma. Leticia	M.G. 4º. Grado		1 año	Normal Básica
Ma. Arcelia	M.G. 4º. Grado		*	*
Ma. Luisa	M.G. 5º. Grado	M.G. 6º. Grado	8 años	Lic. en Comunicación
Mo. Indalecio	M.G. 5º. Grado	M.G. 4º. Grado	7 años	Normal Básica
Ma. Ema	M.G. 6º. Grado		14 años	*
Ma. Fabiola	M.G. 6º. Grado	M.G. 6º. Grado	10 años	Lic. En Historia
Mo. Rubén		M.G. 3º. Grado	16 años*	Normal Básica
Ma. Clemencia		M.G. 5º. Grado	*	*
Ma. Jimena		M.G. 4º. Grado	*10 años	Normal básica*
Ma. Dalía		M.G. 1º. Grado	*	*
Ma. Silvia	Ma. Educ. Física	Ma. Educ. Física	8 años	Esc. Superior de Educ. Física

* Datos no proporcionados. M.G.= Maestro (a) de grupo.

NOTA: Los nombres de los maestros fueron cambiados para guardar el anonimato comprometido con ellos durante el estudio.

Cuadro 2.

MAESTROS QUE APOYARON BÁSICAMENTE EN LO EMPIRICO AL ESTUDIO

PERSONA	CARGO DURANTE 1990-1991	CARGO DURANTE 1991-1992	AÑOS DE SERVICIO
Mo. Germán	M.G. 3º. grado	M.G. 5º. Grado	15 años
Ma. Adriana	M.G. 4º. grado	M.G. 6º. Grado	12 años
Ma. Jimena		M.G. 4º. Grado	10 años
Ma. Luisa	M.G. 5º. grado	M.G. 6º. Grado	8 años
Ma. Fabiola	M.G. 6º. Grado	M.G. 6º. Grado	10 años
Mo. Rubén		M.G. 3º. Grado	16 años

Cuadro 3

ESTADISTICA DE ALUMNOS INSCRITOS **

Grupo	Hombres	Mujeres	Total
1o B	19	17	36
1o B	18	21	39
2o. A	17	18	35
2o. B	13	22	35
3o. A	11	15	26
3o. B	14	14	28
3o. C	15	12	27
4o. A	24	12	36
4o. B	15	22	37
5o. A	12	18	30
5o. B	12	17	29
5o. C	15	15	30
6o. A	11	17	28
6o. B	13	14	27
		Total de alumnos:	443

Notas:

1 Estas condiciones, son entendidas como recursos físicos para el trabajo, condiciones laborales, la organización escolar del espacio y del tiempo, las prioridades del trabajo que resultan de la negociación cotidiana entre autoridades, maestros, alumnos y padres, así como el trabajo con grupos numerosos de menores. Rockwell y Mercado (1986) aluden a ellas como una primera referencia al contexto institucional en que laboran los maestros.

2 Para conocer las condiciones de trabajo específicas de los maestros en primer grado revisar la investigación de Talavera (1992)

3 En los fragmentos de los registros que presento hay varias abreviaturas y símbolos, así también se distinguen por un código, tomados de este documento. Las abreviaturas y símbolos significan lo siguiente: Ma=maestra; Mo=maestro; Ao=alumno; aa=alumna; aos=alumnos; Obs=observadora; / /= conducta no verbal o información del contexto; ()=interpretaciones o inferencias de la observadora sobre los tonos y énfasis de las acciones y el discurso verbal;

(())=información proveniente de otros contextos pero que aclaran información obtenida durante ésta;=discurso verbal no registrado; fragmento de registro que se ha omitido.

Las claves de los registros significaban el número de escuela E2, el núm. de registro; y el evento o eventos observados: Ocl=Observación de clase; Oin=Observación de Interacción; OG=Observación General; Em(o) Em(a) Entrevista maestro o maestra; Em(os)= Entrevista a maestros; EAo=entrevista a alumno; ED=Entrevista Director; EPF=Entrevista Padres de Familia.

Los registros realizados por Lucila Galván se identificaron con L.G. y los míos con A.J.

4 El psicopedagógico, era un espacio que se otorgaba por parte de la inspección a algunos psicólogos y que era reconocido como un centro de atención para los niños de la zona que presentaran, según cada maestra, problemas de aprendizaje.

5 Cabecera de zona significa que en la escuela se encontraba físicamente ubicada la Zona Escolar bajo la supervisión de un maestro, designado como inspector y el cual tenía a su cargo el funcionamiento administrativo y pedagógico de varias escuelas primarias.

CAPITULO 1

LOS CONTENIDOS ESCOLARES EN LOS CURRICULA Y EN LOS MATERIALES DE EDUCACIÓN PRIMARIA (1960, 1972 Y 1993).

Introducción

Una parte importante de mi investigación son los contenidos escolares, porque son un eje para explicar a las actividades que son mi objeto de estudio. Estos, son entendidos como escolares por desenvolverse en un ámbito escolar, a partir de referencias programáticas. Asimismo, se considera que tienen un carácter de construcción social, por constituirse también, en el transcurso cotidiano de lo que sucede en los salones de clase, con relación a la enseñanza. En el estudio lo que interesa es conocer cómo los maestros despliegan diversas actividades para trabajar un contenido específico, que en general está prescrito curricularmente. Es decir, los contenidos tienen un carácter formal, otorgado por el currículo, dicho carácter, cambia cuando los contenidos son trabajados por maestros y alumnos, se reelaboran, se constituyen como tales en el proceso de enseñanza. Ya que el profesor retoma un contenido de un programa determinado, de un plan de estudios particular producto de una reforma educativa, para enseñarlo. En este proceso construye socialmente actividades, basadas en diversos elementos como son el tiempo, el grado, el grupo y los recursos de enseñanza, entre otros.

Por lo anteriormente señalado, la revisión de los contenidos se hizo a partir de los planes y programas de estudio de la Educación Primaria, donde se encuentran plasmados.

En el primer apartado de este capítulo presento una breve revisión de algunas ideas sobre diseño curricular con relación a los contenidos, como una pequeña introducción, para después describir a los contenidos en el curriculum y libros de texto de educación primaria.

Las formas en que se seleccionan y organizan los contenidos están estrechamente ligadas a las ideas que sobre ellos se presentan en los diferentes diseños curriculares que han prevalecido en la teoría curricular, de ahí el porqué se expongan algunas de las propuestas en el primer apartado del capítulo.

En el segundo apartado, se retoman algunos estudios cuyos objetos de investigación se centraron de alguna manera en contenidos escolares específicos o generales. La mayoría de estas investigaciones son cualitativas y presentan al contenido escolar como una construcción social.

Es decir, en este estudio, se considera que en el proceso de desarrollo de las actividades los contenidos van adquiriendo características particulares a partir de las interrelaciones que se establecen entre alumnos y maestros, en las que ponen en juego sus referentes culturales, emociones, historias psicológica y social. Además considero que los contenidos curriculares se concretizan en el aula a partir de las mediaciones que establecen alumnos y maestros a través del lenguaje oral y escrito (Cazden, 1990).

En el capítulo se presentan diversas ideas sobre los contenidos escolares o académicos, algunas tomadas del ámbito curricular que tienen que ver con la selección de conocimientos científicos, valores y destrezas necesarios para la integración de los individuos en la sociedad, y que son expuestos en programas y libros de texto. En otras, se comprende a tales contenidos con base en el desarrollo del proceso de enseñanza,

en el que los contenidos son mediados por las interrelaciones que establecen maestros y alumnos, por la selección que de ellos hacen los maestros y la manera en que los trabajan con los niños, lo que los va constituyendo como tales.

En el tercer apartado del capítulo se presentan las propuestas curriculares y materiales desarrollados para la educación primaria en México en los años sesentas, setentas y noventas, con la idea de presentar rasgos históricos sobre los contenidos que se han sugerido desde diferentes currículums para la escuela primaria, ya que en ella éstos van quedando en la memoria colectiva de los maestros y se llegan a mezclar con las nuevas propuestas.

1.1 EL CURRÍCULUM Y LOS CONTENIDOS ESCOLARES.

En mi trabajo de investigación, los contenidos escolares jugaron un papel importante, por ello me vi en la necesidad de revisar cómo han sido definidos teóricamente. Aunque me encontré, como dice Gimeno (1992) que "El problema de definir qué es contenido de la enseñanza y cómo llegar a decidirlo es uno de los aspectos más conflictivos de la historia del pensamiento educativo y de la práctica de enseñanza, condición que se refleja en muy diversos enfoques, perspectivas y opciones" (Gimeno, 1992:171-172). Por ello, como mi estudio se articulaba por las prácticas de los maestros y las cuestiones curriculares aparecían como un referente en éstas, decidí centrarme en el aspecto curricular de los contenidos iniciando con una indagación muy general sobre el currículo, aunque esto no fue mi objeto de estudio.

El currículum ha sido definido de distintas maneras, dependiendo del desarrollo de las teorías en boga, "de la fuerza conceptual analítica de la filosofía y su impacto en la educación" (Kemmis, 1988:28) así como de la relación que se establezca entre lo social y lo educativo. Para algunos autores tiene que ver con la estructuración de las experiencias diseñadas para los estudiantes (Rule, 1973, citado en Gimeneo, 1995), para otros con la definición de objetivos y contenidos, o conjunto de conocimientos, en planes o propuestas, para un ciclo, nivel educativo o modalidad de la enseñanza (Rule, 1973 y Schubert, 1986, citados en Gimeno, 1995:14). Habría quien lo relacionara con aspectos más amplios de la situación escolar (Kemmis, 1988) y algunos más lo definen considerando la relación entre teoría y práctica (Schwab, 1969; Stenhouse, 1987 y Gimeno, 1995).

Considerando la historia, el nacimiento y desarrollo del campo del currículum, Pasillas (1991) al analizar la historia del currículum en Estados Unidos, expone que éste no ha provenido de una necesidad meramente educativa, por el contrario, en él se concretan las pugnas entre diversos grupos, los que buscaban la eficiencia administrativa y los que luchaban por una educación integral, ya que ambas posturas consideraban urgente un cambio en la educación tradicional (Pasillas, 1991).

En este sentido, el currículum, "...no es constante a lo largo de la historia, sino que, como la sociedad misma, ha cambiado en respuesta a las circunstancias, a las estructuras económicas y políticas y a los intereses humanos, así como a los propios intereses de los autores de los currícula" (Kemmis, 1988:42).

Por otro lado, las propuestas de diseños curriculares parten de la función social de la educación en general y de la escuela en particular. En este sentido algunos autores consideran que los hombres han ido produciendo conocimientos científicos, tecnológicos y artísticos, es decir socioculturales, que deben ser preservados y transmitidos a las nuevas generaciones para su conservación, por lo que se espera que la escuela permita "preparar en la especialización y la diversificación...formando a los individuos en una

orientación social común" (Castañeda, 1985:13).

Así, Pérez afirma: "A medida que las producciones materiales, sociales e intelectuales de la humanidad se incrementan y especializan, se complejiza la vida social y se hace más difícil su transmisión y asimilación. La escuela surge como una institución especializada en atender satisfactoriamente estos procesos de transmisión-asimilación que garantiza la supervivencia de la especie." (Pérez, 1989a:302).

Castañeda, hace referencia a dicha visión sobre la función de la escuela de dos autores, pilares del diseño curricular, Tyler (1949) y Taba (1962), y menciona que: "desde la perspectiva de estos autores, los elementos que justifican la necesidad de estudiar el currículo escolar, están referidos a la adecuación de la función social de la escuela, al progreso alcanzado por el desarrollo capitalista, a la adaptación de la educación a los cambios tecnológicos y sociales, mediante una planificación eficiente y a la incorporación de la ciencia y el apego a la cientificidad en la organización curricular" (Castañeda, 1985:12).¹

Gimeno (1995) menciona que la escuela educa y socializa a partir de las estructuras de actividades que organiza para desarrollar el currículo que tiene encomendado, "función que cumple a través de los contenidos y de las formas de éstos, y también por las prácticas que se realizan en ella" (Gimeno, 1995:20).

Por su lado Law y Barton (1980) plantean que desde una perspectiva crítica, el currículum es entendido desde su contexto histórico, político y económico, relacionado "con cuestiones de la profunda estructura de la realidad social dentro de la escuela y la sociedad, y con el cambio individual y social", es así como en este análisis estructural, lo relacionado a los contenidos tendría que verse en la distribución social del conocimiento más que desde la organización de unidades curriculares.

Un ejemplo acerca de la relación de la función social de la educación y de la escuela, ligada al currículum, es el que presenta Pasillas (1991) al describir por un lado los procesos sociales que influyeron en el surgimiento del campo del currículum en Estados Unidos, a fines del siglo XIX y principios del XX y las acciones emprendidas para reestructurar los currículos existentes, dentro de las que se encontraron algunas relacionadas con los contenidos.

Así, menciona la creación de la "Comisión de Diez para estudios de la escuela secundaria" dentro de la National Education Association (NEA), en la que se debatió la polémica de educar para la vida o para el trabajo a través de un foro en el que se definieron contenidos y se decidieron: cuáles materias tradicionales o modernas eran esenciales, qué temas incluir en el estudio de cada materia, qué profundidad y tiempo dedicar a cada una, entre otros aspectos (Pasillas, 1991:8-9).

Vistos de una u otra manera, se puede encontrar que en las propuestas de diseño curricular los contenidos juegan un papel importante. Es en ellas que se plantean algunas definiciones de éstos. Por esto es que de manera esquemática expongo sólo los planteamientos de autores reconocidos como tradicionales o de actualidad, como son: Tyler, Taba, Stenhouse y Coll.

Tyler (1977) expone que para elaborar un currículum deben contestarse las siguientes preguntas: ¿Qué fines desea alcanzar la escuela?; de todas las experiencias educativas que pueden brindarse ¿cuáles ofrecen mayores posibilidades de alcanzar esos fines?; ¿Cómo se pueden organizar de manera eficaz esas

experiencias? y ¿Cómo podemos comprobar si se han alcanzado los objetivos propuestos?. (Tyler, 1977:7-8). Es decir, considera como esenciales tres aspectos: los fines, las experiencias y la evaluación. Por ello, propone el estudio de tres fuentes para el establecimiento de objetivos educativos: los educandos, la sociedad contemporánea y los especialistas. Es, en este sentido que los contenidos para él, están íntimamente relacionados con los objetivos y las actividades de aprendizaje. Es decir, están como ya dados, así, "la conducta esperada y los contenidos a desarrollar...facilitarán el desarrollo de habilidades conocimientos y actitudes adecuadas para alcanzar el modelo" (Abraham, 1985).

Taba (1974) bajo una idea de elaborar el curriculum científicamente propone siete pasos a seguir: "Diagnóstico de las necesidades; formulación de objetivos; selección del contenido; selección de las actividades de aprendizaje; organización del contenido; organización de las actividades de aprendizaje; determinación de lo que se va a evaluar y de las maneras y medios para hacerlo" (Taba, 1974:26).

Para Abraham (1985) Taba presenta los contenidos únicamente como conocimiento y, "entiende éste como acumulación gradual y se presenta en la escuela como contenido ordenado que facilita el aprendizaje del estudiante. Propone abordarlo mediante cuatro niveles: como hechos, conceptos, ideas básicas y sistemas de aprendizaje y organizarlo conforme a principios de secuencia e integración. El tratamiento que se señala, establece relaciones de ordenamiento y estructuración del contenido en términos de enseñanza" (Abraham, 1985:6).

Coll (1992) manifiesta que los elementos o componentes que pueden ayudar a cumplir las funciones del curriculum pueden agruparse en cuatro apartados²:

- 1o. Considera las informaciones sobre el qué enseñar, relacionadas con los contenidos y los objetivos. Los primeros entendidos como "la experiencia social culturalmente organizada", tomada en su más amplia acepción: como conceptos, sistemas explicativos, destrezas. Los objetivos considerados como los procesos de crecimiento personal que se desea provocar, favorecer o facilitar mediante la enseñanza.
- 2o. Proporciona informaciones sobre el cuándo enseñar, sobre la manera de ordenar y secuenciar los contenidos y objetivos.
- 3o. Proporciona informaciones sobre cómo enseñar, es decir, sobre la manera de estructurar las actividades de enseñanza/aprendizaje en las que van a participar los alumnos con el fin de alcanzar los objetivos propuestos con relación a los objetivos seleccionados.
- 4o. Proporciona informaciones sobre qué, cómo y cuándo evaluar. La evaluación entendida como elemento indispensable para asegurarse que la acción pedagógica responde a las intenciones e introducir las correcciones oportunas. (Coll, 1992:31).

Stenhouse (1987) propone un modelo de diseño curricular estrechamente ligado a su desarrollo, en que la investigación aparece como un eje básico, para fundamentarlo y explorar cómo se lleva a cabo en la práctica. Expone que un currículo debe reunir principios y orientaciones en cuanto proyecto, estudio empírico y su justificación. Con relación al proyecto, habla de principios para la selección de contenido, para el desarrollo de una estrategia de enseñanza, para la adopción de decisiones relativas a la secuencia y principios con base en los cuales diagnosticar puntos fuertes y débiles de los estudiantes. (Stenhouse, 1987:30).

Bajo esta orientación Stenhouse considera a los contenidos como tradiciones públicas, como cultura, pero también como conocimientos. Y explica que dichas tradiciones son consideradas como cultura en cuanto a

su localización social y, como conocimiento "son analizadas a la luz de las pruebas para comprobar su verdad" (Stenhouse,1987:42). Y bajo esta visión sostiene que cuando se aborde la problemática del currículo se debe contemplar la estructura o naturaleza del conocimiento.

Por otro lado, señala que en la escuela se contemplan como conjuntos de conocimientos, artes, destrezas, lenguajes, convenciones y valores que él considera como elementos de la cultura.

Un problema a que se enfrentan los diseñadores de los currícula es que la riqueza y bagajes culturales producidos por la humanidad, no pueden ser enseñados en su totalidad en las escuelas, tiene que hacerse una selección de ellos.

La necesidad de seleccionar y organizar los contenidos bajo un marco científico, se ha expresado en las propuestas para considerar las llamadas fuentes de los objetivos, las cuales, en general, pueden agruparse bajo tres aspectos: 1) aquellas que se fundamentan en lo epistemológico, al tomar en cuenta la estructura interna de las disciplinas; 2) las que dan prioridad a lo psicológico conjuntamente con lo epistemológico, es decir, dan importancia al reconocimiento de los factores y procesos que intervienen en el crecimiento personal del alumno ligado a las estructuras de las materias y 3) las que priorizan lo sociológico, y parten del análisis de la sociedad, sus necesidades y características³ (Coll, 1992:33-34).

Dentro del primer grupo, según Elam (1973), Stenhouse (1987) y Gimeno y Pérez (1989), hay autores como Hirst (1969) Phenix (1975) Pring (1978) Schwab (1973) cuyas propuestas de diseño curricular o selección de contenidos parten de una perspectiva centrada en las disciplinas (epistemológica). En ellas se expresa que "las disciplinas por su rigor metodológico y estructura ordenada, son el mejor modo de conocer la estructura y funcionamiento de la realidad física, biológica, psíquica y social. Parece por ello evidente que han de ser la base para la selección y organización del contenido académico que se transmite en la escuela. Los cuerpos de conocimiento disciplinario que ha producido la comunidad humana a lo largo de la historia introducen al alumno a una determinada forma de organizar la experiencia y entender el medio físico y social, a la vez que provocan el desarrollo de métodos formales de búsqueda e indagación, siempre que el conocimiento se conciba más como un proceso permanente que como un conjunto estático de resultados" (Gimeno y Pérez, 1989:303).

A decir de Stenhouse (1987) si los contenidos provienen de un ámbito cultural, a los diseñadores del currículum se les presentaba el problema de cómo superar su distorsión en la transmisión que de ellos hacían los maestros, así como el que dichos conocimientos fueran validados científicamente, bajo criterios de verdad. Por ello, en las propuestas para seleccionar y organizar los contenidos curriculares destacan aquellas basadas en la lógica de las disciplinas, ya que en ellas se exponía, que considerar la forma en que está estructurada la disciplina y los métodos por los que se han llegado a constituir sus conocimientos, aseguraban el éxito de la enseñanza.

En el segundo grupo existen propuestas de selección y organización de los contenidos que consideran tanto lo psicológico como lo epistemológico como son las de Dewey, Bruner y Ausubel (Elam, 1973, Stenhouse,1987 y Pérez, 1989a) es decir, consideran la estructuración de las disciplinas o materias de estudio así como la manera de relacionarlas con las estructuras cognoscitivas de los alumnos.

El tercer grupo de propuestas sobre la selección y estructuración de los contenidos curriculares, es el sociológico, éste, asevera que los conocimientos o "materias" o disciplinas son construidos socialmente,

como significados compartidos (Young, 1971, citado en Stenhouse, 1987:41).

Esta posición deviene de la sociología del conocimiento, que se ocupa de analizar cómo el conocimiento está determinado por el contexto social en que se constituye y es mantenido por grupos en el poder como instrumento para legitimarse y reforzar instituciones (Stenhouse, 1987).

Es "desde esta perspectiva que los contenidos del curriculum deben referir no sólo a los conocimientos que representan conceptualmente la realidad natural y social sino también a los modos incluso conflictivos y a los procedimientos ambiguos y plurales por los que el hombre produce el conocimiento que media su comprensión de la realidad" (Gimeno y Pérez, 1989:305).

Coll, con base en los fundamentos de las distintas propuestas curriculares, además de considerar lo psicológico y lo epistemológico, toma en cuenta lo sociológico y la experiencia pedagógica, ya que, según él, todo diseño curricular parte de la necesidad de transformar y mejorar las prácticas educativas, considerando las que han sido exitosas, además, de que como diseño requiere contrastarse en la práctica y estar abierto a modificaciones y correcciones (Coll, 1992:34).

En esta parte del capítulo presenté cómo el curriculum ha tenido diversas acepciones que tienen que ver con las experiencias que promueve la escuela en los niños, contenidos, planes, propuestas, programas escolares relacionados con contenidos y actividades, entre otras.

Asimismo, con relación al diseño del curriculum los autores revisados coinciden en señalar como factores importantes las fuentes, los contenidos y maneras de enseñarlos.

Con relación a la selección de los contenidos se expuso que esta se ha realizado desde tres perspectivas de las que parten las fuentes de los objetivos: la que considera la estructura interna de las disciplinas, es decir de lo epistemológico; la que toma en cuenta este mismo aspecto, pero además la estructura psicológica de los alumnos y, aquella que parte de lo social.

Estas diferentes decisiones por una u otra fuente se han presentado ligadas al devenir histórico de cada sistema social, en relación a las necesidades surgidas en diferentes momentos de su desarrollo y que se expresaban en una demanda de la función social de la escuela. Es en este sentido que Gimeno (1992) menciona que en la actualidad los contenidos curriculares son cada vez más "borrosos y ampliados".

Luego de revisar las anteriores propuestas, puedo decir que desde lo curricular, los contenidos suelen entenderse por un lado como una agrupación de conocimientos, que desde esta posición se desglosan en conceptos, sistemas explicativos, destrezas, artes, lenguajes y valores. Sin embargo, hay que matizar que la agrupación disciplinaria que se hace responde a cierto momento histórico de la sociedad y al proceso de desarrollo de las ideas científicas. Cuestión importante, ya que en un sentido general, esta postura no resuelve los problemas de la escuela entendidos desde una perspectiva sociocultural.

Desde una visión que considera ya no sólo lo prescriptivo, sino el ámbito de la enseñanza, también se han dado cierta definición a los contenidos, ya que en la escuela no se trabajan conocimientos científicos como tales, pues ha habido una selección y organización previa de éstos. Así, "la selección de contenidos del curriculum, la exigencia de modos peculiares de presentar y organizar el conocimiento para que sea

accesible al niño y al joven, y las condiciones de su transmisión institucional en el contexto artificial de la escuela que evalúa, sanciona y distribuye recompensas en forma de títulos, distorsionan el conocimiento provocando la emergencia de una forma característica del mismo: el conocimiento académico" (Gimeno y Pérez, 1989:302).

En este sentido es que encontramos posiciones como las de Chevillard (1980) que nos habla de la distancia que hay entre el "conocimiento erudito" y "el conocimiento enseñado" y expone: "Para que la enseñanza de tal elemento del conocimiento sea solamente posible, este elemento deberá haber sufrido ciertas deformaciones, que lo volverán apto para ser enseñado. El conocimiento, tal como es enseñado, el conocimiento enseñado, es necesariamente distinto que el conocimiento inicialmente designado como debiendo ser enseñado, el conocimiento a enseñar" (Chevallard, 1980).

Desde una visión en que se considera a la práctica escolar como "la actividad de reconstrucción del conocimiento del alumno" se presentan los contenidos académicos como el puente entre los conocimientos científicos y los empíricos: "entre el conocimiento vulgar y el conocimiento científico, entre la aproximación empírica y el enfoque teórico se intercala el conocimiento académico"(Pérez, 1989b).

Los contenidos, considerando el proceso de enseñanza, serían, por una parte, el puente entre los conocimientos científicos o eruditos y el conocimiento vulgar; por otra, el conocimiento que se enseña. En este sentido puede hablarse de conocimiento académico o de contenidos escolares, en el caso de los niveles básicos de la educación.

Para mi estudio se consideraron como contenidos escolares, precisamente porque se diseñaron para ser trabajados en la escuela, plasmados en diseños curriculares. Aunque cabe la aclaración, que hay contenidos que se enseñan a pesar de no existir en el curriculum vigente.

Por lo expresado, los contenidos escolares son el producto de una doble transformación: por un lado son la transformación de los conocimientos eruditos para ser enseñados, y por el otro el cambio que sufren los contenidos curricularmente planeados al ser enseñados.

1.2 LOS CONTENIDOS ESCOLARES EN ALGUNAS INVESTIGACIONES EDUCATIVAS.

En investigaciones sobre la práctica docente desde una perspectiva cualitativa, los contenidos escolares son abordados de diferente manera a la que señala el curriculum. En ellas se plantean las mediaciones o significaciones que hacen los sujetos para acceder a estos contenidos o reinterpretarlos.

Así, Rockwell señala: "...Por ello también siempre es significativa la mediación del maestro entre los alumnos y el contenido enseñado. Tampoco hay neutralidad posible, el conocimiento es presentado siempre desde determinada concepción o posición. No hay transmisión instrumental atórica de destrezas o habilidades básicas culturales, que permitan un acceso neutro al conocimiento. Se comunican siempre significaciones." (Rockwell, 1988:23)

Es así que los contenidos son considerados como hechos sociales, representados simbólicamente en la interacción verbal en el aula. En este sentido, los recientes estudios sobre los contenidos en el aula intentan explicar cuáles serían los procesos que permiten objetivar el conocimiento en este espacio.

Las investigaciones que retomo consideran el trabajo de contenidos escolares específicos o bien las formas de conocimiento implicadas en la enseñanza de éstos. Primero presento tres estudios realizados en México y por último, uno en Estados Unidos.

Rockwell y Gálvez (1981) en el estudio de "La enseñanza de las ciencias naturales en cuatro grupos de primaria", analizan las formas de transmisión del conocimiento en cuatro grupos de educación primaria, dos de segundo y dos de quinto grados, a través de la observación de clases de ciencias naturales.

En dicho estudio se intenta mostrar las formas en que el contenido se representaba o manifestaba, así como el grado de integración al ser enseñados. Para ello analizan las formas de enseñanza y las interrelaciones establecidas entre alumnos y maestros.

Para el análisis de cada clase usaron las categorías de: presentación del conocimiento, estructura de la clase, organización de la clase, actividades de los alumnos, pautas de interrogación e integración del conocimiento.

Las implicaciones conceptuales a las que llegan las autoras son muy ricas, pero sólo tomé algunas que referían directamente con los contenidos:

- "Los conceptos científicos programados para la primaria asumen en la escuela formas particulares, se objetivan a través de los elementos y las relaciones específicas que constituyen cada clase. Pueden (pero no parece ser lo más frecuente) tomar la forma de "enunciados", que se leen o que el docente dice o dicta o escribe, y los niños copian y "aprenden". El concepto suele presentarse de manera implícita dentro de la compleja trama de exposición, interrogación y actividad que organiza el maestro. Los ejemplos que él ofrece o acepta recortan de hecho un ámbito de aplicación o pertinencia del concepto, amplio o restringido. Los términos usados y aceptados marcan las formas "correctas" de hablar del concepto. Los elementos que definen al concepto se presentan de muchas maneras: por asociación de términos y ejemplos o por el efecto de una demostración inesperada, como nexos lógicos implícitos entre una serie de preguntas y afirmaciones o bien con la formalización impuesta por cuadros y definiciones..." (Rockwell y Gálvez, 1981:97-98).

- La experiencia de los niños se interpreta de determinada manera, como una forma de marcar límites a los conceptos como conceptos escolares.

- Coexisten elementos del sentido común con el contenido científico programado, que pueden interferirse mutuamente en relación al análisis o asimilación de los conceptos.

- "La presentación concreta válida cierta forma de existir del conocimiento; las formas en que se presenta el contenido constituyen el "conocimiento" específicamente escolar"(Rockwell y Gálvez, 1981:99).

Otra investigación que se refiere a los contenidos escolares es el de Edwards (1985) : "Los sujetos y la construcción social del conocimiento escolar en primaria: un estudio etnográfico", éste, pretende explicar los tipos de relaciones que establecen los alumnos con el conocimiento escolar.

Para ello, en parte de su estudio muestra cómo los alumnos, considerados como sujetos, construyen colectivamente diferentes tipos de conocimientos, que "...forman parte de un proceso de construcción

previo a la escuela, que la rebasa, y que está integrado por lo que los sujetos viven y piensan dentro y fuera de ella " (Edwards, 1985: 31). La autora se refiere a que cada grupo social construye conocimientos específicos de acuerdo a la situación que comparte, y que a la vez están formados por los conocimientos genéricos de la humanidad, transmitidos de un modo específico en cada situación (Edwards, 1985: 31).

Continuando con Edwards (1985) según ella, ante este conocimiento colectivo construido por los niños de manera informal en el salón de clases, se establece otro tipo de conocimiento: el escolar. Este, se presenta formalizado y de manera sistemática a los alumnos ya que ordena a la realidad. A dicho tipo de conocimiento la autora lo reconoce como el contenido escolar. Los alumnos, también toman parte de la elaboración y reinterpretación de él, pero cada alumno lo hace de manera particular puesto que " el conocimiento no es interiorizado ni asimilado por los sujetos de igual manera, ya que es transformado por el sujeto, el cual lo interpreta de modo singular" (Edwards, 1985:33) Es decir, el proceso de construcción del conocimiento es, a la vez social y singular.

Edwards (1985) también trabaja analíticamente con los diferentes tipos de relaciones que establecen los niños con el conocimiento escolar, según su estudio. Para llegar a ello, la autora conceptualiza a los contenidos escolares, primero como "una proposición de la cultura en y a través del lenguaje y de los comportamientos", en segundo lugar, como "un particular modo de existencia social del conocimiento", así como "un recorte y ordenamiento particular de la realidad fruto de varias mediaciones institucionales que se llevan a cabo mediante una serie de decisiones y discriminaciones, sobre un conjunto específico de conocimientos pretendidamente científicos de lo que la escuela debe transmitir" (Edwards, 1985: 38) Sin embargo, ante todo lo anterior, tamiza de manera importante dichas acepciones al considerar la participación de los sujetos en la escuela, a partir de sus historias que se entrecruzan; asimismo, plantea que la lógica de la interacción que establece cada maestro presenta al conocimiento de manera particular. Y retomando a Rockwell y Gálvez (1981) definen al conocimiento como una construcción social, "como objetivado en "(...) las relaciones y prácticas (institucionales) cotidiana a través de las cuales los alumnos se encuentran con y hacen suyos los conocimientos que la escuela intenta transmitir"(Edwards, 1985:38).

Uno más de los elementos que la autora explicita como necesarios para comprender su tesis, radica en las formas de conocimiento. Parte de explicar que todo conocimiento toma una existencia social y material a partir de la manera en que es presentado, de la forma en que es enseñado, y que esta forma se vuelve incluso parte del contenido, pues conlleva significados que se agregan a éste.

Otra investigación que indaga cuestiones sobre contenidos del área de ciencias naturales, es la de Candela (1989). El objetivo de la investigación era el "mostrar la capacidad de los niños para participar en la construcción del contenido escolar" (Candela, 1989:3), con base en las relaciones establecidas entre maestro y alumnos, donde éstos pudieran hacer explicaciones sobre los fenómenos observados, confrontarlas con sus compañeros y argumentar sus puntos de vista. Dichas actividades tenían como referente los libros de texto gratuito de Ciencias Naturales de la Reforma de 1972, por concebir éstos la actividad experimental como medio de aprendizaje

La autora con base en referentes conceptuales sobre la construcción del conocimiento por los niños, de manera individual y social, debate con la visión expuesta en dichos textos.

En su estudio Candela (1989) señala que los contenidos escolares en C.N. "no se refieren sólo a los

saberes prescritos en los textos escritos y acumulados individualmente, sino a la forma como estos saberes se expresan en la trama de relaciones que se establecen entre el docente y los alumnos en el salón de clase. El contenido escolar, en este sentido, es el producto de un proceso de elaboración colectiva que se expresa por medio de las prácticas escolares cotidianas; es la forma de expresión del conocimiento en el aula sobre un tema curricular" (Candela, 1989:44-45).

Por último, presento el estudio de Stodolsky (1991) desarrollado en Estados Unidos, quien también indaga sobre los contenidos escolares, con base en las actividades efectuadas durante las clases de matemáticas y ciencias sociales de quinto grado; para ello, considera la importancia de los contenidos en el diseño y operación de dichas actividades. En el estudio se hace una breve revisión de lo que fueron y eran los programas de estudio de ambas materias.

Entre los hallazgos que se presentan en esta investigación están: En las clases de ciencias sociales las variantes de programas a menudo se relacionaban con las diferencias en los contenidos de distinto origen disciplinar. En las clases tradicionales había una tendencia a enseñar historia y geografía, y en las que se trabajaba con base en el grupo, sus contenidos tenían su origen en la psicología, la antropología y otras perspectivas más interdisciplinarias. En los dos tipos de clase se incluían temas de actualidad y aspectos históricos, geográficos y económicos.

Un mismo maestro cambia las organizaciones instruccionales en función del contenido que enseña. Los maestros no tienen un único estilo de enseñanza, usan varios formatos instruccionales y materiales diversos, asimismo esperan que sus alumnos alcancen una variedad de metas cognitivas. El contenido es el determinante principal, aunque no exclusivo, de las alteraciones en la forma de enseñar de los maestros.

Las investigaciones reseñadas, consideran como un elemento importante a los contenidos académicos. Las tres primeras hacen definiciones de éstos, considerando la parte descriptiva de los contenidos, pero también la procesual, en la que se concretizan, a partir de las prácticas cotidianas escolares, constituyéndose como construcciones colectivas. En la última investigación, los contenidos no se definen en sí mismos, sino son tomados desde lo curricular y se consideran el eje de las estructuras de las actividades de enseñanza y comportamiento de los alumnos, mostrando que cada actividad varía en función del contenido a tratar.

Estos estudios, me permitieron considerar que los contenidos escolares, son tomados de los programas o libros de texto, pero, los maestros y alumnos en el aula, le dan un carácter distinto, particular, de acuerdo a sus conocimientos extraescolares y experiencias.

Es así, que en las actividades que los maestros prevén para trabajar un contenido se considera a éstos desde lo propuesto en los programas y materiales otorgados por la SEP, pero, al irse desarrollando dichas actividades, los contenidos se reelaboran a partir del protagonismo de alumnos y maestros y de la lógica de la interacción que establece cada docente, en donde se transmiten ciertas significaciones. En este sentido es que se entienden a los contenidos escolares, como contenidos programáticos reelaborados y significados socialmente en el aula a partir de la interacción entre alumnos y profesor.

Por ello, se hace necesaria una revisión de los contenidos de educación primaria desde su prescripción curricular.

1.3 LOS CONTENIDOS ESCOLARES EN LOS CURRICULA DE EDUCACIÓN PRIMARIA MEXICANA EN TRES PLANES DE ESTUDIO 1960, 1972 Y 1993.

Los contenidos académicos que trabajan maestros y alumnos en la escuela primaria son plurales y heterogéneos tanto por las diversas áreas disciplinarias como por los diferentes niveles de complejidad que implican en cada grado y materia.

Los contenidos que actualmente se plantean trabajar en la educación primaria están prescritos en un diseño curricular que abarca seis grados, de 1º. a 6º.. En nuestro país es la Secretaría de Educación Pública quien se encarga de elaborar dicho currículo, programas y libros de texto, los cuales tienen un carácter nacional.

Los contenidos tanto de las áreas programáticas (Planes 1960 y 1970) como de las asignaturas (Plan 1993), de acuerdo a como se plantean en los Planes de Estudio, se caracterizan por ser nacionales, únicos, flexibles y graduales, es decir, los contenidos aumentan en cantidad, calidad, dificultad y profundidad según se vaya avanzando en los diferentes grados educativos.

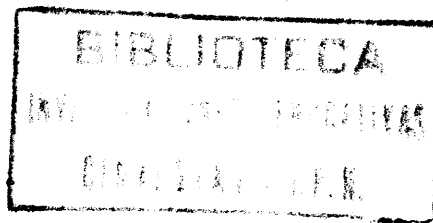
La presente investigación se realizó cuando estaba vigente el Plan de Estudios y Programas de Educación Primaria de 1972 (PEEP'72) y se concluyó cuando se estableció el de 1993. Sin embargo, para tener una visión de algunos de los currícula diseñados en nuestro país, reseñaré brevemente los referidos a los años sesentas, setentas y noventas. Con ello se intenta presentar los contenidos escolares que han prevalecido o cambiado durante estos tres planes de estudio, sin hacer una exploración exhaustiva de ellos.

En primer lugar presentaré las características generales de los contenidos en los planes de estudio de 1960 y 1972. Posteriormente haré lo mismo con el actual Plan y programas de estudio (1993) iniciado al concluir mi estudio.

- El Plan de Estudios de 1960.

Los primeros Libros de Texto Gratuitos (LTG) fueron diseñados con relación al Plan de estudios de 1957, pero, en 1960 se pone en vigor un nuevo plan para la educación primaria. En julio de 1959 el Secretario de Educación Pública Jaime Torres Bodet, anuncia al Consejo Nacional Técnico de la Educación la necesidad de una revisión general del plan y programas vigentes, bajo la idea de ordenar los temas según su importancia y relacionarlos estrechamente, con el fin de que tuvieran un sentido de utilidad práctica y condujeran al alumno, a la comprensión de sus responsabilidades cívicas ante la vida (Salcedo, 1982:37)

Los programas del plan de 1960 estuvieron organizados en áreas, con el propósito de "ayudar al desarrollo integral de la personalidad del educando". Los contenidos se consideraron como concentrados o globalizados, ya que, según Salcedo (1982) comprendían "los grandes aspectos de la realidad. Las áreas estaban organizadas entre sí y con las demás en forma globalizada. Dichas áreas eran seis. I. La de Protección de la salud y el mejoramiento del vigor físico; II. la de Investigación del medio físico y aprovechamiento de los recursos naturales; III: La de la comprensión y el mejoramiento de la vida social; IV: La de las actividades creadoras; V. La de Actividades prácticas y, VI. La de adquisición de los elementos de la cultura. Las tres primeras "se referían a situaciones reales, vitales y en las que necesariamente nos hallamos comprometidos siempre todos los seres humanos" (Salcedo, 1982:38), las



otras tres eran consideradas como medios "las creadoras, de expresión de nuestra sensibilidad estética; las prácticas, de transformación del ambiente; las últimas son instrumentos para adquirir la cultura, ya que el lenguaje nos permite tanto la expresión como la comunicación y el cálculo es el medio para establecer relaciones cuantitativas de los fenómenos"(Salcedo, 1982:38).

Cada área estaba comprendida por diferentes aspectos (Salcedo, 1982:38-39): La protección de la salud y el mejoramiento del vigor físico, comprendía en general temas sobre: higiene personal y social, nutrición, saneamiento del ambiente y prevención de enfermedades transmisibles y de accidentes y primeros auxilios. El área de Investigación del medio físico y aprovechamiento de los recursos naturales, contemplaba temas como: Investigación del medio físico; conservación, desarrollo y aprovechamiento de los recursos naturales. El área de la comprensión y mejoramiento de la vida social se constituía por: La vida del niño en el hogar, en la escuela, en la comunidad y en relación con las comunidades inmediata y distantes y el medio económico, social y cultural, en el presente y en sus relaciones con el pasado. En el área de actividades creadoras, entraban: Juego y expresión artística, dentro de ésta estaban: educación musical, danza, dibujo, modelado y expresiones de tendencia literaria. Actividades prácticas comprendía: construcción de juguetes; trabajos agropecuarios; talleres apropiados a la región y economía del hogar. En el área de los elementos de la cultura los aspectos que se sugerían trabajar eran: Lenguaje y Cálculo. En el primero se comprendía: lectura oral y en silencio, escritura, medios de comunicación; expresión oral y escrita y doctrina gramatical. En el segundo se consideraban: conjuntos; resolución de problemas; pesar y medir; trazo geométrico y construcción de objetos útiles; elaboración de proyectos y registro de hechos y fenómenos.

Los libros de texto gratuito, editados conforme el plan de 1957, no coincidían con el nuevo plan de estudios, por lo que se crearon guiones pedagógicos, según Salcedo (1982) a pesar de ellos, los maestros expresaron su inconformidad por la no correspondencia entre dichos materiales y los libros de texto, y las clases fueron llevadas conforme los libros de texto y el plan de estudios de 1957. El plan de estudios de 1960, estuvo en vigencia diez años, por lo que fue un referente importante para mi estudio, ya que algunos de los contenidos han permanecido en las tradiciones pedagógicas de varios maestros entremezclados con los actuales.

- El Plan de Estudios de Educación Primaria de 1972.

Mi estudio se realizó cuando estaba vigente el Plan de Estudios de Educación Primaria de 1972 (PEEP'72). Este plan se implementó como parte de la política educativa del sexenio de Echeverría (1970-1976). Dicha política se caracterizó por una amplia reforma en lo educativo. Esta reforma "se propuso: actualizar los métodos y técnicas empleados en el proceso enseñanza-aprendizaje, para desarrollar la capacidad crítica hacia los problemas del país y favorecer los cambios; extender los servicios educativos a los marginados y facilitar la movilidad vertical y horizontal de los educandos, en los diversos tipos y modalidades educativas. Los conceptos fundamentales de la Reforma fueron: educar para el cambio, desarrollar actitudes científicas de observación, análisis, interrelación e inducción, desarrollar valores y apertura democrática, pluralismo ideológico, capacidad de diálogo, pensamiento autónomo y solidaridad social." (Quiñones, 1983:4)

Como parte de la política educativa del gobierno de Echeverría (1970-1976) empezó a proponerse una reforma al Plan, programas de estudio y libros de texto de los años sesentas, según De la Garza (1994) "acordes tanto con la realidad social y económica del país, como con los propios intereses de los

educandos".

El PEEP'72 estaba estructurado en siete áreas de estudio: Español, Matemáticas, Ciencias sociales, Ciencias Naturales Educación Física, Educación Artística y Educación Tecnológica. En 1980 aumentan un área más: Educación para la Salud.

El PEEP'72 se reformó en 1980. Los cambios que se le hicieron fueron sobre todo para los primeros grados, en los que se establecen los programas integrados. Los programas integrados, según dicho Plan respondían "a las características cognoscitivas de los niños, basadas en el sincretismo,...[estaban] estructurados por unidades y módulos que se rigen por núcleos integradores; estos últimos expresan nociones científicas elementales, situaciones o hechos reales vinculados con el mundo de los niños, o bien procesos de investigación en torno de los cuales se aglutinan los contenidos mediante objetivos de aprendizaje para ser tratados didácticamente." (SEP, 1987:38).

Los programas de cada área del PEEP'72 estaban organizados en ocho unidades (menos Educación Física y Educación para la Salud) previstas para trabajarse, cada una, aproximadamente en un mes. Estas se estructuraban por objetivos particulares, desglosados en objetivos específicos. Para cada objetivo específico se proponían una serie de actividades, todas ellas "relacionadas con un aspecto propio, pero buscando en todo momento la interrelación entre todas las áreas" (SEP, 1987:38).

En las áreas de Español, Matemáticas, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales, los contenidos se proponían bajo las siguientes visiones:

- En Español, su enfoque respondía a la Gramática Estructural, ésta vista como la aplicación de la gramática a la práctica de la lengua oral y escrita. Se pretendía ofrecer una formación para la comunicación, así como para el conocimiento del sistema lingüístico.

Por ello se pretendía que los contenidos del área según decía el plan, sirvieran para que el alumno se comunicara eficazmente en situaciones de la vida cotidiana y de la escuela, adquiriera el hábito de la lectura y de las técnicas necesarias para el estudio, desarrollara valores estéticos al contacto con la literatura, conociera las características lingüísticas principales del español y aprovechara adecuadamente los medios de comunicación social.(SEP, 1987:64). Como parte de la metodología para enseñar la materia, en el plan se sugería considerar las características socioculturales del medio y los conocimientos previos del niño, a partir del contacto incidental con textos, el manejo de significados y la colección de textos escritos.

Las Matemáticas se proponían bajo la Teoría de Conjuntos y la Lógica Matemática. Su propósito era propiciar el desarrollo del pensamiento y las capacidades del alumno, a través del análisis cuantitativo y relacional de los fenómenos naturales y sociales que lo rodeaban. Para ello, sugería utilizar la observación, comparación, abstracción y generalización sobre relaciones en el espacio, forma, posición, movimiento y medida, cantidad, regularidad y probabilidad, a fin de obtener conclusiones que le sirvieran para solucionar problemas de la vida cotidiana, para participar en la transformación de la realidad (SEP, 1987:64).

En matemáticas se sugería como estrategia metodológica, partir de las situaciones reales para llegar a la representación simbólica, así como de la organización de actividades que implicaran identificación y

planteamiento de problemas.

- Las Ciencias Naturales se orientaban bajo el planteamiento de un aprendizaje de las ciencias a través de una metodología científica, basada en corrientes de aprendizaje cognoscitivistas ("aprendizaje por descubrimiento"). El área se proponía que el alumno conociera las principales leyes, principios y conceptos que explican las características y fenómenos de la naturaleza, la utilización de procedimientos de la investigación científica, para estudiar y entender los procesos que tienen lugar en la materia y la energía, así como su empleo tecnológico; el conocimiento de las características físicas del país y la comprensión del uso racional, aprovechamiento y conservación de sus recursos, así como el conocimiento de los procesos orgánicos del cuerpo humano y la importancia de proteger y conservar la salud personal y colectiva (SEP, 1987:669-70).

- Los contenidos de Ciencias Sociales se orientaban, según el plan, hacia la conciencia histórica para explicar el presente en función de los cambios del pasado y prevenir el futuro, explicando los movimientos sociales, elementos de la Teoría de la dependencia y del método materialista histórico. (Candela, 1989; González, 1980; Quiñones, 1983; Weiss, 1982).

- El área de Educación Artística se encontraba enfocada "a la expresión de las ideas y los sentimientos de los educandos, a través de las artes plásticas, la danza la música y el teatro", tratando de impulsar en los alumnos sus disposiciones para la expresión y la creatividad, así como "la estimulación y encauzamiento de la contemplación y el deleite de los objetos y los fenómenos estéticos" (SEP, 1987:74-75)

- En Educación Física se proponía ayudar al desarrollo integral del individuo tomando como agente formativo el movimiento corporal en todas sus manifestaciones, a través de actividades motrices organizadas de manera secuencial, actividades físico-recreativas y actividades deportivas, considerando la ocupación del tiempo libre, las circunstancias del medio escolar y social, para ayudar al desarrollo, adquisición y preservación de la salud integral de los alumnos. (SEP, 1987:76-77)

Según Macías (1990) investigador que compara el curriculum de estos años (1972) con el de Estados Unidos, refiere a que "El curriculum mexicano desafía al de Estados Unidos y lo supera en algunos aspectos" (Macías, 1990). Por ejemplo la perspectiva internacional que se da en algunas lecciones de los libros de Ciencias Sociales y de Español, al incorporar textos de autores mexicanos, europeos, latinoamericanos y de Estados Unidos.

- El Plan de Estudios de Educación Básica, Primaria 1993.

La aplicación del Plan de Estudios de Educación Básica, Primaria de 1993 (PEEB'93) se inició al terminar el presente estudio. La organización de este plan es sustancialmente diferente a la propuesta en el Plan de estudios de los años setentas. La organización por áreas programáticas cambia a asignaturas. Las materias son: Español, Matemáticas, Ciencias Naturales, Historia, Geografía, Educación Cívica, Educación Artística y Educación Física, menos para primero y segundo grados en que se trabajan de forma integrada: Ciencias Naturales, Historia, Geografía y Educación Cívica. Todas las asignaturas se organizan por ejes temáticos o temáticamente (SEP, 1993: 14).

En el (PEEB'93) se da prioridad al dominio de la lectura, la escritura y la expresión oral, e incluso se marca

un 45% del tiempo escolar, para los primeros grados y 30% para los demás, para abordar los contenidos de esas asignaturas. En Español se elimina el estudio de "nociones de lingüística" y los principios de la gramática estructural. Su propósito central es "propiciar que los niños desarrollen su capacidad de comunicación en la lengua hablada y escrita" (SEP, 1993: 14-15).

Con relación a las matemáticas, "se pone mayor énfasis en la formación de habilidades para la resolución de problemas y el desarrollo del razonamiento matemático a partir de situaciones prácticas" (SEP, 1993: 15). Se suprimen los contenidos de nociones de lógica de conjuntos, se otorga mayor atención a la geometría y se organiza la enseñanza en torno a seis líneas temáticas: los números, sus relaciones y las operaciones que se realizan con ellos; la medición; la geometría; los procesos de cambio; el tratamiento de información y el trabajo sobre predicción y azar (SEP, 1993: 15).

Las Ciencias Naturales para los dos primeros grados se integran en el conocimiento del medio natural y social del niño con nociones de historia, geografía y educación cívica. Para los demás grados dichas asignaturas se trabajan de manera independiente. En los programas de Ciencias Naturales se otorga especial atención a temas relacionados con la preservación de la salud, la protección del medio ambiente y de los recursos naturales. Los contenidos ecológicos se presentan como una línea para diversas actividades escolares, sobre todo en geografía y educación cívica. Otra modificación de los contenidos con relación a los programas anteriores radica en el "estudio de las aplicaciones tecnológicas de la ciencia y a la reflexión sobre los criterios que deben utilizarse en la selección y uso de la tecnología" (SEP, 1993: 16).

En el PEPEB'93 se suprimió el área de Ciencias Sociales y las asignaturas que la suplieron son: Historia, Geografía y Educación Cívica. Estas asignaturas para los tres primeros grados se estudian en conjunto, en primero y segundo como "Conocimiento del medio" y en tercero bajo los temas: comunidad, el municipio y la entidad política donde viven los niños.

En los demás grados cada asignatura desarrolla temas específicos: En Historia en cuarto grado se aborda un curso introductorio de la historia de México, en los otros dos grados se hace una revisión más precisa de la historia nacional y su relación con la historia universal. Geografía en cuarto grado se dedica al estudio del territorio mexicano, en quinto se abordan conocimientos geográficos de América y en sexto de elementos básicos de la geografía universal. (SEP, 1993: 16)

"En educación cívica los contenidos se refieren a los derechos y garantías de los mexicanos - en particular los de los niños- a las responsabilidades cívicas y los principios de la convivencia social y a las bases de nuestra organización política" (SEP, 1993: 16)

La educación artística y la física se consideran parte de la formación integral de los alumnos, se presentan como actividades no rígidas que consideran el desarrollo de los niños así como estímulos para el juego y el tiempo libre (SEP, 1993: 17).

La cantidad de contenidos que se trabajan en la educación primaria es inmensa tanto en el currículo de los años setenta como en el reformado en 1993, porque son seis grados y ocho asignaturas de estudio para cada uno de ellos, lo que implica un total de 48 diferentes programas.

Para tener una idea más precisa de la vasta cantidad de contenidos en la escuela primaria presento un

ejemplo de cuando se hizo el estudio, que sólo toma una de las ocho unidades de las principales áreas en cuarto grado: en la segunda unidad del programa de matemáticas de cuarto grado, se estipulaba el trabajo con once diferentes contenidos. En este mismo grado, en Español, en su segunda unidad se proponían trece contenidos; en la segunda unidad de Ciencias Sociales diez contenidos, en el área de Ciencias Naturales, en su segunda unidad eran ocho los contenidos propuestos. Es decir, se manejaban para la segunda unidad entre las cuatro principales áreas cuarenta y dos distintos contenidos.

Nuestra educación primaria pública ha tenido varios planes de estudio. Aquí sólo reporto tres, cada uno organizado de diferente manera y con enfoques pedagógicos que en algunos aspectos llegan a guardar ciertas semejanzas.

Así, los dos primeros planes a los que me refiero, el de los años sesentas y el de los setentas, estaban organizados por áreas, el de los noventas por asignaturas. El primero ubicaba sus objetivos bajo una perspectiva nacionalista y sugería trabajar las áreas de manera globalizada o concentrada. El PEEP'72 se proponía desarrollar una actitud científica y una conciencia histórica, así también ponía el acento en el aprendizaje, en el aprender a aprender. El PEPEB'93 expresa en los diferentes enfoques de las distintas materias la necesidad de llevar los procesos de enseñanza y de aprendizaje considerando las experiencias de los niños así como su desarrollo cognitivo, con la intención de que lo que se aprenda en la escuela sirva en su vida a los niños.

Con relación al plan de 1960, el de 1972, también se estructura por áreas, sin embargo, en éstas ya no subyace la idea de lo globalizado, ni se procura una estrecha relación entre ellas.

Los cambios más significativos con relación a los contenidos del PEEP '72 fueron: en Español se cambió de la gramática tradicional a la Gramática Estructural; en Matemáticas se introdujo la Teoría de Conjuntos y la Lógica Matemáticas; en Ciencias Naturales se insertó la educación sexual y, el planteamiento de un aprendizaje de las ciencias a través de una metodología científica, basada en corrientes de aprendizaje cognoscitivistas ("aprendizaje por descubrimiento"); en Ciencias Sociales "se destacó la conciencia histórica para explicar el presente en función de los cambios del pasado y prevenir el futuro, explicando los movimientos sociales con elementos de la Teoría de la dependencia y del método materialista histórico. (Candela, 1989; González, 1980; Quiñones, 1983; Weiss, 1982).

A pesar de que en los planes de estudio de 1972 y 1993, con relación al énfasis puesto en el aprendizaje, en ellos parece prevalecer una idea de que los alumnos conozcan un gran número de contenidos, lo que hace que éstos diseños curriculares estén sobrecargados y sigan siendo planes y programas que consideran a los contenidos como un conjunto de conocimientos, conceptos, sistemas explicativos, destrezas, artes, lenguajes y valores.

Ahora bien, los contenidos sugeridos en los programas de los Planes de estudio, se pretenden operativizar pedagógicamente a través de los libros de texto y otros materiales. En el siguiente apartado revisaré lo concerniente a los libros de texto gratuito (LTG).

1.4 LOS LIBROS DE TEXTO GRATUITOS Y LOS CONTENIDOS ESCOLARES.

La importancia otorgada a los libros de texto no es nueva, ni desconocida, hace años, ya se mencionaba el

'mérito' de los maestros en cuanto a su uso. Fitch (1918) a fines del siglo pasado señalaba esto, y además sugería algunas características que los libros deberían cubrir según la materia de que tratase.

Los LTG tienen en nuestro país una historia, que no puede ser separada de las políticas económicas y sociales en general y de las educativas en particular sin embargo, sólo retomo brevemente algunas consideraciones generales de los libros de texto

El origen de los LTG en nuestro país se remonta a la época porfirista y revolucionaria en que se distribuían libros gratuitamente a alumnos de educación elemental, adquiridos en librerías, aunque no de manera permanente y sistemática. En la época Cardenista se creó la Comisión Editora Popular, que se encargó de editar y repartir libros de lecturas (Villa, 1988:59).

Los LTG nacieron como parte de la política educativa del sexenio de López Mateos (1958- 1964), basada en el Plan Nacional para el Desarrollo y el Mejoramiento de la Enseñanza Primaria ("Plan de Once años) cuyo propósito fue garantizar a todos los niños del país la educación primaria, obligatoria y gratuita. En 1959 por decreto presidencial se creó la Comisión Nacional de los LTG, encargándosele editar y distribuir gratuitamente libros para los niños que cursaran la primaria (Villa, 1988:60). De los cuales la primera edición fue hecha en 1960.

Es en este sentido, que los LTG, de acuerdo a Martínez(1982) tenían dos fines: por un lado cumplir con la necesidad nacional de brindar la gratuidad en educación, y por otro, "mantener vivo un vehículo de cultura- al alcance de todos- que fundamentara la idea de nacionalidad a través de un nuevo mexicano" (Martínez, 1982).

Estos primeros LTG se basaron en el Plan y Programas de estudio de 1957 (pues el de 1960 aún no se conocía) , el cual proponía el estudio de once asignaturas, divididas en: materias instrumentales: Lenguaje, Aritmética y Geometría; materias para el conocimiento y aprovechamiento de la naturaleza: Ciencias Naturales; Materias para el conocimiento y mejoramiento de la sociedad: Geografía, Historia, Educación Cívica y Ética; Materias para "conocer, encauzar estimular y aprovechar las aptitudes de los alumnos sobre la base de actividades específicas": Educación Física e Higiéncia, Trabajos Manuales, Dibujo y Artes Plásticas, Música y Canto. (Rebollo, 1982:115).

Para la elaboración de dichos textos se entregaron guiones técnico-pedagógicos a los que serían sus autores. Los guiones técnico pedagógicos fueron documentos en que se establecían las normas bajo las que los autores tendrían que elaborar los libros de texto. En ellos se exponían indicaciones generales sobre los nombres y formatos de los libros, las metas a alcanzar, las orientaciones pedagógicas así como los contenidos a tratar en ellos, incluso era sugerido el número de páginas para cada materia . Reunían fundamentos y objetivos de los planes de estudio de 1957 y de 1960(González, 1982 y Patiño, 1982).

Para la asignatura de lenguaje, en los guiones técnico-pedagógicos se establecía que los libros además de satisfacer las habilidades básicas de la lectura, la escritura, la gramática, la redacción y el estilo, deberían encauzar y fortalecer la formación moral y cívica de los niños, para que al terminar al primaria tuvieran una idea general del mundo político, económico y social del que formaban parte (Huerta, 1982). De acuerdo al programa de 1957, a la asignatura de lenguaje se le implantaba un carácter gramatical e instrumental, como medio para adquirir y formar "cultura".

Para los libros de Aritmética y Geometría, los guiones pedagógicos establecían seis áreas, menos para segundo grado, que se subdividía sólo en tres. Con relación a las seis áreas eran: sistemas de numeración de enteros y fracciones, sus cuatro operaciones básicas; el sistema métrico decimal y las medidas inglesas; las medidas de tiempo y los números denominados; los conceptos de razón y proporción, el sistema monetario mexicano y el conocimiento de figuras planas y cuerpos geométricos. Se sugería que los libros condujeran a la práctica más que hacia un orden meramente cultural.

Para los libros de historia, civismo y geografía, considerando la conjunción de ambos planes, los guiones técnico-pedagógicos, señalaban algunas finalidades: para Geografía: organizar las experiencias del alumno, sistematizar sus observaciones y acostumbrarlo a ampliar su juicio para percibir y establecer diferencias; ampliar su horizonte geográfico para comprender el medio que le rodea; formar conceptos sobre los recursos de su medio y la manera de aprovecharlos; despertar el interés por desarrollar actividades útiles; afirmar en él el amor patrio y el apego a las tradiciones nacionales y acostumbrarlo al uso de medios de expresión como mapas y gráficas. Para Historia y civismo, se propuso: desarrollar hábitos, habilidades y actividades para la convivencia social; adquirir como conocimiento que la tolerancia, la justicia, el respeto y ayuda mutuas son la base única de las buenas relaciones humanas; comprender la importancia de la acción personal para el logro del bienestar individual y social; consignar las observaciones del medio; cumplir con las obligaciones para con la familia, la escuela y la patria; respetando sus símbolos, tradición y cultura. (Patiño, 1982: 128).

En los guiones técnico-pedagógicos se proponían, para la realización del libro de Estudio de la Naturaleza, las finalidades de: desarrollo de actitudes, hábitos y habilidades esenciales para la protección de la salud propia, familiar y colectiva; conocer el medio circundante para respetar y amar la naturaleza; observar y experimentar para distinguir y apreciar los seres, las cosas y los fenómenos; aprovechar los recursos naturales, reconocerlos como factores para el progreso cultural, social, económico y contribuir a su conservación y mejoramiento y, comprender que se vive en un mundo de trabajo, en el que cada uno debe cooperar de acuerdo con las capacidades y el desarrollo propio, con los hombres y los organismos que procuran el mejoramiento de la comunidad" (Rebollo, 1982:118).

Hasta 1967 se habían editado 36 ejemplares de diferentes libros de texto, que abarcaban los seis grados de educación primaria, ellos fueron elaborados por dos vías: a) diferentes autores escogidos por concurso abierto y b) por maestros distinguidos (Salcedo, 1982).

En la Reforma educativa de los años setentas, para la educación primaria se elaboraron planes y programas de estudio, libros de texto gratuito y para los maestros, bajo una nueva concepción educativa, en la que los libros aparecen, más que como apoyo para el trabajo del maestro, como un recurso de aprendizaje para los niños (Rockwell y Mercado, 1986) bajo la concepción del "aprender a aprender".

Desde su elaboración, los libros de texto tendían a promover una visión integral del conocimiento, pues fueron elaborados por equipos interdisciplinarios conformados por especialistas, investigadores (gente de El Colegio de México para las áreas de Español y Ciencias Sociales y de la Universidad Nacional Autónoma de México y del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN, para las áreas de Matemáticas y Ciencias Naturales), maestros, pedagogos y artistas.

Según González (1980) estos libros contienen dos lenguajes: el matemático y el lingüístico, y dos métodos: el científico y el histórico.

Entre 1971 y 1974 se elaboraron 54 títulos, 30 para los educandos y 24 auxiliares didácticos (González, 1980:5) un libro por grado de cada área programática, en Español el de lecturas y el de ejercicios. Adicionalmente se hicieron dos libros de consulta para Ciencias Sociales, uno para tercero y cuarto y otro para quinto y sexto (Quiñones, 1983:7).

Los programas se estructuraron con base en un trabajo continuo de revisión de contenidos y actividades llevadas a cabo en las escuelas (Rockwell, 1992, Seminario Sociopolítico de la Educación en México, DIE, 1993), de ahí que los primeros programas para primero y segundo años se imprimieran en 1972, y volvieran a publicarse junto con los de los otros grados hasta 1977 (Quiñones, 1983).

Los Auxiliares Didácticos y Libros del Maestro, "ofrecen conocimientos actualizados y sugerencias metodológicas basadas en interrogatorios y diálogos [e investigaciones] para conducir la reflexión de los educandos" (Quiñones, 1983:7).

En 1977 con la creación del Consejo de Contenidos y Métodos Educativos, de la Secretaría de Educación Pública, desaparecen los auxiliares didácticos y se editan para cada grado un Libro para el maestro, que contiene información sobre el programa de cada área, así como una planeación sugerida de cada unidad programática objetivos y actividades.

En 1978, los libros de texto se reelaboraron, siendo sus modificaciones sólo cambios en algunos párrafos y la eliminación de ilustraciones para hacer menor el número de páginas.

En 1981 se reestructuraron los libros para el maestro y de texto de primero y segundo grados bajo un enfoque globalizador. Asimismo, se modificaron los libros para el maestro de tercero a sexto incluyendo ahora consideraciones psicopedagógicas sobre los alumnos de cada grado.

Los LTG con que se dotaba a los alumnos en el periodo en que realicé el estudio, eran 28*, para primero se les entregaban cuatro libros, dos integrados y dos recortables; para segundo cinco, además de los integrados y recortables, se incluía uno de lecturas; en tercer grado, quinto y sexto, se les dotaba con tres libros para español y uno para cada una de las otras áreas; en cuarto grado, los niños tenían dos libros para español y uno para cada una de las demás áreas. (ver anexo 2).

En la actualidad, los maestros tienen nuevos plan y programas de estudio así como libros de texto producto de la política educativa denominada "Modernización educativa", iniciada en el periodo de 1988-1994 y que hasta la fecha sigue vigente**. Aunque mi estudio no documenta el trabajo de los maestros con la nueva propuesta curricular y de materiales educativos, por estar en vigencia cuando concluyó mi estudio hablo de ella.

Es así que en la actualidad los maestros tienen que enfrentar un nuevo curriculum y uso de materiales,

* No se incluyen los libros que se entregaban a los docentes también de manera gratuita.

** Con el Acuerdo para la Modernización Educativa de la educación Básica (1992) se inició la reforma a los Planes, Programas de Estudio de preescolar, primaria y secundaria. Se editaron materiales emergentes como "Guías para el maestro" por grado y asignaturas, "Contenidos básicos" y los libros de texto de Historia para 4o, 5o, y 6o, grados de primaria.

proceso que no observé durante el estudio y que por ello no podré documentar, sin embargo, para conocer el uso de estos nuevos materiales la Tesis de García (1996) es una buena fuente.

De acuerdo con algunos datos de mi estudio y el análisis realizado sobre los LTG, en ellos se plasma en gran parte la perspectivas , organización y posibles formas de enseñar los contenidos, por ello son un material básico para los maestros, quienes se apoyan en ellos para prever y desarrollar actividades con contenidos escolares.

Los Libros de Texto Gratuito en algunas investigaciones.

Desde la primera edición y distribución de los LTG en los años sesentas, éstos tienen una presencia permanente en los salones de clase y en los hogares mexicanos (Villa, 1988; Rockwell, 1990). Por eso la importancia que tienen en nuestra sociedad trascienden lo meramente pedagógico, convirtiéndose en tema, tanto de diversas polémicas como de investigaciones.

Las polémicas han debatido con relación a lo político-ideológico de los textos y sus carencias didácticas (Jacob, 1985) o errores en sus contenidos así como el ataque y defensa de la permanencia de estos Libros de Texto Gratuito, bajo la que subsisten cuestiones de tipo económico, por las presiones de la industria editorial, como de ideología derechista y conservadora (Fuentes, 1985; Schavelzon, 1985 y Villa, 1988).

Entre las investigaciones, encontré aquellas que los abordan desde el ámbito de lo sociohistórico, como en la que analizan los libros de texto de ciencias sociales con relación a las concepciones en que se apoyaban dichos libros (Gibaja, 1979); la que estudiaba los valores nacionales presentes en tres generaciones de libros de texto (Weiss, 1982); la que desde un análisis del discurso de los textos y sujetos de educación primaria, analiza los contenidos culturales que se difunden en este nivel (SEP, 1984 y De Alba, 1985); aquella que refiere a las representaciones intelectuales como las percepciones, valores, ideas, conceptos, actitudes y formas de evaluación, modelos de aprendizaje y normas para conducirse o relacionarse con otros sobre las ciencias sociales (Gibaja, 1985); la que analiza las representaciones sociales en libros de lectura y español de 3 grados de educación primaria (Villa, 1988) y otra que intenta explicar si los niños comprenden los libros de historia partir de conocer las representación infantil de la noción del cambio social (Benitez, Gamica y Velázquez, 1992).

En general, las investigaciones sobre los libros de texto tienen como principal referente los contenidos que en ellos aparecen. También en investigación educativa se han desarrollado estudios sobre: el uso del tiempo y los libros de texto (Gálvez, et al., 1981); los componentes del libro de texto y de materiales usados en clases de ciencias naturales de preescolar y primaria (Avilés, et al., 1987); el contenido ambiental en los LTG (De Alba et al., 1993) y de física en 6o. grado (Jara, 1989).

Hay investigaciones realizadas en el aula, que aunque su objeto de estudio no es propiamente el libro de texto, lo abordan de manera importante y significativa, ejemplos de ellas son: Gálvez, et al. (1981); Candela (1989); Macías (1990); Rockwell (1991) y Talavera (1992). Taboada (1984a) y Candela (1989). Estos autores coinciden en señalar la importancia de los LTG en los salones de clase, en los que los profesores trabajan muy cercanamente a los contenidos y actividades que los textos proponen, pero, dejando en claro que los textos en sí mismos no generan ninguna actividad de enseñanza o conocimiento alguno, sino más bien, "es la dinámica de la clase la que le asigna distintos usos al libro de texto" (Candela,

1989:23)

La mayoría de los autores referidos señalan la mediación que establecen los maestros entre los contenidos de los Libros de Texto y los alumnos, al interpretar dichos contenidos bajo la idea de hacérselos accesibles, considerando las demandas, características y conocimientos cotidianos de los alumnos. Por otro lado, también juega un papel importante en la apropiación o alejamiento del contenido, las propias interpretaciones que los niños hacen de los textos o de lo que los maestros explican. A decir de Rockwell, "...es visible el proceso de reinterpretación del contenido por parte de los alumnos, a partir de los elementos del texto y del discurso que se encuentran más próximos a sus propios conocimientos" (Rockwell, 1986:44).

En México, la educación primaria pública ha podido trabajar con tres generaciones de LTG. Estos han cubierto en su mayoría las asignaturas o áreas propuestas en los planes de estudio de la primaria, representando, en número por grado un buen volumen (en los años setentas eran en promedio cinco libros por niño, en los noventas seis). Han significado un importante material de apoyo para el trabajo de los maestros, así como medios de información para los niños y muchos hogares mexicanos.

A manera de cierre.

Los contenidos escolares pueden considerarse desde dos perspectivas: una, que se basa en lo prescriptivo y otra, que se acerca a su objetivación en las prácticas cotidianas escolares. En el primer nivel, que consideramos curricular, los contenidos son la selección y organización de tradiciones públicas y/o la cultura de una sociedad, o bien, el conjunto de conocimientos, conceptos, sistemas explicativos, destrezas, artes, lenguajes y valores que se suponen valiosos para esa sociedad.

Desde el diseño curricular, los contenidos tienen un carácter sistemático, ordenado, prescriptivo, valorados como únicos y con carácter de verdaderos.

Desde otra perspectiva se diferencian los conocimientos en científicos y vulgares, los contenidos escolares se presentan como el puente entre los conocimientos científicos y los empíricos.

Con relación a lo anterior, están las definiciones de los contenidos escolares, realizadas desde las prácticas cotidianas de alumnos y maestros en las escuelas primarias. En ellas, se considera a éstos como un conocimiento generado en las interrelaciones que establecen profesor y niños, donde entran sus saberes e historias personales, académicas y psicológicas. Así, los contenidos en esta perspectiva se definirían a partir de las maneras en que se concretizan, donde la expresión oral y escrita media su significación.

La selección, diseño y operativización que los maestros llevan a cabo para trabajarlos se convierten en otra mediación entre los contenidos programáticos y su materilización en el aula.

Por otro lado, en nuestro país los contenidos en los planes de estudio de la educación primaria, han sido modificados de acuerdo a la organización curricular, ya sea por áreas o asignaturas y la propuesta pedagógica sugerida para trabajarlos. Sin embargo, en los Planes de 1960, 1972 y 1993, prevaleció una visión disciplinaria en la que los contenidos parecen tener mayor peso que los enfoques que se han dado a las formas de enseñanza, pues hay una sobrecarga de ellos para cada área o asignatura.

De aquí la importancia por revisar, para mi estudio, los currícula de educación primaria, sobre todo del vigente en el momento del trabajo de campo. Puesto que la cantidad de contenidos a trabajar por área y grado, es una condición importante para la labor docente, lo que estará considerada en el siguiente capítulo.

Además, dichos contenidos también son un referente para la previsión y forma en que han de llevarse a cabo las actividades con ellos, pues es a partir de las dificultades que puedan presentar o no a los niños, así como el conocimiento que de cada tema tengan los profesores, que seleccionan los recursos con que han de trabajarlos, definen tiempos y organizan a sus grupos.

Es en los LTG que se explicitan para maestros y alumnos los contenidos, así como las posibilidades de trabajarlos. En general, desde la publicación de los primeros LTG en los años sesentas, han existido entre uno y dos libros por materia básica, distribuyéndose para cada niño un paquete; por ello significan un material de primer orden en los salones de clase.

Es decir, son casi cuarenta años de existencia de materiales que apoyan el trabajo de los maestros, como fuentes de información científica o pedagógica. En este sentido, no se puede desconocer la influencia que ha tenido en las tradiciones escolares, como un material que los maestros retoman para desarrollar ciertas actividades con contenidos escolares.

Los contenidos escolares, además de tener existencia formal en los currícula o libros de texto, también en otro nivel cobran vida, cuando los maestros y alumnos trabajan con ellos a partir de cómo son percibidos y valorados. Este nivel será descrito en los siguientes capítulos, cuando aborde las actividades que realizan los maestros para enseñar un contenido específico ya que aunque los contenidos no son mi objeto de estudio, es en torno ellos que se desarrollaban las actividades que describo.

Notas

¹ Habrá que destacar, como menciona Pasillas (1991) que aunque el campo del curriculum nace en Estados Unidos en una época de "racionalidad técnica, expansión de la fé en la ciencia y de persecución de la eficiencia y la productividad, no nos puede llevar a aceptar que el curriculum respondiera sólo a éstos ideales..." Ya que, según este autor, existía una tradición pedagógica que partía del ámbito educativo, y que buscaba que la educación propiciara el desarrollo integral del ciudadano, considerando a la escuela como "un elemento que impulsara el desarrollo social, cultural, físico, ético y artístico, etc." (Pasillas, 1991:18).

² En el libro de "Psicología y curriculum" Coll expone los elementos que debe incluir el curriculum para cumplir sus funciones agrupándolos en cuatro capítulos.

³ . Esta idea fue retomada de Coll (1992), aunque él expone que el segundo tipo de propuestas se fundamentan únicamente en lo psicológico.

CAPITULO 2

LAS ACTIVIDADES CON CONTENIDOS ESCOLARES: CONDICIONANTES, RECURSOS Y FORMAS DE TRABAJO.

En este apartado describo a algunos componentes y condiciones que constituyen a las actividades que los maestros y alumnos llevan a cabo para trabajar con los contenidos escolares en diferentes grados de la educación primaria, y que reconozco como condicionantes de las mismas.

Se inicia con la forma en cómo se conciben en mi estudio dichas actividades así como las perspectivas de algunos autores sobre ellas. Posteriormente, se presentan varios elementos condicionantes que constituyen a las actividades escolares como tales; así como diversas formas de trabajo de los maestros diferenciadas precisamente por los componentes estas.

Las actividades con contenidos escolares las entiendo como unidades de trabajo, es decir, una secuencia de acciones realizadas por maestro y alumnos, con relación a un contenido escolar y que conducen, generalmente, a la obtención de un producto. Tienen por lo general, una etapa de inicio, una de desarrollo y una de conclusión.

Estas actividades son construidas en el trabajo diario escolar, tanto por maestros como por alumnos en un determinado tiempo y espacio; en ellas se conjuga lo que los maestros saben sobre sus alumnos, la manera en que consideran que éstos aprenden, las experiencias que tienen sobre el uso de determinados recursos, los conocimientos que poseen sobre el contenido a trabajar y las metodologías que utilizan para ello. Es decir, juegan un papel importante los saberes docentes (Mercado, 1991), historia personal y profesional de los maestros.

La forma de presentación de un contenido, se relaciona con las necesidades de trabajo y con las preocupaciones de los maestros para acercar a sus alumnos a los contenidos. Es decir, el maestro retoma, recrea, reelabora o inventa una serie de actividades que le ayuden o propicien la enseñanza de algún contenido escolar.

En la compleja construcción de las actividades con contenidos escolares entran en juego varios elementos, que los maestros aprenden a relacionar e integrar como parte de sus saberes en la cotidianidad de su trabajo. Es decir, en cada actividad que los maestros realizan para trabajar algún contenido, toman en cuenta el tiempo del que disponen, si los alumnos tienen o no antecedentes del contenido, si este se les dificulta, prevén o sobre la marcha, organizan a los niños de determinada manera, con anticipación revisan el material o materiales en que se han de apoyar. En todo ello, los maestros consideran las experiencias que han tenido al trabajar con el contenido en otro momento, con un grupo u otro, las actividades y materiales que le han funcionado mejor o no.

En este estudio retomé a algunos autores que desde la didáctica y el campo curricular han trabajado conceptualmente a las actividades de enseñanza. Una razón fue el que dichas actividades, desde los ámbitos de la didáctica y de la teoría curricular, se han juzgado como centralmente importantes. Aunque en la revisión realizada encontré que, se les asigna su preponderancia, con base en una visión funcionalista, en la que se les toma como modelo. Y de ahí que se ponga especial énfasis en los momentos de su selección y organización, tanto en el diseño de la enseñanza como en el de la concretización de las intenciones educativas.

Es así que, recientemente en algunas obras sobre educación se retoman productos de investigaciones realizadas en aulas o sobre procesos de pensamiento de los maestros y en ellas se tipifican modos de actuar de los maestros y alumnos, presentándolos como sugerencias de trabajo a los docentes o bien como consejos de lo que no "deberían hacer" (Nervi, 1986; Rosales, 1988 y Cooper, 1993).

Por otro lado, Labarrere y Valdivia indican que las secuencias de actividades que realizan profesores y alumnos constituyen la estructura interna de las clases y, además su ordenamiento refleja la lógica del proceso de enseñanza (Labarrere y Valdivia, s/f : 148).

Otra razón fue la necesidad de conocer como han sido consideradas las actividades que realizan los maestros para enseñar, desde trabajos que las analizan a partir de su desarrollo. Lo que hallé fueron cuatro tipos de investigaciones: 1) aquellas que, desde el análisis de la vida escolar cotidiana (Gibaja, 1979 y 1985; Gálvez, et al., 1981; Candela, 1989; Edwards, 1985; Talavera, 1994; Luna, 1994) o el curriculum (Stenhouse, 1987 y Gimeno, 1988) las describen sin ser su objeto de estudio, pero que las resaltan como ejes de la vida escolar. 2) Las que, desde un punto de vista de sistemas y de las interacciones comunicativas, pretenden contar con una tipología de dichas actividades, para de ahí desprender modelos con el fin de mejorar las actividades y los resultados obtenidos de ellas (Cañal et al., 1993). 3) La que considera la importancia de observar y reflexionar sobre las actividades que los maestros realizan, como una forma de preparación profesional tanto de los alumnos que se forman para maestros como de los mismos docentes (González, 1995). 4) Aquel trabajo de investigación en que se otorgó un papel fundamental a las actividades de enseñanza, como el vehículo para que los niños construyeran su conocimiento, a partir de un diseño de las mismas basado en la historia de la ciencia y la epistemología genética (Carvalho et al., 1995)

Las posturas sobre las actividades de enseñanza anteriormente expuestas, presentan a éstas como un aspecto fundamental de la enseñanza, por un lado, digno de investigarse científicamente desde la didáctica, y por el otro desde el análisis curricular, con distintas finalidades, tanto para apoyar la construcción de conocimientos en los niños como para mejorar las prácticas de enseñanza, así como para desvelar un estilo docente y conocimiento y actuación de los profesores.

A diferencia de los trabajos mencionados, mi estudio pretende documentar las actividades que realizan cotidianamente maestros y alumnos en el salón de clases, con relación a la enseñanza de contenidos específicos, pensando en ellas como procesos de construcción social, en las que intervienen distintos condicionantes.

En esta investigación, los condicionantes de las actividades para enseñar un contenido escolar, fueron considerados como aquellos componentes y condiciones específicas que los maestros tomaban en cuenta para planear y/o llevar a cabo alguna actividad.

Los elementos que consideré como condicionantes para la constitución de las actividades escolares, entre otros, son: los contenidos escolares, el tiempo, el grupo de alumnos, la organización del grupo, el grado escolar en que se desarrollan, así como los recursos de enseñanza que emplean los maestros. Pienso que dichos elementos son parte de una realidad compleja, que el interjuego entre ellos conforma una específica situación de enseñanza. Es decir, dichos elementos son analizados tomando a la enseñanza como un proceso social, que de una u otra manera caracteriza y da vida a las actividades que estudio, como actividades heterogéneas e históricas. Ello permite abrir la perspectiva funcionalista didáctica en que se señalan como

"componentes de la situación docente" a los maestros, los alumnos y la asignatura, en la cual cada uno "debe" cumplir o cumple un papel preestablecido (Alves, 1963 y Nérici, 1973).

Es así que, este capítulo inicia con el tiempo, el grupo de alumnos, la organización del grupo y el grado escolar, como condicionantes de las actividades con contenidos escolares, y se otorga un espacio importante a los recursos como parte de estos, porque diversas evidencias en el trabajo de campo me permitieron lograr, en un nivel analítico, encontrar y mostrar la relación que existe entre los recursos de enseñanza y la constitución de las actividades con contenidos escolares.

El capítulo se cierra precisamente con las diversas formas en que los maestros trabajan estos contenidos, para comprender que las variaciones del trabajo docente responde a los distintos desarrollos de dichas actividades.

En primer lugar, se revisarán los tiempos escolares, como una condición más del trabajo de los maestros, pues son señalados institucionalmente; sin embargo, éstos pueden administrarlos y controlarlos (Edwards, 1985 y Gibaja, 1993) en el establecimiento y desarrollo de actividades con contenidos escolares en el salón de clases.

En segundo, lugar presento la organización del grupo como aquella manera en que el docente negocia con los niños las formas de participación que tendrán, la manera en que han de sentarse, lo que les es o no permitido hacer o lo que requieren realizar durante las actividades. Es decir, todo lo que los alumnos llevan a cabo durante el desarrollo de las actividades pero que en general fue preestablecido para permitir la consecución de las mismas.

En tercer lugar, el grado es presentado como una situación más del trabajo de los maestros, pues programáticamente, los contenidos propuestos son distintos en amplitud y profundidad, según el grado de que se trate.

Junto con el grado, tomo en cuenta al grupo escolar, pues este es otro de los factores que influye en las decisiones que los maestros toman sobre las actividades con contenidos que desarrollarán. Ya que cada grupo, al igual que los sujetos, posee características propias que lo distinguen de los demás, es decir, tiene una historia escolar (Galván, 1995).

Relacionado con los puntos anteriores, trato la organización del grupo, como un elemento necesario para que los maestros puedan desarrollar las actividades con contenidos escolares.

El último condicionante desarrollado en forma amplia, en este capítulo, es el de los recursos de enseñanza. En el estudio, éstos son tomados como todo aquello que apoya el trabajo de los docentes, con relación a los contenidos escolares. Se hace una distinción entre ellos de acuerdo con sus características. Así, se describe el uso de los libros de texto, de los trabajos escolares y de los útiles escolares y otros recursos.

Los docentes seleccionan los recursos con que apoyarán su trabajo a partir de las ideas que tienen sobre el aprendizaje en general y de sus alumnos en particular; las consideraciones que tienen sobre los niños; sus experiencias acerca de cómo se pueden trabajar determinados contenidos; los conocimientos que sobre éstos posean y las valoraciones que les asignan.

Se brindó especial importancia a los recursos, pues a través de su uso se pudieron evidenciar las distintas actividades que los maestros desarrollaban para trabajar contenidos escolares.

2.1 EL TIEMPO, EL GRADO, EL GRUPO ESCOLAR Y LA ORGANIZACIÓN DEL GRUPO CON RELACIÓN A LAS ACTIVIDADES CON CONTENIDOS ESCOLARES.

El tiempo, el grado y a la organización del grupo son condicionantes de las actividades con contenidos escolares en la medida en que son aspectos importantes que los maestros consideran para trabajar algún contenido. Los dos primeros, son condiciones establecidas institucionalmente que pautan las decisiones sobre el cómo y con qué enseñar de los docentes a partir de los contenidos. La organización del grupo, estaría más vinculada a estas decisiones, pues son los profesores quienes determinan dicha organización.

El tiempo, como parte de la "estructura de la experiencia escolar" (Rockwell, 1986:13) o como uno de los "elementos estructurantes de la situación escolar" (Edwards, 1985) influye en las decisiones que los maestros toman para organizar al grupo y seleccionar los recursos de enseñanza.

En la escuela pública mexicana, existen dos turnos de trabajo escolar: el matutino y el vespertino. En cada uno de ellos laboran las diferentes escuelas, por lo que los niños acuden a clases en la mañana o en la tarde. El horario oficial en estas escuelas, es de cuatro horas y media diarias, de las cuales media hora es dedicada al descanso ("recreo"), pero "...el uso del tiempo se regula diferencialmente, según la actividad en proceso. El director o maestro comisionado anuncia entradas y salidas y marca el paso de una actividad a otra; los alumnos anticipan las horas de salida, recreo o clases...en general el ambiente de la escuela mexicana es flexible; las actividades no se rigen por un calendario y horario estricto. Se suprimen o intercambian los días de un calendario oficial que no contempla juntas, fiestas locales, climas, permisos, etc., se entra y se sale más temprano o más tarde, cortando o bien agregando tiempos formalmente dedicados al trabajo en el salón de clases a otra actividad escolar" (Rockwell, 1986:14).

Los maestros consideran como un referente importante para el desarrollo de las actividades a los tiempos reales escolares. Los anuncios de inicio del recreo u hora de salida, suelen ser parámetros para concluir o "dejar de tarea" el trabajo con alguna actividad.

La relación entre el tipo de actividad y los ritmos de trabajo (Rockwell y Mercado, 1986 y Gibaja, 1993) se presentan diferencialmente de acuerdo a los maestros. Hay maestros que imprimen ritmos rápidos a su trabajo conduciendo a los niños actividad tras actividad, marcándoles lapsos determinados para concluir y cambiar de situación. Existen otros docentes, que permiten que los alumnos sean los que en cierta manera, marquen el ritmo de lo que están realizando, aunque los maestros marcan ciertos límites, pues no les permiten llevarse toda una jornada para realizar una actividad.

La escuela primaria en nuestro país se integra por seis grados escolares, de primero a sexto. Cada uno de ellos, curricularmente, precisa del dominio de ciertos conocimientos, habilidades y destrezas. Estas consideraciones por grado, se convierten en un referente importante para los maestros, pues generalmente parten de lo que los niños deben saber de acuerdo al grado que cursan, y lo que encuentran que conocen. Es a partir de esto, que prevén el trabajo de enseñanza de ciertos contenidos.

Cada grupo, tienen una historia escolar que los distingue de los otros. Los maestros que permanecen en la escuela, diferencian a cada grupo de acuerdo a lo que ha sido su desarrollo académico y su "conducta" (Galván, 1995). El reconocimiento que hagan los maestros de lo que sus alumnos saben, les permite hacer consideraciones sobre aquellos contenidos con los que tendría que trabajar más, ya que en la escuela

primaria, los maestros por lo general no trabajan de manera individual con los niños, sino laboran con ellos como un grupo. En este sentido, el grupo, es un referente importante para la previsión y trabajo con las actividades con contenidos escolares.

Como los maestros trabajan con un grupo, para poder llevar a cabo determinadas actividades, requieren organizarlo. Dicha organización depende de los tiempos con que cuenta, del número de alumnos que tenga, del contenido y de los recursos que empleará.

2.1.1 EL TIEMPO Y LAS ACTIVIDADES CON CONTENIDOS ESCOLARES.

En materia pedagógica, el tiempo ha sido considerado desde distintos ángulos como parte de la organización escolar; casi todos, bajo una concepción "eficientista" de la educación, es decir, sostenida en el aprovechamiento máximo del tiempo (Fitch, 1918, Larroyo, 1952, Nervi, 1985). Al tiempo, por ejemplo, se le percibe como un elemento de la organización interna de los programas escolares, centrada en la distribución de la materia de acuerdo al tiempo disponible (Solana, 1983:57) o de la planeación de la materia o de la clase, considerando una "eficiente preparación científica y adecuados criterios didácticos" (Nérci, 1973:130; Nervi, 1985: 80). Aunque estas posiciones, bajo una perspectiva psicológica, pretenden tomar en cuenta las capacidades de los alumnos, es decir a "el tiempo de aprendizaje" sobre el de la enseñanza (Nervi, 1985: 80), no pierden de vista el principio de economía "obtener los mejores resultados en el menor tiempo posible".

Hay autores de textos pedagógicos, que abordan en específico la división del tiempo, Nérci (1973) por ejemplo, lo hace cuando expone los diferentes tipos de métodos y técnicas de enseñanza, en que se van indicando los tiempos que se recomiendan para trabajarlos con cada grado escolar. Fitch (1918) por su parte, cuando recomienda la elaboración de un horario señala algunos puntos a considerar, entre ellos están: el cálculo de las horas dedicadas al estudio y la asignación que se dará a cada asignatura, considerando el tipo de actividad y la atención que demanda, indica "los trabajos que exijan más reflexión se han de hacer más temprano en el día" (Fitch, 1918:58). También expone los tiempos que han de durar cada clase, especificando que para niños menores no sea de más de media hora e indica un descanso de diez minutos entre clase y clase.

En dos investigaciones cualitativas sobre el uso del tiempo en el salón de clases, se señala cómo diversas investigaciones han relacionado el uso del tiempo en las escuelas con la calidad de la enseñanza y con el rendimiento de los alumnos (Gálvez, et al., 1981 y Sarlé, 1993).

Sarlé (1993) cita a T. Good (1983) para indicar que "parte del problema de los estudios del tiempo reside en el hecho de que las medidas de tiempo han sido estudiadas independientemente de las medidas de comportamiento instructivo (qué cosas está haciendo el maestro, cuán bien lo está haciendo) de la organización de la clase y las tareas del currículo" (Good, 1983, citado en Sarlé: 55).

También expone que investigadores como Karweit (1983), Bloom (1974) y Goodlad (1984) han estudiado la cantidad de tiempo en que los alumnos están expuestos a la enseñanza; Berliner (1979) y Rosenshine (1979) investigaron la pertinencia de los contenidos cubiertos por los alumnos en un tiempo determinado (Sarlé, 1993:55).

Karweit (1983) señala que el tiempo utilizado por maestro y alumnos depende de la "organización de la clase, la inclusión de prácticas en grupo, las estrategias instructivas del docente, la distribución de las habilidades, el número de interrupciones, etc." (Karweit 1983, citado en Sarlé, 1993).

Berliner (1979) presenta la categoría de tiempo académico, definido como el tiempo dedicado al aprendizaje de contenidos instructivos presentados en un nivel de dificultad al estudiante, en que se toma en cuenta el papel de la retroalimentación del docente, el ritmo de la actividad y la facilidad de la tarea (Berliner, 1983, citado en Sarlé, 1993).

También Sarlé (1993) sostiene que la idea de algunos investigadores sobre la relación directa entre el tiempo de exposición a la enseñanza y el rendimiento de los alumnos, ha guiado la política del establecimiento de los calendarios escolares, en que, cada vez se intentan implementar más días de trabajo.²

Cabe aclarar que la investigación de Sarlé (1993) formó parte de una investigación mayor, que consideraba al tiempo como una dimensión de la organización del aula (Gibaja, 1993) y trataba de describir la cantidad de tiempo instructivo y su relación con los tipos de actividad y ritmos de la clase, estudiados en veintiún escuelas argentinas.

En su estudio, Sarlé (1993) establece tres categorías de tiempo para analizar sus datos: tiempo instructivo, tiempo no instructivo y tiempo inerte (la primera y tercera las tomó de Lortie (1985)). Lo que encuentra esta investigadora es que en un promedio de un 70% (de 5735 minutos observados), los maestros utilizan el tiempo para la instrucción. Asimismo, que en todas las escuelas estudiadas, este tipo de tiempo es usado para las actividades de recitación y tarea.³

Un estudio etnográfico, pionero sobre la temática, en nuestro país (Gálvez, et al., 1981) exploró el uso del tiempo con cuatro maestras, dos de segundo y dos de quinto grados de dos escuelas públicas mexicanas. En él, se dividieron las actividades de las maestras en cuatro categorías: actividades de enseñanza, actividades de organización, actividades de administración y otras actividades, mostrando que son las actividades de organización las que mayor porcentaje (32.9%, de 7,502 mins. observados) del tiempo escolar absorbían a las profesoras.

Encontraron que es en los grados superiores en donde las maestras dedicaban más tiempo a la enseñanza. Asimismo, considerando los datos aproximativos, por las condiciones particulares de cada grupo y los momentos en que se hicieron las observaciones, señalan que el área de estudio más trabajada fue la de español.

Otra información que proporciona dicha investigación (Gálvez et al., 1981) es la referida a la distribución del tiempo durante la jornada escolar, en que las maestras preferían trabajar las áreas de español y matemáticas antes del recreo y las otras áreas después de él. A diferencia de lo que observé durante mi estudio en que las clases de matemáticas fueron más después del recreo que las de español.

En estas dos investigaciones, los datos generales sobre el uso del tiempo de enseñanza o instructivo son distintos, pues mientras que con Gálvez et al. (1981) se muestra un mayor porcentaje del uso del tiempo en actividades administrativas, en el de Gibaja y Sarlé (1993) el tiempo instructivo es el que predomina, y señalan que el tiempo dedicado a las actividades administrativas tienden a aumentar de los grados inferiores a los superiores.

Estos dos estudios concluyen que se requiere una reflexión sobre el uso óptimo del tiempo para la enseñanza y organización del grupo (Gálvez et al., 1981) así, como de los tiempos necesarios para las tareas cognitivas (Gibaja, 1993).

Sobre la relación tiempo y contenidos Edwards (1992) considera al tiempo como uno de los elementos estructurantes de la situación escolar y le asigna un papel simbólico, pues afirma que "el modo de utilizarlo, va estructurando unas significaciones específicas que cruzan las prácticas que allí se desarrollan" (Edwards, 1985:17)

Luego, lo relaciona estrechamente con los contenidos: "El uso del tiempo se encuentra en relación con los contenidos; la forma que éstos adquieren al ser presentados en el aula implica una determinada manera de usar el tiempo, de asignarlo a diversas actividades como copiar, responder preguntas, pasar al pizarrón, resolver ejercicios en el cuaderno, escribir oraciones, etc. El tiempo es distribuido en la lección; es en ella que el maestro maneja de determinada manera el tiempo, imprimiendo en ese ritmo "importancias" diversas a las actividades. El tiempo escolar se vive imbricado con los contenidos y se concreta en el modo de organizar las actividades. Más en general, la distribución de horas de clase y de recreo pauta un determinado uso del tiempo que conlleva un mensaje implícito de valoraciones" (Edwards, 1985:17. El subrayado es mío).

El tiempo, en el desarrollo de las actividades de los maestros, es un referente básico, por la cantidad de contenidos a tratar en un año escolar y por el número de horas diarias de las que en verdad dispone el maestro para trabajar con ellos.

Esta disparidad entre el tiempo real del que disponen los maestros y la cantidad de contenidos de los programas, son una condición de trabajo de los profesores que caracteriza la labor con contenidos escolares: "abordarse un contenido tras otro. Este es un trabajo secuencial de contenidos que presenta una continuidad o cambio en las secuencias de ellos. Hay continuidad cuando en una sucesión de actividades se aborda un mismo contenido, ya sea que se trabaje de diferente manera o que sirva como referente para otro contenido. Se trata de un cambio de secuencia cuando los contenidos a trabajar son de diferente área de estudio: pasar de una búsqueda de palabras con ciertas características a juegos que impliquen conocimientos matemáticos.

Ya Talavera (1992) al tratar la organización del tiempo con las maestras de su estudio, señalaba que encontró una secuencialidad de actividades en breves lapsos, al presentar cómo las docentes pasaban de una actividad a otra en poco tiempo. Es así que si la jornada escolar es un periodo breve en el que los maestros tienen que atender varios asuntos, siendo el central el de enseñanza, ellos tratan de aprovecharlo al máximo.

El uso del tiempo disponible para la enseñanza, es algo que aprenden los maestros en su trabajo diario, a través de las valoraciones que dan a los contenidos, las dificultades que perciben en los niños para trabajar con ellos y el tipo de actividad que implementan. Por ejemplo, en mi estudio, es el caso de una maestra que trabajaba con el repaso del cálculo de perímetros y áreas de diversas figuras geométricas la mayor parte de la jornada escolar (parte de la mañana y el resto del tiempo después del recreo) a partir de encontrarse con que los niños no pudieron resolver correctamente un examen sobre el tema.

Los lapsos de tiempo marcados institucionalmente, como hora de entrada, salida a recreo, entrada de recreo, hora de Educación física, hora de salida, son pautas que están presentes en las labores diarias de los

maestros y los obligan a tomar decisiones sobre la marcha para cambiar actividades previstas. Asimismo, hay actividades dispuestas por la institución: concursos, ceremonias, entre otras, que obligan a los profesores a reorganizar sus clases.

Como ejemplo referiré al caso de un grupo de sexto grado, en el cual la maestra inicia con la clase de ciencias sociales, mira su reloj e indica a una niña que pregunte a la maestra de educación física si saldrán a ensayar (una tabla gimnástica). La niña sale del salón y al regresar informa a la maestra que sí saldrán. La maestra ordena a las alumnas que se cambien y salgan. La mayoría de las niñas salen del salón. La maestra cambia de actividad, pues solicita a los niños que se quedaron anoten la tarea y la vayan resolviendo.

En este ejemplo se presenta cómo la maestra, considera el tiempo que podría tener para trabajar una clase de ciencias sociales, la cual inició pero cambia por la resolución de la tarea, ante la salida de sus alumnas para ensayar una tabla gimnástica con la maestra de educación física. Es decir, la presencia del tiempo en el trabajo de los maestros pauta, entre otras cosas, las decisiones que van tomando en el desarrollo de sus actividades o en la previsión que realizan de éstas.

Las referencias al tiempo están presentes en la organización del trabajo de los maestros. Al respecto expongo lo que un maestro del estudio reportaba. La situación particular era que en el periodo en que se realizó la investigación, por cuestiones de "contingencia ambiental", la jornada escolar se redujo dos horas diarias. El maestro decía con relación al tiempo real que podía dedicar a la enseñanza:

"MO: Cuando entraba uno a las ocho póngale, llegaba revisaba [la tarea] ponía el trabajo, a las nueve, a las diez, apenas iba terminando de calificar, daba tiempo de diez a doce enseñar ¿verdad?

Obs: ¿Ahorita ya no?

Mo: Ahorita ya no. Es una hora, a las diez, ya llegamos al recreo, porque es importante que coman los niños, a las once, nos metemos una hora, ¿ya qué hacemos? Media hora ya para alistar, dejar tarea. No da el tiempo (como en tono de queja). Aparentemente, ay son tres horas! (como imitando), pero es mentira no da el tiempo.....necesitamos más tiempo (concluyente)." (E2-55. OC+EM(os))

El maestro planteaba una distribución del tiempo diaria, de acuerdo con algunas actividades que llevaba a cabo, considerando el trabajo a realizar, la revisión de la tarea, la hora de recreo, el "dejar la tarea". Enfatizó la imposibilidad de lograr trabajar en sólo tres horas: "no da el tiempo" y la necesidad de contar con más, pues normalmente en las escuelas primarias se trabajan cuatro y media horas al día.

Este profesor también se refirió a los tiempos por día, reconociendo los días laborables y las festividades.

"MO: Ni modo hay que llevarlo así. Ni modo puesto que ya....también ...Póngale todo el mes de febrero trabajamos, abril y marzo vamos a trabajar una quincena, porque viene la tal llamada Semana santa....ya no más vamos a estar trabajando ininterrumpido cuarenta días, cuarenta y cinco máximo (sube un poco el tono de voz) y ya estamos de vacaciones, vamos a estar de vacaciones una o dos semanas...

A: marzo?

Mo: A fines de marzo, es la última quincena de marzo, regresar en abril y luego ya en abril, trabajamos no más quince días y viene mayo estamos ensayando para el bailable o para el festejo del día de madres, estamos, nos hace perder tiempo en ese ensayo de esa idea, a ver qué bailable poner ¿no? (como imitando) porque es una fiesta mundial ¿no? (como imitando)...trabajamos quince días viene el diez de mayo, dejamos de descanso y ya viene junio, ya en julio ya se acabó el año (en tono de que parece increíble)"(E2-55. OC+Em(os))

El maestro reportó los periodos de vacaciones y fin de año, los relacionó con el número de días que como máximo todavía trabajarían en ese año escolar, incluso parecería que hasta los tenía precisados (cuarenta, cuarenta y cinco). También señaló una de las festividades que los obligaba a preparar actividades extraclase,

como fue el festejo del diez de mayo, las cuales eran vistas como una "pérdida de tiempo", pues las criticó y mostró su inconformidad. En este sentido, el profesor tenía como referente más amplio al calendario escolar, que señalaba 200 días de trabajo obligatorio.

Por otro lado, el mismo maestro señaló las consideraciones que sobre el tiempo hacía con relación a la enseñanza de un posible tema, indicando más de una semana para que los niños lo comprendieran "un tema bien escuchado, bien entendido, bien comprendido por los niños se lleva más de una semana. Un ejemplo: podemos ver una semana: llegamos el lunes, explicamos y hacemos ejercicios; el martes, miércoles reafirmamos, jueves se deja un trabajo sobre el tema, y el viernes?". (E2-55. OCl+Em(os))

La toma de decisiones, respecto al contenido a trabajar, se relaciona con los tiempos disponibles para realizar las actividades que los maestros consideran que ayudarán a sus alumnos a aprender. El maestro entrevistado señalaba las actividades que realizaba día por día, como explicaciones, ejercicios, trabajos, contemplando que una semana para hacerlo era tiempo insuficiente: "es para reafirmar más el...el interés y la plática y el tema que...del tema que dimos el lunes o el martes, pero vienen saliendo hasta el jueves o el viernes... no me da tiempo (como quejándose). Y usted cree que en una semana va a aprender el niño?" (E2-55. OCl+Em(os))

Como se aprecia, la insuficiencia del tiempo la relacionaba con las actividades que realizaban él y los niños, pero considerando centralmente lo que éstos pudieran "aprender" o el que no se les olvidara el contenido trabajado, pues también decía: "Para la otra semana volver a otro tema, yo pienso que no, como que se le olvida al niño y se deja lo visto,[el otro tema] no llevan una relación" (E2-55. OCl+Em(os)).

Los maestros hacen referencias y distribución de los tiempos por año escolar, semana y días. En el caso de las actividades con contenidos académicos, éstas son distribuidas considerando el tiempo disponible, las características del contenido y de la misma actividad, así como del conocimiento que tengan de sus alumnos.

Es en este sentido que los maestros consideran los tiempos reales para la enseñanza, lo que, por lo general, los lleva a imprimir ritmos rápidos en las actividades desarrolladas cada día.

Con base en el análisis de los datos, aunque el registro del tiempo no se sistematizó, puedo revelar que el tiempo escolar es dedicado en gran parte al trabajo con contenidos escolares, y que su establecimiento institucional pauta el desarrollo, cambio o suspensión de las diversas actividades de enseñanza, así como la forma rápida de abordarse, ya que son pocas horas y muchos los contenidos. Es por ello que el tiempo es un condicionante importante para el desarrollo de las actividades con contenidos escolares, por eso es que los maestros aprenden a utilizarlo en el diario acontecer.

2.1.2 EL GRADO Y GRUPO ESCOLAR.

El grado o grados escolares con que se labora explica muchas veces los procesos que se viven en el aula. El trabajo con grupos numerosos de escolares es una característica de la labor docente, que permite dilucidar estos procesos, y en particular a las actividades que los maestros y alumnos desarrollan para trabajar un contenido escolar.

Como lo ha mencionado Mercado (1991) los grupos, por su número o edades de los niños que los conforman, son una condición de trabajo que los maestros tienen que afrontar para la consecución de su labor docente.

Los grados escolares

La Educación Primaria en México, se divide en seis grados escolares: de primero a sexto⁴, que curricularmente demandan a los alumnos ciertos recursos cognitivos y habilidades para poder cursar el grado en que estén, así como para ser promovidos al siguiente.

Cada grado escolar presenta condiciones de trabajo diferenciadas que tienen que ver tanto con la edad de los alumnos como con los contenidos indispensables a trabajar y la característica misma del grado, ser el inicio o el último año de la educación primaria, por ejemplo, en los dos primeros grados se atiende, por lo general, a niños pequeños que inician con el proceso de adquisición de la lengua escrita y las matemáticas.

A decir de Medina (1992), incluso, la selección de los maestros se considera por dichas características de los grados escolares, que demandarían cierto "carácter especial".

Una parte de la investigación de Medina (1992) analiza la importancia de los grados escolares en el trabajo diario de los maestros, en el que se exalta el prestigio y especialización de los docentes, al permanecer por varios años en un mismo grado o ciclo, lo que es considerado para la asignación de los grados y grupos a los maestros, lo que posibilita un funcionamiento y ganar prestigio como institución, a cada escuela.

En el estudio de Talavera pueden encontrarse ejemplos sobre las condiciones y las actividades particulares que se desarrollan en los primeros grados de educación primaria, como serían el dictado diario, "la toma de lectura individual", el recorte y pegado de figuras (Talavera, 1992). En segundo grado, encontramos como un contenido que es preocupación especial para las maestras, las tablas de multiplicar, contenido que está presente como esencial a lo largo de todos los demás grados, y que causa intranquilidad a los maestros cuando los niños no las conocen.

En los grados superiores está el interés por una "buena preparación" para facilitar el ingreso a la secundaria. Incluso, encontré la solicitud de una de las maestras para que sus alumnos compraran un libro que los apoyara a ejercitarse para presentar el examen de admisión a dicho nivel educativo.

Algunos docentes, en entrevista, reconocen el trabajo diferencial con un grupo de un grado u otro, para ellos los primeros grados requieren una atención más cercana, para brindar explicaciones y revisar lo trabajado en forma constante e individual (Talavera, 1992). Consideran que en estos grados se adquieren los conocimientos sobre las formas de trabajo escolares. También los maestros refieren que en esos grados los alumnos adquieren los conocimientos formales sobre la lectoescritura y las matemáticas. Asimismo, consideran que el trabajo de los maestros en estos grados es visto más de cerca por los otros profesores y por los padres de familia (Medina, 1992).

En cambio, los grados superiores⁵, según algunos maestros, "cuestan menos trabajo" porque los niños son más grandes, "trabajan solos", aunque los contenidos sean más complejos así como los requerimientos conceptuales que se necesitan para abordarlos. Sin embargo, para otros docentes, son las más difíciles, por los contenidos que se requieren trabajar.

En un sexto grado, en junta con los padres de familia, cuando una madre de familia expresaba que un contenido sobre polígonos causaba problemas a su hijo y a ella misma, la maestra le dijo: "pero esto es

conocimiento de quinto!, esto lo vimos en quinto año" (por eso ya lo debían saber). La misma maestra expresó a otra madre, al hablar sobre la caligrafía de su hijo: "lo voy a mandar a evaluar a primero". Es decir, para esta profesora, los contenidos que se trabajan son característicos de un grado u otro y le sirven de referencia para apoyar sus apreciaciones sobre el trabajo de sus alumnos.

Curricularmente, el diseño del plan de estudios de la educación primaria en nuestro país es gradual, y hay contenidos que aparecen en todos los grados, pero con diferente complejidad.

Un ejemplo es la actividad similar que se realizó con dos profesores de mi estudio en un grupo de tercero y en otro de sexto, en los que se dejó la resolución de unos ejercicios de convertir fracciones comunes a decimales y viceversa.

En el grupo de tercer grado, la maestra acababa de explicar, con base en una lección del libro de matemáticas algunos ejemplos incluidos en el texto y otros más, basada en el sistema métrico decimal. Luego dijo a los niños que resolvieran un ejercicio en que se tenía que expresar de diferente manera una serie de seis medidas métricas, lo que implicaba hacer la conversión de fracciones comunes a decimales y viceversa.

La maestra de sexto escribió en el pizarrón diez igualdades, cinco con fracciones comunes y cinco con decimales. Al terminar, les recordó a los niños mediante preguntas, cómo debían resolverlo "dividiendo el numerador entre el denominador".

En estos casos encontramos que para el grado inferior hay un referente que son los "metros", y para el superior no, el ejercicio es explicado sólo con términos matemáticos.

Los maestros, de acuerdo al grado escolar con el que estén trabajando implementan muy diferentes tipos de actividades, tanto en su frecuencia como en su uso, pues cada grado escolar plantea exigencias particulares. Exigencias que van desde la atención por parte del maestro al uso que de los materiales hacen los niños, como sería cuando utilizan la regla en los primeros grados para medir o el transportador, en grados superiores, para trazar ángulos, hasta la manera de organizar al grupo que permiten el desarrollo de las actividades académicas.

Como parte de esta diversidad encontré las distintas formas de trabajo de maestros de 3o, 5o, y 6o. grados con contenidos de ciencias sociales y los libros de texto de la SEP. El profesor de tercero, leía la lección en "voz alta", mientras los niños la seguían en sus libros, luego explicaba la lección y hacía algunas preguntas a los chicos, posteriormente, les iba indicando lo que subrayarían y les pedía lo copiaran en sus cuadernos como el resumen. En el grupo de quinto el maestro escribió en el pizarrón un cuestionario con diez preguntas, las cuales fueron contestando los niños de manera individual o entre compañeros, apoyándose en el libro de texto gratuito; sólo en el caso de no encontrar la respuesta se acercaban al maestro, quien no se las respondía, pidiéndoles leyeran el texto. En el sexto grado, la maestra indicó a los alumnos leyeran una lección de su libro de C.S. gratuito, y que subrayaran lo que les parecía más interesante. Después nombró a algunos niños o ellos sin solicitud previa participaron, exponiendo lo que les pareció interesante, se corrigieron y la maestra amplió lo expuesto por los chicos con algunas explicaciones.

Parecería ser que el trabajo en tercer grado requiere ser más guiado por el maestro que en los grados superiores, tal vez porque él considera importante apoyar directamente a los niños por ser aún pequeños.

En los segundos grados las actividades parecen tener recurrencia en el dictado, lectura y resolución de las operaciones básicas de suma y resta, ya sea a partir de problemas o como operaciones. Esto lo digo con base en lo que observé en dos grupos de segundo grado y en observaciones realizadas por otros investigadores (Talaverá, 1992). En uno de los grupos observados, se realizó la lectura de algunos cuentos que proporcionaba la SEP dentro del programa Propuesta para el aprendizaje de la Lengua Escrita y Matemáticas (PALEM)⁶, el dictado y resolución de problemas matemáticos a partir del uso de operaciones básicas. La maestra de este grupo comentó la frecuencia de redacciones hechas por los niños. En otro segundo grado, observé el dictado de cuatro enunciados, así como el de operaciones que requerían sumar o restar.

Con relación a los "dictados", en el área de español, aunque pareciera ser una práctica frecuente para evaluar la habilidad de la escritura y la ortografía en los primeros grados, esta actividad también fue observada en un sexto. Lo común fue que en este grupo, como en uno de segundo, se dictó un párrafo completo de dos de los libros de texto gratuitos.

A pesar de que los grados escolares marcan diferencias significativas en los trabajos de los maestros, encontré que también aparecen semejanzas, que responden más que a las condiciones de trabajo de los maestros, a las creencias que éstos tienen sobre cómo enseñar determinados contenidos así como de la manera en que aprenden los niños, creencias que cruzan su trabajo diario con los contenidos.

Como otro dato sobre los grados, resulta interesante lo que encontré en mi estudio durante los dos periodos escolares del mismo. Como una práctica común se presentaba el que un mismo maestro "pasara" con su grupo, sobre todo en los grados inferiores y en los superiores. En los grados inferiores, las maestras que atendieron los primeros años volvieron a trabajar con el mismo grupo en el siguiente grado, sobre el porqué de ello no obtuve información, sin embargo, con las maestras de los grados superiores sí.

Una de las profesoras me explicó que trabajó nuevamente con los alumnos del grupo que había atendido el año escolar anterior, eran porque en quinto grado había logrado un trabajo de organización con los niños y que ya los conocía, por lo que el trabajo con ellos sería más fácil. La otra maestra me expresó que el trabajar dos años con el mismo grupo (en 5o. y 6o.) ayuda a "sacar buenos sextos".

Esta misma docente me platicó la experiencia que había tenido en otro periodo escolar cuando atendía tercer grado; me comentó que había solicitado a su directora le permitiera volver a trabajar con el mismo grupo el siguiente año, porque tenía la preocupación de no haber logrado un buen trabajo con los alumnos de éste además de que los valoraba como "deficientes" en el manejo de los contenidos de ese grado y quería compensarlos en el siguiente periodo, lo cual le fue negado y le dieron un quinto grado.

La permanencia de un maestro con un mismo grupo puede obedecer a distintas razones, entre ellas están las que me expusieron las maestras del estudio: aquellas relacionadas con la organización del grupo y con el trabajo con los contenidos, en el sentido de poder conocer las deficiencias de los niños y el poder compensarlos, así como el lograr "sacar buenos sextos".

El grupo escolar

Referente al grupo escolar, tenemos que, las escuelas primarias de mexicanas por lo regular se organizan por grupos de alumnos, de acuerdo al grado que éstos van a cursar. Dichos grupos generalmente se conforman

por niños de edades homogéneas ⁷(de entre 6 y 12 años aproximadamente), por ello las características en sus desarrollos cognitivo, afectivo y psicomotriz son parecidas. De igual manera, los grupos de alumnos comparten ciertos antecedentes escolares que los van distinguiendo como alumnos de cada grupo y grado escolar.

Los chicos en la escuela generalmente permanecen en un mismo grupo, que, como tal, va conformando una historia escolar (Galván, 1995). Es decir, al interactuar por largo tiempo en un mismo espacio los alumnos establecen relaciones afectivas entre ellos, realizan actividades y despliegan actitudes ante uno o varios maestros y la comunidad escolar en general, que los caracteriza como grupo "bueno", "indisciplinado", "trabajador", entre otros. Las apreciaciones que sobre los grupos tengan los maestros o los mismos compañeros influyen en su permanencia como tal o en su desintegración, lo que en cierta forma marca el desarrollo de su historia como grupo en la escuela.

La desintegración de algunos grupos con base en las valoraciones de los maestros, puede apreciarse en lo que una profesora en entrevista explicó:

"Ma...teníamos que desintegrar al tercero que era puras, (medita) puros niños especiales, el, el "C" (como confiando algo). A fuerzas había que desintegrar a ese grupo si no iban a seguir igual de maleantes.

Obs.: ¿Y por eso decidieron dividirse los?

MA: Sí, al azar, formamos A, B y C y los reprobados, uno para acá otra para allá /hace como si los niños estuvieran enfrente formados y los repartieran/." (E2-33. Oct+EM(a))

La profesora expresa sus apreciaciones sobre uno de los grupos de tercero, como un grupo de "niños especiales" y "maleantes". Es en este sentido, que el grupo de tercero "c" tenía una historia reconocida por los maestros de la escuela, que los obligó a desintegrarlo, previendo con ello que no siguieran "igual de maleantes". La conformación de los nuevos grupos se realizó tomando al azar un alumno de cada grupo de tercer grado.

Los maestros generalmente conocen a los niños que han permanecido en un mismo grupo, saben quiénes son los reprobados o "vienen de otra escuela" y señalan las diferencias de trabajo entre ellos, así como la manera en que se van integrando. El conocimiento y las valoraciones que van haciendo los maestros de sus alumnos son tanto en el sentido de su comportamiento como del trabajo con los contenidos, que tiene que ver con el que los niños conozcan o no algunos de ellos. Este trabajo o conocimiento de los contenidos por parte de los alumnos, es una de las principales preocupaciones de los maestros; así, una maestra con cuarto grado expresa con preocupación que ve a su grupo "muy bajo", porque "hay niños que se saben las tablas, hay niños que no se las saben".

También los maestros comparan a sus grupos con otros del mismo grado, teniendo como parámetro el trabajo que maestros del mismo grado, han realizado con los contenidos señalados en los programas. Por ejemplo, una maestra con sexto año, expresó que el grupo de otra estaba "más adelantado" porque: "ella me dijo que iba en la tercera unidad de matemáticas, mientras yo voy apenas a terminar la primera".

Por otro lado, la historia de los grupos es indicativa de la organización que de ellos hacen los maestros, pues éstos, al conocer su comportamiento o sus dificultades académicas implementan estrategias de orden que se negocian con los niños para poder trabajar. Galván (1995) en su estudio muestra cómo una maestra, con base en su experiencia con diversos grupos de otras escuelas y el conocimiento de las acciones de los niños del grupo con que trabajaría, como fueron el que ellos habían pedido a la dirección, por medio de una

manifestación el cambio de una maestra, o el que le tiraban el suéter al suelo a otra, estableció diferentes pautas "disciplinarias", como fueron el uso de sellos o la firma, por alumnos y sus padres, de un documento donde los niños se comprometían a "guardar disciplina" (Galván, 1995).

En este sentido, el conocimiento del grupo, por parte de los maestros, constituye un importante elemento para el establecimiento de su organización para el trabajo con los contenidos, pues los profesores van reconociendo las formas que mejor les funcionan con uno u otro. Es el caso de un profesor con doble plaza, quien comentaba que en su grupo de la mañana podía trabajar con su grupo organizado por equipos, pero que con el de la tarde no: "hay grupos que no se prestan. Ellos sí, más o menos se han adaptado y entre ellos trabajan. Hay grupos que no, en la tarde tengo un grupo de sexto que [no se presta]...Porque los chavos esste (medita) empiezan a echar relajo y se vuelve incontrolable [la clase]. Tenemos ...el líder del grupo, es muy fuerte, entonces te los subvierte a los equipos. No hay equipo que dure porque ve un equipo que está trabajando y llega y rompe el trabajo del equipo". (E2-41'. EM(o)).

Hasta aquí consideré al grupo de alumnos como un referente básico para entender a las actividades con contenidos escolares, y no sólo a los alumnos de manera individual, porque las actividades que se desarrollan para acceder a un contenido se prevén y ejecutan a nivel del grupo, aunque los maestros reconocen las posibilidades y dificultades de trabajo escolar en forma particular de cada niño y atienden sus demandas en forma personal (Luna, 1994).

En el estudio no se desconoce que los alumnos accedan de manera individual a cada contenido escolar, sabemos que el aprendizaje se realiza como una construcción propia de cada sujeto, pero, escolarmente, como menciona Coll (1994), no debe perderse de vista el aspecto social de este aprendizaje, ya que en la escuela el alumno está inmerso en un mundo de relaciones sociales.

La relación de los alumnos con los contenidos escolares constituye parte del trabajo con éstos. Tales contenidos de acuerdo al grado y área de que se trate exigen diferencialmente a los alumnos cierto trabajo con ellos.

Por otro lado, es muchas veces a través de la interacción del grupo que a los alumnos se les facilita su relación con contenidos escolares, a través de las dudas de otros compañeros resueltas por el maestro o bien por el apoyo en otros niños para elaborar alguna tarea o por las explicaciones que les dé algún condiscípulo (Candela, 1989; Edwards, 1985).

Los maestros, al diseñar y desarrollar actividades con contenidos escolares, toman en cuenta las consideraciones que tienen sobre el grado y grupo con el que están trabajando. Saben de las necesidades o dificultades que los niños puedan tener con un contenido de acuerdo al grado en que estén.

Es el caso de una maestra con segundo grado, quien había trabajado con el mismo grupo en primero. Ella aludía a las diversas edades de sus alumnos, entre seis y once años, reconociendo en algunos de ellos "problemas de aprendizaje" así como los esfuerzos individuales de varios alumnos por mejorar su trabajo, señalando que a algunos alumnos de mayor edad no les interesaban ciertos contenidos.

También los maestros conocen y reconocen en sus alumnos las posibilidades y dificultades que tienen para trabajar con contenidos escolares. Así, poseen información de su historia académica y de comportamiento como grupo. Dichos conocimientos sobre el grado y grupo con el que trabajan los llevan a tomar decisiones para enseñar un contenido.

Relacionado con el grupo de alumnos está la organización que de este grupo establecen los maestros, para poder trabajar con ellos.

2.1.3 LA ORGANIZACIÓN DEL GRUPO.

Los maestros para realizar actividades con contenidos escolares, necesitan organizar a su grupo, pues tienen que considerar, generalmente, un trabajo con todos los niños, que les permita que le atiendan a sus explicaciones e indicaciones, puesto que sino dichas actividades no podrían llevarse a cabo.

En mi estudio, la idea de la organización del grupo es parte intrínseca de la actividad y de acuerdo con el contenido, experiencias, saberes y creencias de los maestros, dicha organización toma una estructura específica. Como parte de ella están la participación de los niños y la manera en que se ubican espacialmente, así como las relaciones de maestro y estudiantes y de éstos con sus compañeros, teniendo como referente un contenido escolar.

La revisión que presento a continuación sobre diferentes posturas sobre la organización del grupo, obedeció a la necesidad de tener algunos referentes conceptuales base, expuestos por otros autores, para poder iniciar el análisis y contrastar o contrarrestar dichos supuestos.

La organización del grupo para trabajar contenidos escolares ha sido poco estudiada. Sin embargo ya algunos didactas clásicos, señalaban la importancia de la organización del grupo para la enseñanza, e incluso, las diferentes formas que pueden adquirir, sus ventajas y desventajas, presentando generalmente las formas individual y colectiva (Labarrere y Valdivia, s/f:135).

Rébsamen (1891) refería a tres modos de organización: el individual, el mutuo y el simultáneo, señalando que la selección de uno u otro se debía al estudio de las necesidades prácticas de cada escuela, en particular le concedió más ventajas al simultáneo.

Las investigaciones que se han encargado de la organización del grupo, presentan diferentes enfoques como el psicológico, el sociológico y el didáctico. Algunas indagan la influencia del trabajo colectivo en la construcción de los conocimientos escolares; otras informan sobre la organización en grupos escolares como parte del trabajo diario de los maestros.

Entre los trabajos que comparten una teoría psicológica como es la teoría psicogenética, están los de Edwards y Mercer (1988); Edwards (1992), Perret-Clermont (1981) y Candela (1991). Los primeros, Edwards y Mercer (1988) y Edwards (1992), consideran el desarrollo cognitivo de los niños así como las posibilidades de una construcción social del conocimiento fundamentada en los significados que se construyen en las interacciones en el aula. Los estudios de Perret-Clermont (1981) y Candela (1991) destacan que el aprendizaje en grupo se ve favorecido por la interacciones que se establecen entre los alumnos y de ellos con el maestro, con relación a contenidos específicos, en que los niños argumentan y debaten sobre sus explicaciones y puntos de vista.

Un estudio sobre la organización del grupo, que la considera como un elemento necesario para la enseñanza, es el de Luna (1994). Bajo una perspectiva etnográfica, nos muestra que a lo largo del año escolar, los maestros construyen un conocimiento sobre sus alumnos, al que llama **expediente cotidiano**. Dicho expediente contiene información relevante para los maestros sobre "las necesidades y características de los

alumnos", tanto en el ámbito de problemas personales como de necesidades respecto al trabajo, "en ellos, puede apreciarse la relación que existe entre el conocimiento de los maestros sobre el trabajo de los alumnos y la necesidad de organizar y resolver el trabajo diario" (Luna, 1994b:110).

La descripción que hace Luna (1994) de ese expediente "revela aspectos de la organización cotidiana que los maestros hacen de la enseñanza" (Luna, 1994b: 107). Asimismo la autora identifica tres sentidos importantes para los maestros: convocar a los alumnos al trabajo, orientarlos en las actividades y normativizar su comportamiento dentro del aula.

En este sentido, la aportación de Luna (1994) es importante para entender que en las actividades de enseñanza que realizan los maestros con contenidos específicos, la idea de la organización de los alumnos responde tanto al conocimiento que tienen los maestros de ellos, como de los requerimientos que el trabajo con un contenido les impone.

García (1996) en su estudio sobre los libros de texto, al referirse a las formas de organización de la enseñanza de las maestras estudiadas toma como una de las categorías la organización del grupo. Bajo ella presenta la forma en que los niños se sentaban, las interrelaciones que establecían cada maestra con sus alumnos, la manera en que trabajan los niños, por equipo o individualmente, las sanciones que pudieron observarse, la comunicación que se establecía entre los niños, así como los procedimientos que seguían para presentar los temas: exposición, interrogatorio o demostración (García, 1996: 40-73).

En una perspectiva más coincidente con la mil estudio, la organización del grupo se caracteriza por el establecimiento de acuerdos de trabajo entre alumnos y maestros (Mc Dermontt, 1977), pautas de organización y formas de participación de los niños, en las que entran en juego significados compartidos (Delamont, 1985) que permiten la consecución de las actividades. Estas formas de participación o de "acuerdos" (Mc Dermontt, 1977) entre alumnos y maestros para trabajar son construidas por ellos en el diario interactuar (Luna, 1994).

Otros autores, como Doyle y Carter (1984), aunque de manera general, refieren a la organización del grupo como parte de las actividades académicas. Entre éstas plantean el trabajo en el lugar de cada alumno, pequeños grupos de discusión y lecturas (Doyle y Carter, 1984).

En el desarrollo de actividades con contenidos escolares, los maestros establecen pautas de organización, ya sea de manera implícita o explícita, que propician un trabajo individual o colectivo de los niños con el contenido.

Dichas acciones, se refieren en parte a organizar a los alumnos para trabajar (Doyle, 1984:132; Luna, 1994), a la organización misma del contenido y a la selección de los recursos que apoyarán dichas acciones. Es decir, en dichas actividades se conjugan diferentes formas de organización del grupo así como la utilización de distintos recursos de enseñanza.

Las situaciones de organización del grupo, son relaciones construidas sobre la marcha por alumnos y maestros en torno al trabajo con contenidos escolares específicos, es decir, aunque el maestro prevea o implemente sin planeación anterior la organización del grupo, ésta va adquiriendo rasgos particulares en su devenir, a partir del protagonismo de los sujetos y de la relación que establezcan con el contenido a tratar.

La organización de los alumnos para trabajar con algún contenido se piensa como parte importante del desarrollo de la actividad (Luna, 1994), su previsión llega a ser rebasada en el desarrollo de la actividad por la interrelación que se genera entre el contenido y los alumnos o entre éstos a partir de él.

Durante el desarrollo de las actividades, la organización anticipada del grupo, puede tomarse distinta a partir de los problemas que vislumbren los maestros acerca de las dificultades que tengan los niños para trabajar en ellas.

En las pautas de organización del grupo, los maestros dan indicaciones sobre el material con el que han de trabajar y manera de hacerlo, por ejemplo, señalan en cuál cuaderno o con qué libro, en que página, en que momento iniciar o concluir una actividad, designan a algún alumno para repartir o recoger de entre los otros algún material, si han de intercambiar sus libros o cuadernos para revisar la resolución de algún ejercicio.

Las distintas maneras en que los niños se sientan, forman parte de la organización del grupo, ya que da un cierto orden al trabajo, según la intención de lo que se quiera hacer. Es así que podían sentarse de manera individual, binaria o en equipos.

En mi estudio fue frecuente el trabajo en equipos cuando se trataba del uso de materiales necesarios para efectuar la actividad y no todos los niños lo llevaban individualmente, como son colores, papel lustre, tijeras y pegamento, pues en este sentido se apoyaban unos en otros al compartir sus materiales para poder realizar determinados trabajos. Hubo un maestro que sentaba en forma permanente a los niños por equipos con la intención de que se "motivaran", pues lograba que "todos trabajaran".

Los maestros, conociendo los rasgos particulares de sus alumnos, toman decisiones como el separar a ciertos niños de los demás, con dos finalidades: una, que los niños separados trabajen o puedan ser apoyados por los docentes de manera más cercana o bien, que éstos permitan el desarrollo de las actividades de sus compañeros.

Otro aspecto de la organización de los grupos refiere a las diversas formas de participación de los alumnos para trabajar contenidos. Estas formas en ocasiones eran explicitadas por los maestros, en otras no, pero en ambos casos los alumnos reconocían los momentos y maneras en que podían participar.

Las formas de participación de los alumnos observadas fueron la individual y la colectiva. Era individual cuando ellos trabajaban "solos", por ejemplo cuando resolvían algún ejercicio, examen, cuestionario o realizaban un resumen sin el apoyo de otros compañeros o el maestro. O bien, cuando se les pedía que cada alumno trabajara en su casa con el contenido o recabara cierta información para poder abordarla en clase. La participación colectiva se dió en forma de equipos o como grupo, es el caso cuando los maestros explicaban el tema o hacían preguntas a todo el grupo.

Una forma que combinó la manera individual y colectiva y que fue frecuentemente observada era la del trabajo de los niños en el pizarrón (Luna, 1994), era individual porque el alumno frente al pizarrón tenía la responsabilidad de trabajar solo lo que se le pedía, pero a la vez se convertía en colectiva porque los niños estaban pendientes del trabajo de sus compañeros, lo corregían o apoyaban para la realización de los solicitados.

Los niños participan en las actividades que desarrollan de manera espontánea o dirigida. En la primera, sin que el maestro les pregunte directamente expresan sus ideas., en la segunda, los alumnos responden cuando el maestro se dirige a ellos.

Otro punto, relacionado con los anteriores, que conforma a la organización es los intercambios de ideas y puntos de vista que se establecen entre los alumnos, generalmente en torno a los contenidos a trabajar.

Aún cuando los alumnos se sienten de manera individual se encuentra que se da una fuerte interrelación entre ellos, existe un vínculo que logra involucrarlos verdaderamente con el contenido, pues se preguntan respuestas, se corrigen trabajos, se señalan errores o se dan explicaciones sobre algún tema.

Al ser sentados por equipos estas formas de intercambio se hacen más fuertes y de manera permanente, pues hay una identificación con el equipo. Pude observar como, alguno de los niños del equipo guía a los otros, sin que le sea asignada esa función y está pendiente de la realización del trabajo de sus compañeros.

Cuando algunos niños trabajan en el pizarrón (Luna, 1994), en esas ocasiones muchos de los que permanecen sentados se interesan por lo que hacen los que trabajan en él, participan aclarando, preguntando, corrigiendo y aprobando, trabajan en sus cuadernos al tiempo que lo hace su compañero en el pizarrón, comparan resultados e incluso se paran para decirles cómo hacer correctamente su trabajo.

Es decir, hay formas de organización del grupo, que en las actividades con contenidos escolares propician dinámicas de interrelaciones entre los niños y entre éstos y los contenidos, lo que permite acercarse a ellos de diferentes maneras.

La organización del grupo se construye a partir de las decisiones que los maestros toman, en las que se entrecruzan las experiencias personales y profesionales del docente, tanto con las ideas que sobre la enseñanza y el aprendizaje tienen, como con el conocimiento del contenido a trabajar, el tiempo disponible, las valoraciones que tenga del grupo y el grado.

La organización del grupo como una construcción, va tomando forma a partir de los acuerdos que se establezcan entre alumnos y maestros en torno al trabajo con contenidos definidos. El maestro es quien propone las formas en que se sentaran los niños, pauta su participación, indica las actividades a realizar y manera de hacerlo, sin embargo, los alumnos presentan a través de sus acciones y opiniones, las dificultades que enfrentan con algún contenido o expresan sus ideas sobre las formas de trabajarlos, lo que el docente toma en cuenta para proponer otras actividades o modificar las que esté llevando a cabo.

2.2 LOS RECURSOS EN LAS ACTIVIDADES CON CONTENIDOS ESCOLARES.

Los recursos en que los maestros se apoyan para enseñar un contenido escolar específico suelen ser distintos y variados, los maestros los seleccionan de acuerdo a las necesidades que les presente el desarrollo de una actividad de enseñanza. Asimismo, dichos recursos son también un elemento importante en la conformación de las actividades de enseñanza, puesto que su uso y el reconocimiento que hagan maestros y alumnos de ellos como tales, les brindan una determinada caracterización y sentido a las actividades con contenidos escolares.

Desde el ámbito de la didáctica se alude frecuentemente a los recursos, sin embargo conceptualmente estos presentan problemas, pareciera haber tantas definiciones como autores abordan el tema. Suele hacerse referencia a ellos como materiales didácticos, auxiliares didácticos, recursos de enseñanza y medios de enseñanza o de estudio entre otros para hablar de cuestiones iguales, parecidas o derivadas. (Bach, 1974; Moreno, 1985 y DGEP, SEP, 1992).

En los textos revisados se distinguen diferencias entre los recursos, en general dichas diferencias tienen que ver con lo que el profesor "hace" o medios de enseñanza, con lo que los alumnos hacen o medios de estudio (Bach, 1974) con su aspecto material o no material, como "métodos, procedimientos, técnicas de motivación, acción del profesor, etc" (Moreno, 1985) así como por sus características y usos (DGEP, SEP, 1992).

Lo interesante de estas diferenciaciones tiene que ver con el problema conceptual de definir lo que es un recurso, pues éste refiere tanto a las cuestiones de metodología como a los apoyos mismos en que se sustenta el trabajo de los maestros. Un ejemplo es el texto de Moreno (1985) en que la autora define a los recursos de enseñanza como no materiales, en los que entran métodos, procedimientos, técnicas de motivación, etc. y los materiales que identifica como "todos aquellos medios que se utilizan para proporcionar al alumno las experiencias sensoriales en una introducción natural y segura del conocimiento" (Moreno, 1985:111).

También parece haber una tendencia a considerar los recursos más como elementos para favorecer y facilitar el aprendizaje que para el trabajo de enseñanza (De Anda, 1985, DGEP, SEP, 1992).

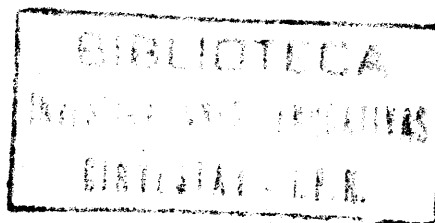
Es así que entre aquellos que hablan sobre los recursos como materiales y medios, clasifican a los primeros bajo distintos criterios, uno de ellos lo hace de acuerdo a la duración del material como materiales fungibles y durables (Solana, 1983:268); otro, los clasifica según su uso, como materiales permanentes de trabajo, informativos, ilustrativos visual o audiovisual y experimental (Nénci, 1973: 330). Los medios, como medios audiovisuales se subdividen en varias categorías que refieren a largos listados de recursos que van desde las excursiones hasta el uso de la radio o el pizarrón (Moreno, 1985; Nervi, 1985; Moreno y López, 1982, Castañeda, 1979).

Hay autores, desde la didáctica, que incluso sugieren los momentos del desarrollo de la clase en que pueden utilizarse unos u otros recursos (Brown, 1975).

Los recursos de enseñanza han tenido gran importancia en el medio magisterial, eso se puede percibir en los cursos de actualización para los maestros en los que los contenidos refieren a metodologías y uso de recursos de enseñanza.

Bajo esta relevancia otorgada a los recursos, tanto de manera prescriptiva como práctica, hay una concepción en la que pareciera suponerse que el recurso por sí mismo mejoraría la enseñanza y el aprendizaje.

Sin embargo, ya Zimmerman en 1959, definía a los recursos de manera general por su función, aparejada a las acciones humanas para cubrir una necesidad: "... la palabra recurso no se refiere a una cosa ni a una sustancia sino a la función que estas puedan desempeñar o a la acción en que puedan tomar parte, a saber, una necesidad. En otras palabras, el término **recurso** es una abstracción que refleja una valoración humana y que se refiere a una función o acción" (Zimmerman, 1959:64)



Por otro lado, desde una perspectiva etnográfica Talavera (1992) se refiere a los recursos tanto como estrategias que utilizan los maestros para su trabajo de enseñanza como los materiales en que se apoyan para ello. Lo relevante de esta perspectiva, es que considera a los recursos docentes como una construcción colectiva basada en la prioridad de resolver tareas planteadas a los maestros por el trabajo con los niños (Talavera, 1992:48). Es así que en su trabajo expone: "... el concepto de recursos adquirió un contenido más amplio. Inicialmente, se limitaba a designar las "cosas" que usan los maestros en la labor de enseñanza dejando fuera las estrategias de trabajo que también son recursos; finalmente, ambas fueron integradas al análisis como referentes analíticos de los procesos estudiados" (Talavera, 1992:61).

La construcción y uso de los distintos recursos de enseñanza, tiene que ver también con las creencias de los maestros sobre el aprendizaje y los contenidos. Un ejemplo bastante rico al respecto se proporciona en la misma investigación de Talavera, en la que se describe cómo maestras de primer grado socializan y construyen los recursos que usan para enseñar a leer y escribir a sus alumnos, que es la preocupación de los maestros en este grado.

Los recursos en la enseñanza están ligados a las decisiones de los maestros para resolver necesidades concretas de trabajo con un contenido, que por tanto refieren a actividades y son utilizados de maneras muy heterogéneas, como lo muestran algunas investigaciones [aunque su objeto no haya sido propiamente estudiar los recursos] Gálvez, et al., 1981; Talavera, 1992; Candela, 1989). Es un hecho que los maestros al realizar actividades para trabajar algún contenido escolar se apoyan en diferentes recursos, cuya presencia en el salón de clases sólo adquiere sentido cuando se le utiliza en alguna actividad de enseñanza. Pues los maestros incluso idean usos o sustituyen aquellos otorgados por la SEP, de acuerdo a las condiciones en que trabajaban (Macías, 1990).

Es entonces que los recursos adquieren su sentido como tales en el proceso de enseñanza en el que se ven inmersos, lo que permite las posibilidades pedagógicas reales de su utilidad.

Aunque es verdad que muchos de los recursos son retomados del ámbito de las didácticas y la Tecnología educativa, como la enseñanza audiovisual, los maestros no los utilizan con las consideraciones que de ellos se hace desde estas perspectivas, más bien de acuerdo a su uso, significan formas diferentes de resolver la enseñanza de un determinado contenido escolar.

Los maestros tienen una preocupación real porque los niños trabajen y accedan a ciertos contenidos escolares, por ello, en sus prácticas derivan actividades y uso de recursos no previstos con anterioridad. Es decir, los profesores llevan a cabo prácticas de "emergencia" o toman decisiones sobre la marcha cuando las circunstancias no les permiten continuar con sus actividades previstas. Por ello hay recursos que no son tales hasta el momento en que los maestros los utilizan de esa manera.

Es así, que en el estudio se definen a los recursos de enseñanza como todos aquellos elementos, tangibles o procesuales, en los que se apoyan los maestros para facilitar a sus alumnos el acceso a un contenido escolar. Dichos recursos se consideran como construcciones sociales, con carácter histórico (Talavera, 1992), y que están estrechamente relacionados con lo saberes de los maestros (Mercado, 1991).

El carácter social de los recursos se presenta en el ámbito cotidiano escolar en dos niveles: en uno, se reconoce la construcción y la circulación colectiva de ellos entre los maestros (Talavera, 1992); en el otro, el uso o apropiación de los recursos por parte de los alumnos a través de las actividades que realizan, también

les da existencia y es en este ámbito donde adquieren realmente su sentido como recurso, es el reconocimiento colectivo de los alumnos de ellos lo que reafirma dicho índole social.

A partir del heterogéneo uso y las características de los recursos de enseñanza en las aulas de mi estudio, los distingo como: libros de texto, trabajos escolares, útiles escolares y otros recursos. Dentro de este apartado tienen un lugar especial los libros de texto, aunque son recursos que pueden considerarse dentro de los otros dos rubros, pues en algunas ocasiones se utilizan para resolver ejercicios, pero otras como textos de consulta o como un material para apoyar cierta actividad. Los libros de texto guardan ciertas particularidades que los diferencian de los otros recursos. Por otro lado, son recursos que aparecen de manera cotidiana en los salones de clase de la mayoría de las escuelas públicas de México y son utilizados de manera importante en ellos (Gálvez, et al., 1981, Villa, 1987 y Rockwell, 1991).

Los maestros, para apoyar el desarrollo de algunas actividades con contenidos escolares, efectúan con sus alumnos o les piden, realizar trabajos escolares, como son ejercicios, problemas, juegos, tareas, dictados, resúmenes, cuestionarios, cuadros y escritos. Estos pueden servir a los maestros para dar inicio a la actividad o concluirla, también pueden convertirse en el eje de su desarrollo. En este sentido, tienen un carácter procesual, es decir, apoyan el proceso de enseñanza. Este tipo de recursos permite poner en "contacto" a los alumnos con contenidos específicos, pues les implica trabajarlos para llegar a un producto verbal o escrito e incluso.

Se puede decir que los trabajos escolares son los apoyos que responderían a la pregunta del cómo se acercará a los niños a un contenido escolar, y los demás recursos responderían a la de con qué medios. En otras palabras, los trabajos escolares coadyuvan a construir las actividades que permitirán lograr su desarrollo: el trabajo con un contenido específico

Entre otros recursos, puedo mencionar a los útiles escolares que son las cosas que sirven para trabajar las actividades con contenidos escolares. Su apoyo es más instrumental que de proceso. Entre las actividades que apoyan están las de leer, escribir, subrayar, recortar, pegar, entre otras. Algunos de dichos útiles son: el pizarrón, los cuadernos de los niños, las hojas mimeografiadas, las fotocopias u las hojas de papel, las tijeras, el pegamento, los colores o los diferentes tipos de papeles.

Consideré también todos aquellos objetos que permitían ejemplificar o crear situaciones ficticias para presentar de manera más "concreta" un contenido. Algunos juguetes, varias pertenencias de los alumnos y hasta algunos animales fueron apoyos directos de la enseñanza de contenidos escolares específicos.

La presente clasificación no debe considerarse como única, ni como la manera en que los propios maestros separan a los recursos en que se apoyan para las actividades con contenidos escolares.

2.2.1 LOS LIBROS DE TEXTO COMO RECURSOS BÁSICOS EN EL TRABAJO CON CONTENIDOS ESCOLARES.

Los libros de texto son uno de los principales recursos que encontré en el estudio y estuvieron presentes en la mayoría de las actividades que observé. Los trato en forma específica porque constituyeron parte de las actividades con contenidos escolares.

Los libros de texto son recursos de enseñanza que guardan una particularidad, son los que vehiculizan los contenidos programáticos que en general se van a trabajar y a la vez son un útil escolar, fuente de información y guía de trabajo.

Por estas particularidades son recursos básicos en el trabajo cotidiano de enseñanza de los maestros, pues permiten articular las actividades en torno a los contenidos y de los alumnos.

Dicha articulación toma forma desde la previsión que hacen los maestros de los contenidos que trabajarán y la manera en que lo harán tomando en cuenta los libros de texto (García, 1996), Es decir, éstos se convierten en una guía de las actividades con contenidos que los maestros realizarán.

Los Libros de Texto Gratuitos (LTG) son libros que en México se distribuyen para todos los maestros y niños de educación primaria. Y usualmente en las previsiones que los maestros hacen de su trabajo, son retomados para complementar su programa escolar. Además, se convierten en un apoyo para orientar los contenidos a trabajar durante el año escolar. Los libros le sirven también a los docentes para vigilar el trabajo de los alumnos.

En este apartado, trataré acerca de los usos que los maestros dan, como recursos de enseñanza, a los libros de texto. Antes de ello, haré mención de algunas investigaciones que estudiaron el uso de éstos en aulas de escuelas primarias. También, realizaré una breve descripción de los LTG y de los Libros de Texto Comerciales (LTC), así como de lo que guía la selección de estos libros expuesto por los maestros del estudio.

En la bibliografía acerca de la enseñanza y el aprendizaje, el libro de texto aparece como un recurso importante, ya sea que se le considere como medio audiovisual (Ibarra, 220:1970) o como una "guía permanente del trabajo" del maestro, en el que se encuentran problemas y ejercicios, materiales de consulta y materiales de repaso (Velázquez, 1984:51) también como un recurso didáctico que ejemplifica la vinculación de estos materiales con la metodología: "No existe probablemente otro medio más universal e intensamente utilizado en todos los tiempos y niveles de enseñanza..." (Rosales, 226:1988).

En enciclopedias de Ciencias de la Educación o tecnología educativa, se les otorga gran importancia como recursos de enseñanza, se les clasifica como libros de texto básicos o complementarios. En especial para los maestros se les designa como guías didácticas o de consulta. Se indican cuáles deben ser las características a reunir tanto físicas como pedagógicas (Sánchez, 1983:287-290).

Recursos como los libros de texto gratuito en México, presentan un carácter histórico por su permanente presencia y uso en las escuelas primarias. Por otra parte, los libros de texto gratuito en nuestro país, coexisten con los comerciales, que se venden por diferentes casas editoriales, por distintas razones, entre ellas por las valoraciones que se dan a los primeros y por las creencias que tienen los maestros sobre el cómo aprenden los niños. Cabe aclarar que los libros de texto cuyo uso observé fueron los publicados en los años setentas.

Sobre el uso de libros de texto, tanto gratuitos como comerciales (LTC), existen algunas investigaciones recientes realizadas en aulas de escuelas públicas mexicanas, que señalan la importante presencia de éstos en el desarrollo de actividades de enseñanza de contenidos específicos.

Una de la investigaciones que muestra el uso de los LTG y LTC como recursos de enseñanza es el de Talavera (1992). La autora en su estudio, aborda a los libros de texto, tanto gratuitos como comerciales cuyos

usos se construyen y circulan entre los maestros. En el estudio describe la búsqueda y selección que hacían las maestras de los libros con que trabajaban, la manera en que se fueron introduciendo en la escuela los libros comerciales y las formas en que se socializaron entre las profesoras, así como el uso combinado que hacían de estos libros con los de texto gratuitos para apoyar su trabajo de enseñanza.

Talavera (1992) explica: "De este modo parece ser que en las tradiciones de trabajo de los maestros estudiados, con respecto al uso de los libros, los actuales de la SEP fueron complementados por libros comerciales que las maestras introdujeron en la escuela..." (Talavera, 1992:52)

En este estudio, Talavera (1992) encuentra que para primer grado las maestras utilizaban para enseñar a leer y escribir otros libros distintos a los que les había entregado la SEP (Libros integrados), como eran los libros de Texto Gratuito de la primera edición (de los años sesentas) así como comerciales, de los que obtenían "ideas", tomaban parte de sus ejercicios o dibujos para elaborar sus materiales de trabajo. La selección de dichos materiales estaba cimentada en la funcionalidad que les proporcionaba de acuerdo a las condiciones de su trabajo.

Asimismo Talavera mostró que la elección de los textos comerciales estaba guiada por las creencias de las maestras acerca de cómo aprenden los niños a leer: primero por letras y luego por palabras (siendo el caso que el método de lectoescritura sugerido por la SEP en aquella época, partía del enunciado para llegar al análisis de la palabra).

Es interesante que en esta investigación se encuentra que las maestras reconocían que el uso de los LTG requería de un saber complejo, como era el saber usar combinadamente los dos libros, el integrado y el recortable*. Sin embargo Talavera (1992) reportó que estos libros fueron utilizados con relación a la lectura, la copia o la resolución de ejercicios de aritmética o bien para trabajar con enunciados recortados en el segundo semestre del año escolar.

Con relación al análisis de los usos que daban las maestras a los libros de texto, Talavera expone que: "...muestra ciertas regularidades en las prácticas observadas que expresan también saberes construidos colectivamente. Son usos recurrentes entre las maestras estudiadas, por ejemplo, asignar a los niños copias del libro como tareas o leer ciertas páginas en la casa; hacer la lectura en clase en voz alta todos los días ya sea en grupo, por mesas o de manera individual frente al grupo" (Talavera, 1992:53). Así también expresa que a pesar de usarse los mismos LTC "se observan prácticas diversas enmarcadas en lo que podría denominarse una tradición de trabajo" (Talavera, 1992:53).

La investigación de García (1996) de corte cualitativo, refiere al uso de los libros de texto en tercero y cuarto grados de educación primaria. Aborda el trabajo de los maestros con textos tanto comerciales como gratuitos (SEP), encontrando que las maestras del estudio utilizan más los primeros.

García (1996) en su estudio menciona usos de los LTG como son: para planear una clase, elaborar un examen, dejar tareas; desarrollar una clase; como apoyo de trabajo central previo y para finalizar la clase; para que los niños trabajen solos; para trabajar en conjunto la maestra con los niños y revisar en grupo un trabajo hecho previamente por los niños en un libro de texto.

* Durante la época de este estudio para primer grado existían dos tipos de libros de texto gratuitos: "Mi libro de primero" partes I y II y dos recortables, correspondientes a cada parte.

También expone que estas formas de usar los libros no son exclusivas de una sola maestra así como que, tampoco predomina una sola forma de trabajo para todas las profesoras. Aunado a ésto, sostiene que los libros de texto, como "vertebradores de la práctica pedagógica" (citado de Gimeno, 1991) cumplen este papel en unas actividades y en otras no, indicando que esta vertebración es más favorable cuando se usan los libros de texto comerciales (LTC).

García (1996) señala que los libros de texto, no son vertebradores de todas las actividades de enseñanza, pues por parte de las maestras "hay una interpretación distinta, asimilaciones desde distintas formas de organizar la enseñanza, selecciones sutiles pero significativas de actividades que modifican todo un sentido propuesto [en los textos]" (García, 1996:235). Esta investigación coincide con las ya citadas con relación a que las maestras del estudio dan diversos usos a los libros de texto con los que trabajan.

En el estudio de García (1996), a diferencia de los otros, se muestra que los libros de texto no sólo son usados para apoyar el desarrollo las clases, sino también para planearlas, al considerar los contenidos de los libros sobre los temas programáticos con que trabajarían, así como al anticipar para ellas o a los alumnos materiales necesarios, como sería la reproducción por copias fotostáticas de la página o páginas de algún libro comercial o el solicitar como tarea resolver ejercicios específicos o estudiar determinados temas. También se advierte que son usados para elaborar exámenes.

Resulta interesante el análisis comparativo que hace García (1996) entre las estructuras de los libros de texto gratuito y las de los libros comerciales, en el que encuentra que los primeros "pretenden ser textos problemáticos con estructura cognoscitivista...pues parten de lo que saben los estudiantes para ponerles retos, preguntas, problemas y llevarlos a descubrir respuestas" (Restrepo, 1993 citado en García, 1996) a diferencia de los comerciales que considera como textos expositivos, transmisores de contenido y ejercitadores de la memoria. Considerando a Restrepo (1993, citada en García, 1996), la autora clasifica a los LTG como problematizadores y a los LTC como transmisionistas.

Retomé dichas investigaciones, porque me brindaron la oportunidad de reconocer que el uso de los libros de texto está estrechamente ligado con las posibilidades que tienen de que los maestros los usen como recursos para apoyar la constitución y desarrollo de las actividades con contenidos escolares.

En mi estudio, el uso que dieron los maestros a los libros de texto en general, se presentará más adelante, en las orientaciones que los maestros dan a las actividades con contenidos escolares, sin embargo, puedo anticipar que estos usos eran diferenciales.

En la presente investigación he encontrado que el empleo de los libros se da en tres direcciones: una, para que los alumnos trabajen con un determinado contenido, ya sea para obtener información directamente de ellos a través de su lectura, al subrayar, comentar o preguntar sobre lo leído, revisando las ilustraciones, indagando el significado de palabras en alguno de sus glosarios o buscando palabras escritas de determinada manera para copiarlas en sus cuadernos. Dos, para que los niños aborden los contenidos escolares con base en resúmenes, cuestionarios, ejercicios, problemas, operaciones o juegos sugeridos en ellos. Es decir, en estos usos hay una relación directa entre lo sugerido en el texto y las actividades que se realizan.

Tres, se toma parte de los libros para usarse como material de apoyo para la consecución del trabajo con algún contenido por parte del maestro: al fotocopiar de ellos cuestionarios, esquemas, figuras para armar que

darán a los alumnos; retomar alguna lectura como dictado para una revisión ortográfica; consulta de cierta información que dictarán a los niños (cuestiones de gramática y resúmenes). E incluso para realizar actividades extraenseñanza como preparar una ceremonia cívica.

Para García (1996), la estructura de los ejercicios de los LTC suele ser muy rígida y estar más apegada a una concepción "mecanicista" del aprendizaje, sin embargo, en mi estudio los análisis del trabajo de los niños con estos libros muestran que su uso no corresponde siempre a esa orientación. El tipo de acercamiento de los niños a los contenidos escolares a veces es diferente al planteado por García (1996) como "mecánico", pues atienden a las explicaciones que los maestros hacen, preguntan a éstos lo que no entienden y si no a sus compañeros o bien, de manera individual intentan y vuelven a probar procedimientos que los lleven a resultados correctos. También, el quehacer con los libros depende del desarrollo de las actividades que se realicen antes, durante o después de usarlos.

Por ejemplo, en un cuarto grado, los alumnos tenían que resolver un ejercicio del LTC "Cuadernos Alfa" sobre operaciones con fracciones comunes. Para ello, la maestra brinda una explicación previa del cómo convertir a equivalentes fracciones comunes y la forma en que se podrían resolver las adiciones. Después de resolver de manera conjunta maestra y alumnos las primeras cuatro operaciones planteadas en el libro, hay algunos alumnos que expresan no entender el procedimiento. La maestra resuelve otra operación y después pide a los niños que trabajen solos.

En este trabajo, los niños intentaron seguir el procedimiento recién explicado, lo pusieron a prueba al tratar de seguir los mismos pasos, cuando no les resultó volvieron a intentarlo y al volver a "fracasar" o tener alguna duda, se acercaron a la maestra, quien les volvía a explicar o despejaba sus dudas de manera individual. En este ejemplo, encontré que los niños confrontan lo que saben sobre los contenidos con los ejercicios de los libros, en ese sentido, no los resuelven, como plantea García (1996) de manera "mecánica".

El uso de los LTG y comerciales, adquiere diferentes sentidos de acuerdo a la manera en que se les esté utilizando, pues puede ser que se explique un ejercicio a todo el grupo para reafirmar un conocimiento, iniciar un tema, evaluar si los niños entendieron o no algún contenido. O bien pedir su resolución de manera individual, para que el maestro reconozca si los alumnos comprendieron el contenido trabajado.

Se puede hablar de que los niños en ocasiones utilizaban en forma autónoma los libros con los que trabajaban, que bien podía deberse a un conocimiento previo de su uso, como sería el caso de los diccionarios, o bien a formas espontáneas o casuales, determinadas por ciertos intereses o experiencias que propiciaban en los alumnos el acercamiento a contenidos diferentes de los que se estaban revisando en el momento.

Los alumnos mostraban a través de la familiaridad con que buscaban y encontraban alguna lección o parte de sus libros (partes recortables para el caso de matemáticas o el glosario para el de Ciencias sociales de 6o) el conocimiento de usos específicos de los libros de texto. Así como de otros que los maestros les habían pedido, como son los diccionarios, al localizar palabras desconocidas o sinónimos de otras al resolver algún ejercicio.

Entre otros usos, los alumnos utilizaban los libros como una manera de "entretenimiento" que iba más allá de acceder a un tipo de contenido escolar, pues eran utilizados por los alumnos para colorear y comentar sus ilustraciones o esquemas mientras el maestro realizaba otra actividad.

Es decir, los alumnos por iniciativa propia, de manera individual o colectiva (dos o tres alumnos a la vez o varios), echaban mano de un material cercano, como son sus libros de texto para ocupar un tiempo escolar al que el maestro no asignaba alguna actividad específica, o bien cuando él estaba ocupado en otra tarea.

Las sugerencias de alguna lección o las correcciones que hacían los niños a los maestros, sobre determinados contenidos expuestos en los libros, fue parte del interés y del cómo se involucraban los alumnos con los textos.

Los LTG y comerciales son utilizados en las aulas de escuelas públicas por maestros y alumnos de diversas maneras (Gálvez, et al., 1981; Taboada, 1896; Talavera, 1992; García, 1996). En el presente estudio describo su uso como recurso de enseñanza, puesto que su permanente presencia en ellas lo han convertido en un material básico para el trabajo de los maestros y de los alumnos con contenidos escolares.

Libros de texto presentes en el aula.

En mi estudio encontré como un recurso básico y constante en las actividades con contenidos escolares libros de texto, gratuitos como comerciales. Ya Talavera (1992) y García (1996) se refieren a la coexistencia y uso de los libros de texto tanto gratuitos como comerciales en los salones de clase de escuelas públicas mexicanas. García (1996: 73-97) señala una marcada diferencia entre los LTC y los gratuitos, que tiene que ver con la concepción de aprendizaje que los sustenta, así como con su estructura, incluso, podría decirse que los presenta como enormemente opuestos.

Sin embargo, los maestros parecían no considerar estos aspectos para la selección de los libros comerciales en los que apoyaban su labor de enseñanza, sino más bien su interés se enfocaba en la utilidad que les podían reportar para trabajar los contenidos escolares.

En ambos tipos de libros, me voy a centrar principalmente en los que vi usar, pero también voy a mencionar algunos libros que estaban presentes en el aula o sobre los que los maestros me hicieron comentarios o me mostraron.

Como mi interés estaba centrado en las formas en que los maestros trabajaban los contenidos escolares, a continuación presentaré en forma general a los LTG y LTC utilizados por los docentes del estudio.

En el anexo 5 se describen los LTG y los LTC utilizados por los docentes, con relación al grado, los temas contenidos en ellos y su estructura.

- Los Libros de Texto Gratuitos utilizados durante el estudio.

Los libros de texto gratuito que usaron los maestros en las clases fueron los libros integrados⁸ Parte II de segundo grado; los de Matemáticas de 3o, de 4o y de 5o; los de Ciencias Sociales de 3o., de 4o., de 5o. y de 6o. Otros de estos textos, que sirvieron de base para apoyar el desarrollo de actividades o explicaciones de los maestros fueron los de Español de 4o. y de 5o. fueron, en total nueve textos gratuitos presentes o referidos en las clases observadas.

En los grupos observados se usaron varios LTG. A continuación describo el libro usado, el grado y el tema tratado. En el libro integrado, segunda parte de 2o grado, se resolvieron ejercicios de matemáticas y español. El libro de matemáticas de tercer grado, se usó en dos grupos durante tres ocasiones, en uno se trabajó con

"regletas" para multiplicar sumando y también se resolvieron problemas matemáticos. En el otro grupo, se realizó un ejercicio sobre conversión de fracciones a números decimales. Con el libro de ciencias sociales de 3o, se trabajó el tema de Los Olmecas. En el libro de matemáticas de 4o. grado se resolvió un ejercicio sobre diagramas de preferencias (gráficas). El libro de matemáticas de 5o. se empleó para trabajar el cálculo de perímetros y áreas de diferentes figuras, utilizando el centímetros y decímetros, así como el punto decimal. Este libro también se usó en otro grupo, con el desarrollo de un ejercicio sobre adiciones de números enteros positivos y negativos. El libro de ciencias sociales de 5o fue el apoyo para resolver un cuestionario sobre Mesoamérica y la cultura Mexica y el libro de ciencias sociales de 6o. para abordar el tema de la Revolución Rusa. En el siguiente cuadro se resume esta información.

No.	Libro	Grado	Usos
1	Libro Integrado 2º. Segunda parte.	2º	Resolución de ejercicios de matemáticas (multiplicaciones, resolución de problemas,) y de español (rimas, realización de "caminitos" y de ejercicio sobre sujeto y predicado)
2	Matemáticas. Tercer grado.	3º	-Resolución de problemas -Uso de regletas para multiplicar sumando - Ejercicio de conversión de fracciones a núms. Decimales.
3	Ciencias Sociales. Tercer grado.	3º.	-Lectura, subrayado y resumen del tema "Los Olmecas"
4	Matemáticas. Cuarto grado.	4º.	-Ejercicio sobre diagramas de preferencias.
5	Matemáticas. Quinto grado.	5º.	-Cálculo de perímetro y áreas de diversas figuras, utilizando el dcm y cm y punto decimal. -Resol. de adiciones con núms positivos. y negativos.
6	Ciencias Sociales. Quinto grado.	5º.	-Resol de cuestionario sobre Mesoamérica y la Cultura Mexica.
7	Ciencias Sociales. Sexto grado.	6º.	-Lectura del tema "Revolución Rusa" y participación de los alumnos explicando lo entendido.

El uso de los LTG fue observado durante las actividades desarrolladas para enseñar contenidos escolares específicos. Se pudieron apreciar los distintos tipos de uso, con diferentes propósitos, que daban los maestros a dichos libros, esto se describirá en otro momento, aunque en las entrevistas los maestros no reportaron mucha información sobre cómo los perciben y cómo los valoran. En el estudio de Talavera (1992) esto sí se muestra, los maestros le reportaron el conocimiento y uso que hacían de ellos, en que los LTG eran utilizados una vez que los niños sabían leer y escribir, puesto que los valoraban como un material difícil para enseñar la lectoescritura, y por eso iniciaban con textos comerciales.

- Los Libros de Texto Comerciales.

Estos libros, a decir de Talavera (1992), tienen un carácter histórico, pues su presencia parece deberse a viejos usos así como a experiencias personales o colectivas. En el estudio de Talavera (1992) y en el propio, hay los mismos libros comerciales en diferentes aulas, cuya existencia se explica por la introducción directa del texto, a través de sus autores o conocidos de ellos, bien por maestros que los llevan por iniciativa propia o incluso por alumnos. Algunos de los libros encontrados, tienen años de usarse en la escuela por diferentes

maestros y se reportan como conocidos desde generaciones anteriores. Ya Talavera (1992) muestra esta circulación de recursos que se establece entre los docentes.

Entre los LTC utilizados en los salones de clase estaban: los del "Complemento Didáctico" de 3o, 5o y 6o. (Noriega); el de "Cuadernos Alfa 4 (Esfinje); el "Abaco" de 5o (Trillas).

Otro textos comerciales que los maestros me mostraron o comentaron fueron los de "Aprendamos Ciencias Sociales" de 5o y de 6o (Ediciones Pedagógicas); "Calcula y dibuja" (Buki toys) el del "Complemento Didáctico" de 3o. y el de 6o. (Larousse); la "Guía para aspirantes a la educación secundaria. Mil preguntas con sus respuestas" (Fernández Editores) y el de la "Guía Práctica 6" (Fernández Editores).

En total, en mi estudio pude percatarme de la presencia de doce libros comerciales. Cabe señalar que en el estudio de García (1996) las maestras trabajaron con nueve libros comerciales, de los cuales siete son distintos de los que yo presento.

En el estudio de Talavera (1992) realizado con maestras de primer grado también se muestra el trabajo de las docentes con distintos libros comerciales, en total la autora menciona tres, de los cuales en dos, había un libro de trabajo y otro de lecturas.⁹

A continuación presento en un cuadro sólo los libros que se vieron utilizar en las aulas del estudio. Sobre la descripción de los mismos y de otros referidos o mostrados por los docentes ver el anexo 5.

No.	Libro	Grado	Usos
1	Complemento Didáctico	3º.	Algunas niñas resolvían un ejercicio del área de español sobre el uso de las comas y la conjunción mientras sus compañeros realizaban otro de matemáticas del LTG.
2	Complemento Didáctico	6º.	Los niños resolvieron un ejercicio de relación de columnas sobre la Revolución Mexicana.
3	Cuaderno Alfa	4º.	Resolución de ejercicios que implicaban división y otras operaciones con fracciones comunes.
4	Abaco	5º.	Resolución, como tarea de un ejercicio sobre operaciones con fracciones comunes y la conversión a su equivalente en números enteros.

Las referencias de los maestros sobre los libros comerciales son muestra de la presencia y circulación de estos materiales en las escuelas primarias. En el estudio se documentó dicha presencia y el conocimiento de los maestros sobre varios de estos libros¹⁰.

Durante la investigación, obtuve información sobre la presencia y formas de utilización de dichos materiales a través de las entrevistas entabladas con los maestros. Las maestras conocían y habían utilizado diversos textos comerciales a lo largo de su profesión, a partir de búsquedas propias, de intercambios con los compañeros; de que los materiales habían sido introducidos por sus autores o conocidos de éstos, e incluso por los mismos alumnos. Asimismo, se presentaron las negociaciones que realizaban los maestros con los padres de familia para solicitar la compra de los textos comerciales.

También encontré que la selección que hacían de ellos tenía que ver con creencias, experiencias o necesidades de trabajo en determinados momentos (Talavera, 1992:48-49). Estas creencias podrían ir cambiando, pero los libros permanecerían y se agregarían otros a sus estantes y de ellos retomarían lo que les parecería mejor.

Una maestra de 6o. al preguntarle, en entrevista, sobre los libros del Complemento Didáctico expresaba:

"Obs.: Yo había oído que existían los libros del Complemento Didáctico, que los maestros lo pedían.
Ma: Pero hay diferentes complementos. Hay un complemento que está horrible (con énfasis), no sirve para nada (con énfasis). Y este sí está bueno... (me dice enseñándome un libro)" (E2-37. OCI+EM(a))

Por lo que dijo la maestra, parecería ser que conocía varios libros con el mismo título, y los juzgaba por la utilidad que ella les asignaba.

Igualmente otra maestra de sexto, al pedirle prestado uno de sus libros (Aprendamos Ciencias Sociales), me explicó que no podía en ese momento porque "lo estaba manejando". Me enseñó otros dos libros, de Complemento Didáctico (Noriega y Larousse): "yo del que estoy sacando ejercicios es de éste y de éste (se refería a los dos Complementos)" bueno, y éste es el que van a comprar (habla sólo sobre el Complemento Didáctico 6 (Noriega)) que van a tener ya permanente". (E2-52 Ocl+Em(a)).

El mostrarme la maestra dos de los libros de donde tomaba ejercicios, y otro que pediría a los alumnos, indicaba, por un lado, lo común que era para ella trabajar con más de un texto diferente a los de la SEP y, por otro, la selección que había hecho de uno de entre los tres libros, para pedirselo a los niños.

Lo que conocen los maestros sobre diferentes libros comerciales es construido en el intercambio de información con otros maestros, con los alumnos o por búsquedas propias. Así lo expresó un maestro de 5o. grado, al preguntarle sobre la adquisición de un libro, aludiendo al cómo lo había conocido:

"Obs: Calcula y dibuja (de 9 a 10 años) leyendo el título del libro/ Este lo compraste tú entonces?
Mo: No éste me lo dió Nacho (Mo de 4o. c). Yo tenía el de tercero y cuarto, no lo tenía por mí sino por uno de los niños que lo trajo... Este, se refiere al libro que me había enseñado : "Calcula y dibuja . 9-10 " / yo lo conocí el año pasado cuando un chavo lo trajo, y lo compramos en tercero... lo tenía un niño que estaba en Educación Especial. Yo lo vi le dije que me dejara fotocopiarlo. Inclusive propusimos aquí a nivel zona que se hiciera, pero no hubo eco. Y ya lo trabajaron los chavos.
Obs: A nivel zona para terceros nada más?
Mo: Para tercero.
Obs: Pero ¿no aceptaron los maestros?
Mo: No no aceptaron." (E2-40' EMO.)

Este profesor expresó cómo conoció ciertos libros con los que trabajaba por otro compañero, así como que en la búsqueda de materiales se allegaba de aquellos que entraban a su medio por los mismos alumnos: "no lo tenía por mí, sino por uno de los niños que lo trajo" y que incluso son de otro ámbito, como es "Educación especial", también por su interés, adquiría los materiales a través de la fotocopia o lo pedía al grupo "lo compramos en tercero".

En lo que decía ese mismo maestro, también puede verse el interés de los docentes por compartir aquellos recursos que les parecían interesantes y novedosos, interés que incluso rebasa la mera relación interpersonal, sugiriendo que el material se utilizara a nivel zona escolar.

Dicho maestro sacó de su portafolios otro libro de Ciencias Sociales y me comentó sobre la manera en que lo utilizaba el libro tenía escrito el nombre de una de las maestras de sexto grado (Luisa) en la primera página. Lo que me hizo pensar que dicho texto fue compartido por la maestra cuyo nombre aparecía en el libro.

La construcción social entre los maestros de esta circulación de materiales se da por un doble preocupación: por un lado, la necesidad de encontrar libros que puedan ayudar a trabajar determinados contenidos y, por el otro, el interés por compartir un texto que se considera interesante (Talavera, 1992).

La selección de libros comerciales por parte de los maestros responde a diferentes criterios: uno de ellos es la utilidad que puedan encontrarles para realizar su trabajo, otros criterios tienen que ver con parte del contenido mismo de los libros, la oferta que haya en el mercado, el grado en que se trabaje, la experiencia del maestro en el grado, las referencias que tienen de otros maestros o de los mismos alumnos o bien, el haber trabajado con un texto en algún taller sobre el mismo.

Los maestros al pedir un libro a sus alumnos no piden cualquier libro, piden aquel que ellos consideran viable para trabajar determinados contenidos escolares. Una posible referencia para escoger un libro es que su contenido sea próximo a los de los libros de texto gratuito, como lo expresaba una maestra de 6o. grado al haber mostrado el libro comercial de "Aprendamos Ciencias Sociales" y comentó: "está muy apegado al libro de texto (SEP)".

Algunos maestros del estudio también seleccionaban los textos a partir de los contenidos de los mismos y consideraban las posibilidades de trabajar con ellos a partir de los mismos textos gratuitos para tener mejores resultados. Una maestra de sexto grado decía:

"Obs: Tienen poquito (tiempo) con el Complemento Didáctico?"

Ma: No, desde... pues desde septiembre. Viene muy, muy relacionado con el libro de texto. Entonces como complemento precisamente. Ya ves que en sociales y naturales vienen los temas como compactados y a la hora que los vas a tratar ay! están [muy breves] siquiera para que se les quede un poquito, solamente a base de cuestionarios, y a veces de algún trabajo extra (platica con emoción).*(E2-37. Ocl+Em(a))

Así, esta maestra consideraba que en los LTG de ciencias sociales y naturales la información se encontraba "compactada" y para que a sus alumnos se les "quedara un poquito" necesitaba de otras actividades como "cuestionarios o trabajo extra."

Es a partir de las posibilidades que les brinden los LTG de trabajar con los contenidos, que los profesores buscan cómo complementar o "reforzar" información o "ejercitación" sobre algunos temas.

Incluso los maestros, al seleccionar un libro, no lo hacen por el contenido de todo el texto, pues reconocen partes de él que valoran como "buenas", y lo utilizan para trabajar sólo determinados contenidos. Es el caso de otra maestra de sexto año, que con diez años de experiencia en el grado expresaba sobre un libro comercial (Complemento didáctico. Larousse): "Sí, este está bueno, pero nada más en algunos temas. No me gusta todo... Este nada más lo utilizo para Sociales y Naturales, porque lo de Matemáticas no me gusta/ lo hojea y me va enseñando algunos planos, y esquemas/..."(E2-52. OCl+Em(a)).

La misma maestra expresó mostrándome dos libros de Complemento didáctico: "...Y este sí está bueno /me muestra uno de los libros/ incluso los ejercicios de matemáticas son sencillos y claros, pero no me gustan

porque están muy claros. Y este si me gusta /abre el otro libro en la parte de Ciencias Sociales/ sobre todo porque le quita al niño el trabajo de estar escribiendo veinte preguntas,... y los niños ya nada más escriben las respuestas. En lo que te copian 20 preguntas se van 15 minutos, 20 minutos (como quejándose) ¿verdad?"(E2-52. OCl+Em(a))

Lo anterior muestra la necesidad que ven los maestros de apoyar el trabajo con contenidos escolares, en libros comerciales, y, el que se cruzan varias cuestiones que van más allá del mero contenido, como es el considerar el cansancio que implica escribir 20 preguntas: "le quitan el trabajo al niño de estar escribiendo veinte preguntas"; así como el tomar en cuenta el poco tiempo que se tiene para trabajar: "en lo que te copian veinte preguntas se van 15 minutos, 20 minutos".

Otro referente que toman en cuenta los maestros es el nivel de trabajo que les requieren los ejercicios a los niños, como cuando la maestra comenta acerca de los ejercicios de matemáticas que contiene un libro "no me gustan mucho porque están muy claros".

Un aspecto que también toman en cuenta algunos docentes para seleccionar libros comerciales, es la actividad lúdica que permiten algunos textos, al trabajar ciertos contenidos.

Así, un profesor de 5o. grado, en entrevista sobre los juegos que utiliza para trabajar diversos contenidos, presentó un libro sobre juegos didácticos (Calcula y dibuja) y refirió a otro más de la misma colección. Expresó "y es que aquí a lo que llegas, es que al final hay figuras y que las iluminen y en lugar de hacerlas con puntos [uniendo puntos] las hacen con coordenadas" (E2-40°Emo.)¹¹.

En este caso, el profesor toma en cuenta para seleccionar un texto comercial, un tipo de actividad lúdica para los niños que les requiere del conocimiento de contenidos escolares, como eran la resolución de operaciones matemáticas y el de ubicación de coordenadas.

Vinculada con el conocimiento y selección de los LTC encontramos la historia de la presencia de ellos en las escuelas públicas, relacionada con la adquisición de éstos por los maestros, que deviene tanto del ámbito personal como colectivo. Pues algunos se enteran de ellos por búsquedas propias, sugerencias de compañeros, alumnos y hasta padres de familia.

Algunos docentes expresaron que eran ellos quienes buscaban en librerías los textos comerciales así como el que los guardaban y utilizaban a través de los años. Como es el caso de una maestra de 6o. grado con diez años de experiencia en el grado, que al preguntarle sobre el tiempo que tenía con el libro comercial de Complemento didáctico (Noriega) comentaba tener "uhhh, muchísimos años" con él.

Un maestro de 5o. grado, narró cómo conoció, a través de un exalumno y otro maestro de la misma escuela, dos de los libros de juegos que utiliza para trabajar con sus alumnos. Y cómo en la "Feria del Libro" se daba a la tarea de buscar textos parecidos.

El que la maestra tuviera el Complemento Didáctico ya hacía "mucho tiempo" y el que el maestro explicara que los libros que mencionó los había conocido años antes, muestra como una acumulación de experiencias, que llevaría a pensar en la historicidad del uso de los libros de texto.

Por otro lado, hay libros que son introducidos en las escuelas, por los mismos maestros y que permanecen a través del tiempo como materiales vivos. Así puede verse en el fragmento de una entrevista con una maestra de sexto grado:

*Obs.: Y este libro del Complemento Didáctico (sexto grado) quién se los recomendó, porque yo ví que también lo estaban usando en otro grupo.

Ma: Tiene varios años que se empezó a usarse aquí en las escuelas de la zona, como hace cinco años o tal vez más, con una maestra que trabajaba aquí en la escuela. Fue con la que yo cambié, permuté, trabajaba yo en la tarde, en el vespertino. Uno de los que hicieron el libro es conocido de ella, ella lo empezó a promover por aquí, todavía no salía en librerías, y más que nada por el hecho que está bien, está apegado al libro de texto (entusiasmada)

A: Ustedes lo revisaron?

Ma: Ajá, se revisó... (E2-41'. EM(o))

La maestra, en este fragmento, contó cómo entró a la escuela el libro del que hablaba por medio de otra maestra desde hacía ya cinco años o más, y que bajo el criterio de "estar apegado" al libro de texto (SEP) les pareció "bueno" y ha permanecido como un material de uso cotidiano. La misma maestra me platicó sobre la introducción de otro libro, del cual hicieron referencia otros dos maestros como "muy bueno" o "buenísimo".

*Obs: Entonces ahorita nada más ellos llevan el puro complemento?

Ma: Es el Complemento, porque trae de las cuatro áreas. Y sobre todo porque está continuado con el Germán¹. Está bueno porque vino la maestra (la autora) a darnos una plática de cómo se puede utilizar. Ya ves que la mayoría de las escuelas dejan a un lado las ciencias sociales y las naturales, más a las sociales. A la mayoría de los maestros les aburre, y más a los niños. Entonces ella nos vino a mostrar y demostrar que las ciencias sociales se pueden trabajar con material didáctico. Hay material didáctico bonito en el libro. Ahora en las vacaciones de agosto, en la asesoría, a algunos nos pusieron a armar objetos, representar sociodramas, a hacer maquetas, a hacer esquemas y nos dejaron muestras de los libros.

Obs: ¿Y de ahí fotocopian?

Ma: Ajá.

Obs: Entonces es maestra, yo pensé que era hombre por lo del Germán.

Ma: No, es maestra, y ya grande. Pero bien dinámica (habla con entusiasmo) De esa vez que nos estuvo dando aquí la asesoría, de esas veces que el tiempo se te va de las ocho a las doce y media pero de volada. A todo el mundo nos tenía dibujando, recortando, emocionadísimos haciendo sus cosas (emocionada). Y ella nos dijo así: imagínense si ustedes que son maestros [están emocionados] más los niños. (E2-52. Ocl+EM(a))

La maestra se refirió al libro de "Aprendamos ciencias sociales" como el "Germán", siendo que sus autores son: Estela Hernández Germán, Luis Hernández Germán y Fortino Ramírez Ramírez. Este reconocimiento del texto con dicho nombre, no era hecho sólo por esta maestra, pues otros maestros también comentaron sobre él con el mismo nombre "el Germán". Esta apropiación colectiva local del libro como "el Germán" se dió en poco tiempo, pues la maestra reportó que en agosto fue cuando se los dieron a conocer y las entrevistas se realizaron entre octubre y enero.

Dicha apropiación puede deberse a lo significativa que les pareció la asesoría a los maestros, según lo expresó la maestra: "De esa vez que nos estuvo [la maestra autora] dando aquí la asesoría, de esas veces que el

¹ La maestra se refiere al libro de "Aprendamos Ciencias Sociales", cuyos autores son: Ma. Estela Hernández Germán, Luis Hernández Germán y Fortino Ramírez Ramírez. La primera brindó a los maestros una asesoría donde dio a conocer el libro.

tiempo se te va de las ocho a las doce y media pero de volada. A todo el mundo nos tenía dibujando, recortando, emocionadísimos haciendo sus cosas (emocionada)"

Por otro lado, la aceptación y calificación de este libro como un buen material tal vez tenga que ver con la experiencia que narró la maestra sobre la participación e involucramiento de los maestros con las actividades que pueden realizarse con el material didáctico del libro. Este hecho también, nos muestra, como parte de la historia de los LTC en las escuelas, las estrategias de las editoriales y los autores para comercializar su material: trabajar directamente con los maestros.

Como una última parte sobre los LTC, presento la negociación que hacían los maestros para que sus alumnos tuvieran y pudieran trabajar con libros dichos textos, así como la intervención de los padres para que se trabajara con un libro comercial.

Una maestra de sexto grado, en junta con los padres de familia, explicó a éstos la importancia de adquirir un libro distinto a los de la SEP. La maestra les planteo que para las vacaciones sería utilizado el libro. Les dijo que había consultado varios libros y el que escogió le pareció "bueno". Expresó a los padres que antes de pedirles a los niños dinero para su compra, quería consultarlo con ellos, porque esa siempre había sido su forma de trabajar. También, les expresó los motivos por lo que solicitaba un libro comercial:

"Ma: Entonces, yo les había dicho a los niños que estamos viendo la posibilidad de adquirir un complemento didáctico, para qué? Pues para retomar los temas anteriores y que los niños los fueran resolviendo. Revisando algunos encontramos éste que nos pareció el más, el mejor /muestra el libro de "Guía Práctica 6" (Fernández Editores)/ Está bastante completo, vienen todas las áreas, vienen todos los ejercicios...Luego les digo a los niños: tienen que investigar qué es la célula, y ellos me dicen: ay maestra, no tuve tiempo de ir a la biblioteca! o ay tuve que comprar monografías! y luego ni las leen! nada más las pegan... Entonces aquí, este libro trae aparte lecturas sobre cada tema, principalmente sociales y naturales/levanta con una mano el libro mostrando su portada a los padres/ lecturas complementarias y aparte viene el ejercicio correspondiente, no solamente a este tema si no también del libro de texto (gratuito). Este libro está basado en el programa oficial que estamos llevando (tono explicativo). No sé si les parezca bien que lo pudiéramos adquirir para poderlo manejar con los niños e irlo resolviendo (tono conciliador). Y al final también podría servir para el...como una guía de estudio para el examen de admisión a la secundaria (tono de convencimiento). A menos que tengan otra propuesta de algún libro complementario para empezar a resolver principalmente ahora en vacaciones, que son quince días, pues si son bastantes horas que los niños van a pasar sin [trabajo]..." (E2-40 Int. Ma y M.F. elaborado por Lucila Galván).

En el discurso de la maestra hacia los padres de familia sobre la necesidad de adquirir un libro complementario al de los de texto gratuitos, expresó distintos argumentos: uno de ellos giró en torno a las posibilidades de trabajo académico con el libro, como son su consulta o la posibilidad de apoyarse en él como guía de estudio para el examen de admisión a la secundaria; otro, se refirió a su contenido, como son las lecturas y los ejercicios. Uno más fue el que fuera un libro basado en el programa oficial y que tenía ejercicios relacionados con los LTG., es decir, se presentó como un libro apegado a lo "oficial". Y por último, otro argumento fue el que los niños tendrían un material para trabajar en vacaciones, que eran "quince días", lo que implicaba mucho tiempo sin ir a la escuela.

En otro ejemplo, encontramos que como la presencia de un libro diferente a los de la SEP es parte de la negociación entre los padres de familia y los maestros (Galván, 1995). En este caso, la revisión del libro se constituyó en un compromiso de trabajo del maestro, aunque le implicaba un mayor desgaste físico y mental y gran inversión de tiempo. Esto fue expresado por un maestro de 3er grado, al platicar sobre la revisión de los ejercicios de un libro comercial (Complemento Didáctico, Noriega) que los alumnos resolvieron en vacaciones

de diciembre. Pues en la entrevista comentó que todos los niños habían comprado el libro, porque en una junta los padres de familia estuvieron de acuerdo, y en ese sentido se sentía comprometido.

El maestro también expresó que el exceso de trabajo, que tenía al calificar el libro, se debía a que le implicaba dedicarle tiempo a diario, pues era una "revisión personal", "por eso diario estoy calificando, de uno por uno".

La revisión de uno en uno, era expresada por el maestro como un compromiso con los padres de familia: "Nada más llevo y califico, si no va a decir la mamá que pa qué", en el sentido de que ellos avalaron la compra del libro para sus hijos, por parecerles "bien" su uso, e incluso haber sido ellos, en junta con el maestro quienes le solicitaron les dejara a sus hijos un libro para que trabajaran en vacaciones. Es más, fue una señora quien sugirió el título del libro (E2-42, L. G.).

En otro nivel, el mismo maestro al pedir determinado libro, además de reconocer su utilidad, sabía el costo del mismo y el lugar donde lo podían adquirir. Así lo expresó: "Cuesta como doce mil pesos" y cuando las niñas le dicen que les costó más "En el centro vale 12, en el trayecto como quince. ¿cuánto te costó a tí?"(E2-51. Em(os)+Ocl+Em(o))

De acuerdo a la descripción realizada hasta aquí puedo exponer algunas reflexiones al respecto:

El principal uso que dan los maestros a los libros de texto es el de apoyo para lograr que sus alumnos conozcan algún contenido escolar.

Me centré en los usos de los libros de texto, porque es a partir de la manera cómo se utilizan en o para los procesos de enseñanza que se van constituyendo como recursos, donde adquieren su connotación como tales.

Durante el desarrollo de las clases los maestros utilizan de manera separada o combinada los textos gratuitos y los comerciales. De acuerdo a los estudios de Talavera (1992) y García (1996) así como del mío, el trabajo de los docentes con los libros de texto, en general, es muy diverso y responde a las condiciones en que estén trabajando, así como a las experiencias y creencias de cada maestro.

Los usos cotidianos de los LTG en mi estudio se van a mostrar en las orientaciones de las actividades, pero en este apartado se pueden identificar algunos criterios de los maestros que constituyen a los libros como recursos de enseñanza. En mi estudio no encontré información en entrevista con los maestros sobre los LTG, acerca de cómo los perciben, cómo los valoran, cómo los aprecian, cómo los usan, sin embargo me encontré en los usos que hacen de ellos algunos cánones como son: 1) ser un apoyo para el desarrollo de actividades con contenidos escolares al proporcionar información específica sobre los mismos 2) ser un soporte importante para orientar la forma de cómo trabajar los distintos contenidos. La información puede darse a través de resúmenes, lecturas, esquemas o ilustraciones. Las sugerencias para abordarlos a partir de ejercicios, problemas, juegos, cuestionarios y materiales recortables ligados a éstos.

La selección y discriminación de los textos comerciales, es producto de una construcción colectiva e histórica. Los criterios para ello, no son siempre iguales, ni siquiera en el mismo maestro, pues van cambiando de acuerdo a sus experiencias y necesidades. Sin embargo, dichos criterios van siendo acumulados como parte de los saberes de cada maestro.

Entre los criterios que los maestros expresaban para seleccionar los textos comerciales están el de que éstos "se apeguen al programa(s) de la(s) materia(s), eviten el cansancio de copiar a los niños un ejercicio y ganar tiempo en ello, sean valorados como buenos por las actividades que con ellos puedan realizar, como serían juegos y uso de esquemas, entre otros. Los contenidos de los LTC son los que articulan en gran medida el trabajo de los maestros, así como las decisiones que toman sobre los demás libros.

Los LTC tienen diversas fuentes de introducción a las escuelas primarias públicas, ellas son los mismos maestros, sus compañeros de escuela, los autores de los libros, los niños y hasta los padres de familia.

Para que cada uno de los niños pueda tener un libro comercial con que trabajar, le requiere al maestro efectuar procesos de negociación con los padres de familia.

El número y variedad de títulos de los libros comerciales de mi estudio y de otros realizados en otras escuelas públicas, como el de García (1996) nos muestra la existencia de la riqueza y diversidad de este tipo de materiales en que apoyan su trabajo los docentes.

2..2.2 LOS TRABAJOS ESCOLARES COMO RECURSOS EN LA ENSEÑANZA

Los trabajos escolares, como recursos, permiten a los maestros el logro de ciertas actividades para trabajar con contenidos académicos. Es a través de ellos que las actividades como tales toman forma. Una actividad puede desprenderse de un trabajo escolar y éste, se logra a través del desarrollo de la actividad propiamente dicha.

Los contenidos por ser diferentes, requieren para ser trabajados, de distintos recursos, es por ello que los trabajos escolares son seleccionados en gran parte por el tipo de contenido a trabajar.

Por sus particularidades como trabajos escolares, este tipo de recursos resulta evidentemente difícil de definir. Sin embargo, al analizar sus características y usos, los defino como recursos porque apoyan la labor diaria de los maestros con contenidos escolares, ya sea para explicarlos o para conocer las dificultades que tienen los niños con relación a ellos.

Los trabajos escolares son recursos que exigen un razonamiento, aplicación o repetición de un contenido a los alumnos. Generalmente son representados por escrito y demandan un producto también escrito. Su principal característica radica en que propician el desarrollo de distintos procesos para llegar a la obtención de dicho producto.

Estos trabajos, pueden ser diseñados por los maestros, retomados de algún libro o bien trabajados por los alumnos en ellos. La selección o diseño estos trabajos implica poner en juego las creencias, conocimientos y experiencias de los maestros respecto a sus alumnos y los mismos contenidos.

La preparación de dichos trabajos por los maestros, les imprime cierta significación para los alumnos, pues los docentes, a pesar de que los elaboran basados en modelos reconocidos, tratan de contextualizar su contenido con lo que les es familiar a los niños.

Los recursos de trabajo empíricamente los distingo como: ejercicios, problemas, juegos, tareas, dictados, resúmenes, cuestionarios, cuadros y escritos. Cada trabajo escolar como recurso, guarda ciertas particularidades para trabajar con los contenidos, pues algunos presentan estructuras más rígidas que otros, que sólo permiten una única respuesta, sin considerar el cómo se llega a ellas; otros admiten explicaciones elaboradas con palabras propias de los niños o bien propician una relación directa con los contenidos.

Para el análisis, agrupo dichos recursos según las características de los procesos de trabajo que demandan cada contenido. Dentro de un primer grupo de trabajos escolares ubico a los ejercicios, los problemas, los juegos, las tareas y los dictados; como segunda agrupación presento de forma conjunta a los resúmenes, cuestionarios, cuadros y escritos.

- Ejercicios, problemas, juegos, tareas y dictados.

Los ejercicios, problemas, juegos, tareas y dictados, son cuatro tipos de trabajos escolares que son usados por los maestros como recursos para la enseñanza de algún contenido escolar y mediante ellos establecen cierto tipo de relación entre los niños y los contenidos. Presentan características similares, entre ellas está la de demandar la aplicación de cierto conocimiento repetitivamente.

En tanto que del total de actividades observadas en el estudio, más del cincuenta por ciento fueron de matemáticas, por ello, el predominio de los ejercicios y problemas con dichos contenidos.

Los ejercicios se definen como la acción de ejercitarse u ocuparse en una cosa, la repetición de actos o la práctica de lo aprendido. "La práctica de los ejercicios... se basa en la hipótesis de que la ejercitación asegura, estabiliza y refuerza lo aprendido" (Sánchez, 1985: 516).

Los maestros del estudio no expresaron abiertamente su opinión sobre los ejercicios, sin embargo, al apoyarse constantemente en ellos, parecía subyacer una idea de aprendizaje a través de la repetición.

Los ejercicios se presentan por escrito y tienen una estructura propia de acuerdo al contenido que se quiera trabajar con ellos. Por lo general, su estructura es similar o igual a las que presentan las pruebas objetivas, donde se tiene que complementar, clasificar, organizar o relacionar información.

Nérci considera tanto a los ejercicios como a las tareas como los principales recursos de fijación del aprendizaje, diciendo de ellos: "representan experiencias de trabajos escolares desarrollados sobre la base de clases dadas y procuran la fijación de lo que fue enseñado, principalmente, en lo que atañe a la adquisición de automatismos" (Nérci, 1973: 400)

Aunque los ejercicios y tareas devienen de esta visión del aprendizaje "asociacionista"¹², basados en la repetición y el poner en práctica un conocimiento, en los procesos de enseñanza, éstos siguen teniendo gran aceptación y demanda por los maestros, quienes los utilizan de diversas maneras a partir de sus necesidades y condiciones de trabajo.

Ejercicios y problemas

Para mi estudio, consideraré a los ejercicios como todas aquellas acciones en que los maestros tratan de poner en práctica lo que consideran aprendido por sus alumnos. Los ejercicios pueden realizarse sin reflexionar las

respuestas, aplicando para todos los casos los mismos pasos, o bien, como se presentan frecuentemente en los libros de texto, reflexionando sobre lo que se pide hacer, buscando las respuestas tratando de utilizar los contenidos previamente trabajados.

Es verdad que el uso más frecuente se presentó como parte de una explicación o como una actividad en sí, sin embargo hubo ejercicios que se consideraron como cierre de las actividades o para evaluar algún tema. Asimismo, los ejercicios fueron realizados de forma conjunta entre los niños y los maestros, o únicamente entre los primeros, esta manera en que se resolvían permitía confrontar ideas entre los alumnos y demandar explicaciones a los maestros.

Entre los ejercicios registrados estuvieron aquellos diseñados en los libros de texto (gratuitos y comerciales) especialmente para un tema o actividad, o bien, reproducidos en fotocopias o elaborados por los maestros. Estos se dictaban o escribían en el pizarrón para su copia en los cuadernos o bien sólo quedaban en él. Los ejercicios elaborados por los maestros tenían rasgos estructurales parecidos a los de los textos, pero permitían construirse de manera más flexible, en la que llegaba a entrar la participación de los alumnos, o referentes que los maestros consideraban cotidianos para ellos.

Los ejercicios documentados por los maestros del estudio, tenían características específicas en su estructura de acuerdo con la materia que trabajara con ellos. Los había con estructuras más rígidas que otros.

Para matemáticas, los ejercicios parecían tener un tipo de estructura más rígida, pues los procedimientos para llegar a la obtención de los resultados, así como éstos, por lo general, eran comunes para todos los chicos, sin demandar las explicaciones de los procesos que se siguieron para llegar a ellos. Se realizaron ejercicios en el área de matemáticas en 2o., 3o., 4o., 5o. y 6o., cuyos contenidos aludían a operaciones básicas con números enteros, naturales, decimales y fracciones, conversión de fracciones comunes a decimales, cálculo de perímetros, áreas y tanto por ciento.

Para ciencias sociales, se efectuó un ejercicio en 6º grado, de relación de columnas, tomado de un libro comercial, en el que del lado derecho había varios enunciados y del izquierdo nombres de países, personajes históricos y fechas. En este sentido, la estructura del ejercicio sólo permitía una y solo una contestación.

Había ejercicios cuya estructuración permitía a los niños responder de diferentes formas, de acuerdo con sus experiencias y conocimientos y las respuestas eran válidas. En estos casos, los productos de dichos ejercicios eran heterogéneos, pues respondían a las experiencias o elaboraciones particulares de cada alumno.

Por ejemplo, para español se utilizaban los escritos libres, como fueron la redacción de la comprensión de una lectura y la del juego que más les gustaba jugar; la búsqueda en el diccionario de 10 palabras con "mb" así como el uso de éstas en oraciones.

También existían diferencias en este tipo de trabajos escolares, si los ejercicios eran elaborados por los maestros o eran retomados de algún libro de texto. Aunque muchas veces, los docentes los realizaban considerando como modelo a los expuestos en los libros de texto.

Realmente lo importante de la resolución de los ejercicios son las actividades que se despliegan antes, durante o después de su resolución, ya que los ejercicios no se presentan por sí mismos sino para iniciar una explicación de algún contenido o para que se aplique, después de haber sido presentado a los niños.

Citaré algunos casos en que se describe cómo se usaban dichos trabajos escolares en las clases. El primero, trata de un ejercicio elaborado por una maestra de cuarto grado, en el que los niños tenían que identificar proposiciones como falsas o verdaderas, la maestra lo utilizó después de explicar el contenido, tal vez como una forma de conocer si los niños lo habían entendido o no. El segundo, se realizó en un sexto grado, el ejercicio se tomó de un libro de texto comercial, con la finalidad también de evaluar un contenido que había sido trabajado sesiones anteriores. Los niños tenían que relacionar dos columnas, una de afirmaciones y otra de nombres de personajes, lugares, sucesos históricos o artículos constitucionales.

El primer ejercicio fue efectuado en el grupo de la maestra Jimena (4o.) utilizado como evaluación de un contenido de matemáticas sobre proposiciones falsas y verdaderas (REG.ESC2-36) (Ver Anexo 6). Antes de iniciar la actividad, la maestra había revisando en su escritorio algunos cuadernos y los había estado entregando a los niños. Después la profesora pidió a los niños sacaran sus cuadernos de matemáticas y les indicó: "Ahora me van a poner atención por favor" "vamos a ver una cosa que se llama clasificación de proposiciones". La maestra inició la explicación del contenido con una pregunta que ella contesta con un ejemplo: "¿Qué es eso de clasificación de proposiciones? (como pidiendo explicación)" y responde "los niños de cuarto b son sucios (pausada), entonces ahí nosotros vamos a clasificarlos con las palabras falso o verdadero, dependiendo de lo que nos convenga o de lo que sea cierto o no (explicativa)". La maestra continúa con la explicación haciendo otras preguntas y dando ejemplos:

MA: ¿Cuándo es falso?

AO: Cuando no es cierto (voz fuerte)

MA: Cuando lo que estamos diciendo no es verdad (explicativa). Y ¿Cuándo es verdadero? /algunos niños dicen algo (?) en voz baja/cuando lo que estamos diciendo si existe o si es posible que suceda(explicativa). Entonces si yo digo los niños de cuarto b son sucios ¿es falso o verdadero?

Aos. en coro: Faalso (junto con la maestra).

MA: Si yo digo, a la escuela V G asisten puras niñas

Aos En coro junto con la Ma: Faalso.

MA: Si yo digo : Todos somos felices (sonriendo)

Aos a coro: Verdadero (en esta ocasión la maestra no dice nada)

Ma: Bueno, eso serán ustedes, ¿verdad? (sonríe y me mira como con complicidad). Entonces les voy a dar ahorita unas proposiciones y ustedes van a clasificarlas con falso o verdadero /una niña dice junto con la maestra verdadero/

MA: Ya entendieron cómo es? /mirando al grupo/

Aos en coro: Siii.

AA: Vamos a ver las palabras si son...

Ma: No, no son palabras son pro-po-siciones (pausada). Por ejemplo yo voy a decir: Si amanecer sale el sol, es falso o verdadero?(explicativa). Algunos niños van contestando verdadero otros falso.

MA: Los perros tienen ocho patas

Aos a coro: falso.

Ma: Depende de lo que yo ponga ustedes van a contestar falso o verdadero. Ponemos _____por favor /comienza a escribir el ejercicio en el pizarrón/

Ao: Ponemos falso o verdadero (afirmando)

En el pizarrón el ejercicio queda escrito así:

Contesta falso o verdadero según corresponda

- | | |
|--------------------------|---------------------------------------|
| 1) Los perros son verdes | 5) los alumnos de 4o. B no estudian.* |
| 2) El agua nos da vida | 6) Los árboles tienen hojas.** |
| 3) Los pájaros vuelan | 7) La basura no contamina |
| 4) Los libros no sirven | 8) La nieve es caliente |

*9) El jabón huele mal

**10) Las flores contaminan. (E2-36. OCI)

Los niños resolvieron en silencio el ejercicio, cuando terminaron lo llevaron a revisar con la maestra, quien los fue calificando. Cuando la mayoría de los niños había concluido, una alumna les repartió sus libros de matemáticas (SEP). En ellos trabajaron otro ejercicio sobre diagramas de preferencias. Como parte de él se pedía que se respondiera con "cierto o falso" a algunas afirmaciones sobre las preferencias.

En la clase observada la maestra desde un principio dio orden a la actividad: anticipó su realización al indicar a los niños el cuaderno que deberían de sacar, pidió que le pusieran atención y les dijo: "Fijense bien. Vamos a ver una cosa que se llama clasificación de pro-po-si-ciones", explicó poniendo ejemplos, "¿Qué es eso de clasificación de proposiciones?".

En el inicio de la actividad, hizo preguntas, algunas de las cuales ella misma respondió. La maestra continuó la actividad a partir de ejemplificar e involucrar a los niños preguntándoles y después de seguir este proceso de ejemplos y pregunta, concluyó la explicación diciendo: "Entonces les voy a dar ahorita unas proposiciones y ustedes van a clasificarlas con falso o verdadero", indicó lo que harían con otro ejemplo y escribió un ejercicio de diez enunciados que los niños realizarían en sus cuadernos como una manera de concluir la actividad.

Aquí la maestra presentó un contenido nuevo¹³: la clasificación de proposiciones. Su presentación fue muy dinámica, pues en poco tiempo explicó lo que es una proposición falsa, una proposición verdadera e involucró a los alumnos en el contenido ejemplificándoselos con enunciados muy cercanos a sus experiencias: "Si yo digo, a la escuela V G asisten puras niñas."

Aunque la maestra dirigió la actividad, los alumnos se interesaron realmente por el contenido pues iban contestando correctamente a las preguntas de la maestra, como cuando les dijo "los perros tienen ocho patas" y los niños respondieron que era falso.

Aquí el ejercicio se realizó para concluir la actividad y como una manera de constatar si los niños habían entendido un nuevo contenido. El ejercicio adquirió una cierta estructura, por una parte, por las indicaciones de la maestra al terminar de explicar: "Depende de lo que yo ponga ustedes van a contestar falso o verdadero" y por otra por las indicaciones que quedaron por escrito: "Contesta falso o verdadero según corresponda", así como de la redacción y copia en los cuadernos de un determinado número de enunciados: diez.

El ejercicio fue creado por la maestra, lo que permitió que se valiera de un enunciado que se refería a cuestiones cercanas a los niños: "los alumnos de 4o. B no estudian", así como de frases comunes valorativas como las de "El agua nos da vida", "La basura no contamina", " Los libros no sirven" o cuestiones de conocimientos cotidianos como el de La nieve es caliente y El jabón huele mal, que los niños podrían apreciar como afirmaciones falsas o verdaderas. En este sentido, el ejercicio apelaba a lo que los niños solían conocer o podrían valorar, tanto en un nivel normativo como afectivo, por ser cuestiones cercanas a ellos.

En este tipo de ejercicio parecería haber un reconocimiento por los alumnos sobre la manera de realizarlo, pues la maestra no brindó grandes explicaciones para su realización y los niños no tardaron mucho en resolverlo en sus cuadernos, pues primero leían las proposiciones y enseguida escribían falso o verdadero, respondiendo correctamente.

La resolución del mismo ejercicio no propició mucha interrelación entre compañeros, pues la mayoría de los niños lo resolvieron calladamente.

En este caso, el ejercicio se presentó como un trabajo escolar que apoyó la labor de la maestra con un contenido, pues parecería que le permitió conocer si sus alumnos entendieron o no el tema que acaba de explicar; en este sentido, se trató de que los niños aplicaran el nuevo contenido que debieron haber ya entendido.

En este caso el ejercicio se presentó como un antecedente necesario para resolver otro planteado en el LTG de Matemáticas (4º) que resolverían inmediatamente después, y en el que se indicaba a los niños comparar frecuencias de gustos sobre sabores de nieves.

Además del uso que arriba describo también hubo otros, uno de los cuales se presenta a continuación.

Se trata de un ejercicio desarrollado en el grupo de la maestra Adriana (6o) en cual se trabajaba con un libro comercial (Complemento Didáctico, Noniega). Dicho ejercicio refería a los temas de la época de la Reforma y de la Revolución Mexicana. El ejercicio era de relación entre dos columnas, una con once preguntas y junto a ellas un paréntesis y otra en que numeradas del uno al once se encontraban las respuestas. Cada pregunta tenía que relacionarse con una respuesta, escribiendo en el paréntesis el número de la respuesta correcta (Ver Anexo 6).

La maestra acaba de indicarles a los chicos lo que realizarían como tarea, después les pidió que sacaran su libro del Complemento Didáctico y lo abrieran en una determinada página y les indicó las preguntas que habrían de resolver.

*MA: Vamos a resolver las primeras once preguntas de la página doscientos quince

Aa: cuáles?

Ma: Doscientos quince. Sin sacar el libro de Sociales (se refiere al Libro de Texto Gratuito de Ciencias Sociales de la SEP). Únicamente el Complemento Didáctico (es el libro comercial que usaban como apoyo).

Ao: ¿Solos maestra?

Ma: Sí." (E2-52 OCI+EM(os))

Los alumnos van escribiendo en sus libros algunos números en los paréntesis. Dos de las niñas consultaron su Constitución Política Mexicana para responder, pues dos de las preguntas se referían a artículos constitucionales.

El niño que estaba junto a mí leía: "Quería justicia inmediata para los campesinos su lema era Tierra y Libertad" /lee en voz alta como para sí. Mira en la columna de la izquierda, lee Emiliano Zapata y escribe el número 3, correspondiente a dicho nombre, en el paréntesis/" (E2-52 OCI+EM(os))

La maestra iba pasando por entre las filas y miraba los libros de los niños, al niño que estaba junto a mí le dice "revisalo". Los niños comentaban entre sí y escribían. La resolución del ejercicio fue rápida. Después de cierto tiempo la maestra pidió a los niños que intercambiaran sus libros.

La revisión que hizo la maestra se ejemplifica con el siguiente fragmento:

*Naftali: ¿Qué dijo?

A: Que cambiaran su libro.

La mayoría de los niños ha intercambiado sus libros.

....

MA: Luis Manuel, la primera (ordenando que diga la primera respuesta).

Luis M.: País que atacó el nuestro en 1847 /lee/ Francia, uno (seguro)

Varios Aos en voz baja a coro: Sii.

Varios Aos a coro: Fue Estados Unidos (como regañando)

Ma: Estados Unidos, número 4.

Algunos aos.: Uhhhhh! (en burla)

MA: Lorena! La segunda (ordena que lea segunda pregunta)

Lorena: Fecha en que se promulgó la Constitución que actualmente nos rige /lee, se escucha el murmullo de algunas voces/5 de febrero /algunos Aos. a coro Siii/

Ao: 5 de febrero de 1917.

Ma: Mónica, la que sigue (ordena).

Mónica: País que atacó en 1836 y 1861 a México /lee/cuatro, Estados Unidos (segura)

Varios Aos. a coro: Nooo (como en tono de estás mal)

Varios Aos. a coro: Francia.

Ao: ahhh! (en burla)

Ma: Francia

Aa: ehhh! (en tono de contenta)* (E2-52 OCH+EM(os))

Como se puede apreciar, en el anterior fragmento, el ejercicio fue retomado por alumnos y maestra para ser revisado en forma colectiva. Dicha revisión puso en evidencia la información que los alumnos conocían, al corregirse, burlarse o señalar la respuesta correcta. La maestra en este caso dio libertad a los alumnos para expresarse, y sólo intervinieron para corregir y confirmar las respuestas que habían sido mal contestadas. Asimismo la maestra, al ordenar que se intercambiaban los libros, revisó las respuestas en dos niveles: individual y colectivo.

El ejercicio tenía una estructura definida, las preguntas retomaban contenidos tanto del libro de texto gratuito como del comercial, según pude apreciar al revisar ambos textos.

Para responder a las preguntas del ejercicio dos alumnas tomaron como fuente de información la Constitución Mexicana. Tal vez estuvieran acostumbradas a consultar los textos, para resolver ejercicios de este tipo, ya que la maestra al inicio de la actividad indicó que no se consultara el libro de texto gratuito.

La maestra, para la realización del ejercicio, estableció ciertas condiciones, como fue el que trabajaran sin consultar el libro de texto gratuito y lo hicieran "solos", aunque los niños consultaron la Constitución Política Mexicana y dos niñas comentaron una respuesta entre ellas. Por las condiciones establecidas, parecería que el ejercicio tenía la finalidad de evaluar el conocimiento de los contenidos trabajados en otros momentos.

Los chicos parecían conocer el desarrollo de la actividad pues intercambiaban sus libros con premura, participaban animadamente; cuando la maestra los nombraba, ellos leían la pregunta, la respuesta y el número correspondiente; ponían en los libros de sus compañeros, junto a los paréntesis tache o paloma, corregían oralmente, en coro o solos, las respuestas que iban dando sus compañeros, o se reían cuando era incorrecta.

En este sentido, el ejercicio fue el principal apoyo para recordar datos sobre las "Primeras Revoluciones del S. XX" ya trabajado, en torno a él, giró el desarrollo de la actividad y permitió involucrar activamente a los alumnos con el contenido. Por otro lado, la forma de trabajo que implementó la maestra, le permitió que los chicos expresaran la información que sabían sobre el tema.

Expuse dos casos sobre ejercicios, en el primero, en un cuarto grado, se utilizó un ejercicio elaborado por la maestra, que los niños resolvieron después de una breve explicación de la profesora, tal vez la intención era reconocer si los niños entendieron un contenido recién explicado por ella, ya que era necesario para resolver otro ejercicio del LTG. El ejercicio consistió en identificar y calificar algunas proposiciones como falsas o

verdaderas, escribiendo abajo de ellas una F o una V. Las proposiciones eran enunciados que hacían referencia al grupo o a frases valorativas comúnmente utilizadas o de conocimientos cotidianos.

En el segundo caso, la maestra se apoyó en un ejercicio de un LTC, estructurado en dos columnas, las cuales los niños tenían que relacionar. Aludía a contenidos sobre la época de la Reforma y de la Revolución Mexicana. Este ejercicio permitió a los chicos expresar lo que sabían del dichos temas revisado en otro momento.

En este sentido, los ejercicios pueden tener distintas estructuras, utilizarse con diferentes finalidades y en distintas áreas del conocimientos.

Otros de los trabajos escolares que se utilizaban con frecuencia entre los maestros del estudio fueron los problemas escolares. Muchas de las veces, éstos están caracterizados por formas rituales, que muestran una larga tradición de la escuela mexicana del trabajo con este tipo de ejercicios sobre todo en la materia de matemáticas.

Las definiciones sobre los problemas han ido cambiando con el desarrollo de propuestas pedagógicas sustentadas en teorías psicológicas. Sin embargo, entre los maestros parece prevalecer una idea de problemas ligada a la aplicación de un conocimiento con relación a una materia de estudio en específico, como son las matemáticas.

Para ejemplificar algunas de las definiciones que han circulado en el medio educativo, sobre lo que se entiende por problemas, expongo la que se brinda en la Enciclopedia Técnica de la Educación: " El término problema hace referencia a aquellos ejercicios complejos que exigen para su resolución la aplicación de los conocimientos adquiridos. Los problemas propuestos a los alumnos deben responder a los objetivos para cada nivel, procurando que coadyuven a desarrollar su capacidad intelectual. Por ello, en la taxonomía de Wilson encontramos la categoría de aplicación como la más destacadas de las habilidades intelectuales, que ha de cultivarse prioritariamente en las matemáticas, física química y geografía. En sentido amplio podemos definir los problemas como los ejercicios realizados por el alumno que permiten comprobar la capacidad de aplicación de los conocimientos adquiridos" (Sánchez, 1985: 516).

Por lo anteriormente expuesto, los problemas se han visto como ejercicios, que permitían "ejercitar" o aplicar un contenido. Como señala el autor, este tipo de recurso parece, por tradición, recomendarse más para las materias de ciencias exactas que de las sociales.

En la escuela, en matemáticas, los problemas suelen ser enunciados que contextualizan una situación ficticia que requiere de una solución mediante operaciones aritméticas. Como recursos de trabajo, los problemas son utilizados particularmente en el área de matemáticas como una forma de aplicar los contenidos trabajados, y aparecen tanto en los libros de texto como en los cuadernos de los niños.

Los problemas en los LTG de 1972 demandaban un razonamiento lógico para llegar a su solución. En este sentido, los problemas no eran vistos como una mera aplicación de conocimientos. Además, no sólo se utilizaban en el área de matemáticas, también para las Ciencias Sociales, en el tratamiento metodológico que se sugería se proponía partir de ellos. Sin embargo, esta manera de ver los problemas parece no haber impactado aun en nuestro medio escolar

Con el cambio del Plan de estudios de educación primaria (1993) realizado después del tiempo en que llevé a cabo mi estudio, se propone un nuevo enfoque en la enseñanza de las matemáticas, que pretende desarrollar habilidades intelectuales, dentro de las que se encuentra la resolución de problemas. Esta "se refiere a la construcción de estrategias para la resolución de problemas en las que se utilizan diversos recursos como el conteo, el cálculo mental, la estimación y las analogías, entre otros. El maestro debe evitar un procedimiento único de resolución como el tradicional, en el que se anotan los datos, realizan las operaciones y se escribe el resultado" (SEP, 1992b: 11).

En el enfoque sobre matemáticas del Plan de Estudios de Educación Básica, Primaria (1993) "se considera que una de las funciones de la escuela es brindar situaciones en las que los niños utilicen los conocimientos que ya tienen para resolver ciertos problemas y que, a partir de sus soluciones iniciales, comparen sus resultados y sus formas de solución para hacerlos evolucionar hacia procedimientos y las conceptualizaciones propias de las matemáticas" (SEP, 1993:51). Esto muestra que aunque con una distinta manera de plantear los problemas, en la propuesta de la Modernización Educativa, prevalece el trabajo con problemas para la asignatura de matemáticas.

Un primer punto que abordaré sobre los problemas, tiene que ver con su conformación, que por lo general guardaban rasgos y características parecidas.

Los problemas de matemáticas elaborados por los maestros, observados durante el estudio, tenían rasgos parecidos, pues intentaban acercar a los niños a situaciones conocidas por ellos aunque conservaban estructuras formales como las delimitadas en libros comerciales, en que se pedían para su resolución una serie de datos como operación y resultado. En particular, en un grupo de sexto grado se observó la elaboración de los problemas por los mismos niños.

Por lo general, los problemas observados se constituían por dos enunciados: uno, en el que se planteaba una situación ficticia, y otro en el que se preguntaba específicamente algo sobre ella (Ver Anexo 6). Esta forma de plantear los problemas no es nueva ni desconocida en el medio escolar, revisando libros de texto desde hace años se realizaban así.

Ejemplos de los problemas que se registraron, tanto elaborados por los maestros como tomados de los LTG fueron:

- *María tiene nueve cajas de bombones, cada caja tiene ocho bombones, ¿cuántos tiene en total? (Dictado en segundo grado por la maestra).*
- *Ayer fui al banco a cambiar quinientos mil pesos por rublos porque mañana me voy a Rusia. ¿Cuántos rublos me darán? (dictado en sexto grado por la maestra).*
- *En un juego de palitos chinos Esteban sacó 6 palitos verdes. Si por cada palito verde se anotaban 5 puntos, ¿Cuántos puntos hay que anotarle a Esteban? (Del LTG SEP, 1986)*

La estructura similar de los problemas, se pueden apreciar con la maestra Lilián (2o) quien comenzaba por un sujeto ficticio María, Teresa o Rosa, a los que les asignaba un predicado en el que el sujeto realizaban alguna acción con animales u objetos, por ejemplo, comprar o regalar y hacía una pregunta final ¿cuántos compró? ¿Cuántos le quedaron?. Incluso en entrevista comentó que los niños le decían que ya no utilizara un nombre (el de Rosa), tal vez por ser para ellos ya muy repetitivo.

A pesar que los problemas presentan formas similares en su constitución, el trabajo con ellos tiene en común ciertas particularidades, que se dan desde que se elaboran y que permiten tener un desarrollo diferente a las actividades con contenidos escolares, pues bien se puede partir o cerrar con ellos la actividad. Aunque esto no pudo corroborarse en los casos que yo observé, pero se pueden contrastar con otras investigaciones como la de Mercado (1994).

Los maestros, algunas veces, apoyaban sus clases de matemáticas en problemas de maneras distintas, así, también, los contenidos que trabajaban podían referirse a un sólo tema o varios.

Los aspectos singulares del trabajo con los problemas, pueden mostrarse por ejemplo con la maestra Luisa (6o) quien pedía regularmente a los alumnos que dictaran a sus compañeros los datos de los problemas, los cuales eran parecidos a los que suelen utilizar los maestros. La profesora Fabiola, con el mismo grado, dictaba los problemas y después que los niños los anotaban les decía "vamos a razonar el primer problema" y preguntaba a los niños lo que tendría que hacer el "personaje" de la situación y con base en ello "dar pistas" a los alumnos para saber qué procedimiento realizar para resolver el problema.

La maestra Lilián (2o) utilizaba los problemas como una forma común de trabajo con el área de matemáticas. En una clase pude observar el dictado de tres de ellos. La maestra dictaba un problema y daba cierto tiempo para su resolución, preguntaba a los niños si ya lo habían terminado para dictar el siguiente. Como parte de su resolución solicitaba estuvieran escritas las operaciones que realizaron para obtener los resultados.

En las situaciones en que se utilizaron problemas matemáticos para trabajar contenidos específicos del área, en general, el proceso fue muy similar: el dictado de los problemas, la resolución por parte de los alumnos, las observaciones individuales de la maestra a los niños, la revisión final de la maestra de los resultados.

Con relación a los contenidos específicos, en la primera situación, la maestra dictó tres problemas que requirieron para su resolución realizar operaciones de multiplicación, suma y sustracción. En el segundo caso, uno de los niños dictó sólo un problema, en el cual se plantea convertir pesos a dólares. Con la última maestra, ésta dicta sólo dos problemas en los que se requiere convertir monedas de un país en su equivalente (pesos a rublos y pesos a francos). Es decir, que parecería ser que la idea de realizar problemas tiene que ver con la aplicación de un conocimiento.

Para esta maestra, fue importante que antes que los niños resolvieran los problemas los "razonaran", para la profesora, eso quería decir que reconocieran qué es lo que se les pedía hacer, a partir de hacerles algunas preguntas a los niños, acerca de lo que harían los personajes de la situación problemática.

Por lo menos en los casos observados, los problemas como ejercicios, parecen conllevar actividades que no se diferencian mucho unas de otras. Es decir, casi en todas se hace un dictado de una situación problemática ficticia, donde se pide a los niños realizar ciertas operaciones para darle solución. Lo que pudiera hacerlas diferentes sería el grado de participación de los niños y el si se inicia o finaliza la actividad con los problemas.

A pesar de que en mi estudio hubo evidencia de formas similares de trabajar con problemas escolares entre los maestros, hay investigaciones, como la de Mercado (1994), en que se muestra cómo dichos problemas se efectúan bajo actividades que permiten un trabajo más razonado con los contenidos.

Juegos.

Los juegos observados en las aulas del estudio, como recursos para desarrollar actividades con contenidos específicos, muchas veces permitían a los maestros propiciar la participación de los niños y con ello un acercamiento a los contenidos de manera sostenida y atenta durante la actividad.

Los juegos, parecerían ser recursos poco comunes en las actividades para trabajar contenidos escolares, sin embargo en el estudio encontré que para algunos maestros son un recurso frecuente que les permitía posibilidades importantes de trabajo de los niños con los contenidos.

Leif y Brunelle (1978) retoman lo expuesto en el Informe del 7o. Encuentro Internacional del Consejo Internacional del Juego Infantil, en que se señala que desde lo pedagógico, el juego es retomado bajo dos concepciones opuestas: el juego espontáneo y el didáctico. Con relación al primero, reconoce que el juego instructivo es orientado hacia la instrucción, pero que aún se conoce poco de cómo el niño aprende y cómo se establece un plan de instrucción. Sobre el juego didáctico, el documento expone el peligro de los métodos que suponen una gradación, bajo una teoría del desarrollo, en el que es el adulto quien selecciona el camino que los niños han de seguir, pues conducen a un condicionamiento intelectual profundo (Leif y Brunelle, 1978 :81).

En el medio educativo, la poca presencia e importancia del juego en las escuelas responde a que éste ha sido visto por los educadores como un descanso (Leif y Brunelle, 1978) o bien como algo trivial y no esencial para los contenidos de enseñanza (Cabrera, 1995). Sin embargo hay autores como Ortega (1991) y Cabrera (1995) que afirman a que el juego hace importantes contribuciones en el desarrollo social, afectivo y cognoscitivo de los niños.

Teóricamente el juego ha sido más trabajado desde la psicología que desde la pedagogía, por ello hay trabajos que muestran las potencialidades de éste como elemento terapéutico (Erickson, 1987; Cabrera, 1995). También hay estudios que recuperando posiciones teóricas cognoscitivas han intentado realizar propuestas pedagógicas para la educación primaria. Entre ellos está el que sugiere juegos de acuerdo al desarrollo de los niños (Zapata, 1989) o bien el que lo mira como un "marco educativo privilegiado" e intenta el uso del juego sociodramático (Ortega, 1991:87) o bien, aquel que hace un análisis reflexivo y articulador del juego en los preescolares, considerando su impacto en el desarrollo social, afectivo y cognoscitivo (Cabrera, 1995).

Cabe destacar que, en estos trabajos de investigación y propuestas pedagógicas, el juego es asociado con la socialización en que la solidaridad y cooperación son fundamentales.

Por definición, al juego se le han atribuido las siguientes características "es placentero, espontáneo y voluntario, tiene un fin en sí mismo, exige la participación activa de quien juega y guarda ciertas relaciones con actividades que no son propiamente juego" (Sánchez, 1985:842).

El juego ha sido en los últimos años considerado como un potencial recurso para la enseñanza de contenidos educativos en la escuela primaria, aunque teóricamente aún no se ha consolidado como tal (Ortega, 1991).

Sin embargo, hay autores como Zapata (1989) que, recuperando experiencias educativas donde el juego ha sido utilizado como eje de propuestas curriculares y fundamentos teóricos de la psicología genética, propone un encuadre metodológico para el uso del juego en la escuela primaria, así como una diversidad de juegos sugeridos para niños de diferentes edades.

En la actualidad, el juego ha cobrado una importancia significativa en la enseñanza de contenidos escolares, muestra de ellos son los juegos que se sugieren en la propuesta para la educación comunitaria de Consejo Nacional de Fomento Educativo (DIE/CONAFE 1989), los libros de "Haceres y deshaceres de la lengua" (SEP, 1991) y de "Juega y aprende Matemáticas" (Fuenlabrada, 1991), así como las actividades que se sugieren en los libros para los maestros de las diferentes materias (SEP, 1994).

El que se establezca como materia de estudio en el nuevo Plan de estudios de la Licenciatura en Educación, de la UPN, es otro referente que nos indica la importancia que se le otorga a dicho recurso.

Sin embargo, parece ser que es poco utilizado por los maestros como un recurso para la enseñanza. En el estudio para la evaluación del PARE (Ezpeleta y Weiss, 1994:121) se encontró que sólo uno de los maestros del estudio, de una muestra de dieciséis maestros realizaba juegos matemáticos como el dominó y la lotería.

En el presente estudio había un maestro que implementaba juegos educativos con sus alumnos, y otra maestra que empleaba el juego como la forma de propiciar en sus alumnos la comprensión de contenidos específicos. Es decir, dicha maestra presentaba situaciones ficticias en que los chicos participaban jugando, sin que lo manejaran así de manera explícita.

Como ejemplos del uso del juego, expongo el trabajo de dos maestros: el del maestro Germán y el de la maestra Luisa.

El maestro Germán presentaba un uso del juego más sistematizado. En el caso de este maestro, se observó una clase donde se jugó el juego de submarino y, se le entrevistó, sobre las actividades lúdicas que implementaba con sus alumnos. La entrevista se reporta en el capítulo 3, en la parte de las orientaciones sobre las intenciones docentes de interesar a los niños en alguna actividad con contenidos escolares.

En el grupo de dicho docente, se observó el juego de "submarino". Los niños estaban organizados en seis equipos, se encontraban terminando una actividad del área de español sobre la búsqueda de palabras con "mb" en el diccionario (Ver Anexo 6).

Mientras eso ocurría una de las alumnas estaba con un cuarto de cartulina cuadrado, que recortó en varios cuadrados que repartió entre sus compañeros de equipo. Otra de las alumnas informó que los cuadros eran: "Para jugar submarino".

El maestro, mientras revisaba el ejercicio de las palabras con "mb", preparó la actividad subsecuente, pues había solicitado a un que alumno pidiera en la dirección de la escuela una regla (metro), cuando el niño entró con ella, el maestro se levantó y marcó en el pizarrón un rectángulo al que puso en la parte de arriba SUBMARINO y en su lado izquierdo en columna números del uno al nueve.

Mientras seguía revisando el trabajo de los alumnos les dijo: "Los que vayan terminando van haciendo su rayado de submarino." Algunos niños, en sus cuadernos o pedazos de cartulina, habían realizado un cuadrante donde marcaron números del uno al nueve en el eje de las ordenadas (vertical) y las letras de la palabra submarino en el de las abscisas (horizontal).

La preparación del cuadrante para el juego parecía haber sido pedida un día anterior, ya que la niña del cuarto de cartulina que llevaba su cuadrante le reclamó al maestro que lo que había dejado era para jugar Náufragos: "Maestro pero usted dijo Ná-u-fra-gos" (otro de los juegos que acostumbraba jugar el maestro con los niños).

El maestro les indicó a los niños que marcaran sus barcos y submarinos. Los niños lo hacían de manera individual y por equipo, diciéndose dónde ubicar su "barco" mencionando los cuadrantes, como b-cinco..

El profesor mientras preparaba el cuadrante en el pizarrón, atendía a los niños que le enseñaban su cuaderno con el ejercicio de las palabras escritas con "mb", pues se sentaba y se volvía a parar para rayar en el pizarrón las líneas y revisar los cuadernos. Incluso al parecer que los niños ya habían terminado porque ya habían comenzado a realizar sus cuadrantes, el maestro sabía quiénes faltaban de entregarle su trabajo.

Los niños preguntaron al maestro cuántos barcos marcarían, él les respondió que cinco. Los niños pidieron al maestro que marcara sus barcos, así una niña le decía: "Maestro, haga sus barcos" y otro niño le insistía: "maestro, sus barcos". El anotó en un papel un pequeño cuadrante y en él varias crucecitas. Luego se lo dio a la observadora. El maestro indicó a sus alumnos marcaran sus barcos y submarinos, algunos de los niños por equipo se pusieron de acuerdo para marcarlos, otros lo hicieron de manera individual.

El maestro dio pie para el inicio de la actividad: "A las tres guardamos absoluto silencio para que se oigan las tiradas, una..." Después escribió en el pizarrón una columna de números romanos del uno al cinco, cada número representaba a un equipo, para contabilizar los "barcos hundidos" de cada uno.

El pizarrón quedó así:

	S	U	B	M	A	R	I	N	O
I									
II									
III									
IV									
V									

El maestro jugó con los niños. El juego consistió en que él o algún niño de uno de los equipos decían en voz alta una coordenada, los niños veían en sus cuadernos si en ella tenían a alguno de sus "barcos", si era así el maestro anotaba junto al número romano, que indicaba el número del equipo, una rayita. El equipo que tuviera más rayitas era el perdedor (Ver Anexo 6).

Como parte del proceso del juego se transcribe un fragmento del registro de la clase:

Mo. Un tiro cada equipo, recuerden. Si no dan el tiro pierden su oportunidad. (explica)

Karina: A ver, vengan! (desesperada dice a los otros niños de su equipo).

El maestro escribe en columna del 1 al 5 en números romanos, como representando a cada equipo. Al lado de cada número después va a apuntar el número de barcos hundidos por equipo.

Mo: Sale!. Tiro número uno. M.....M-5. Marca la coordenada en el pizarrón iluminando un cuadrado de color azul/

Pedro: No maestro (grita como angustiado)
 Algunos aos: No me dio, no me dio. (festejando)
 MO: equipo uno cuántos barcos?/dos niños alzan una mano. el Mo. escribe dos en el pizarrón, en el lugar del eq. uno/
 Mo: equipo dos?
 Karina: Ninguno.
 Mo: ¿Ninguno?(incrédulo)/escribe cero junto al núm romano III/
 Mo: Equipo tres?
 Aos: Dos.
 Un ao. eq. 2: No.Uno fue uno.
 Mo: escribe uno en el pizarrón junto al núm. tres romano.
 El maestro sigue preguntado equipo por equipo, como no hubo barcos hundidos junto a cada número escribe un cero.
 Mo.: Equipo uno, su tirada.
 Mo: A-3. A-3. No vayan a hacer trampa eh?/ el maestro marca la tirada iluminándola con color naranja en el cuadrante del pizarrón./
 Después el Mo. pregunta por el número de barcos hundidos equipo por equipo"(E2-41. OC)

En este fragmento se puede apreciar que el maestro inicia la actividad, recordando la regla del juego "un tiro cada quien" y siendo él el que dice la primera coordenada: y la marca en el pizarrón "Sale. Tiro número uno. M.....M-5." Luego el maestro preguntó equipo por equipo el número de barcos hundidos, y los fue apuntando junto a la columna de números romanos. Al irle contestando, el maestro les aclara que "no hagan trampa". Con ello va creando un clima de confianza.

Después cada equipo iba diciendo sus "tiradas" y el número de barcos hundidos, el maestro marcó con gises de colores cada tirada en el cuadrante del pizarrón y el número de barcos hundidos junto a la columna de números romanos. Al final se contabilizaron el número de barcos hundidos y se declaró al equipo dos el ganador, lo que suscitó un reclamo por parte de los demás alumnos. El maestro concluyó la actividad y preguntó a algunos alumnos el por qué no estaban de acuerdo con que hubiera ganado el equipo dos, sin que le respondieran algo.

La actividad desarrollada por maestro y alumnos, que pareciera ser un juego, fue más que eso, respondía a la preocupación del maestro por acercar de manera diferente a sus alumnos a un contenido escolar (que en este caso se trataría de localización de coordenadas en un plano) lo que al parecer logra; pues los niños muestran conocer el tema, ya que después de cada tirada, en sus cuadrantes revisaron la coordenada para ver si ahí tenían o no un barco. Conocían las coordenadas y su localización, como cuando un niño dice al maestro una coordenada y un niño expresó: "A mí si me dio" y en otra tirada, una niña expresa: "eme 7, eme7, no, no me dió!"

El tema es referido en el programa de estudios de matemáticas de quinto grado, en el libro de texto se presenta el juego en tres lecciones, una de ellas es sobre el juego de náufragos, que guarda características similares a éste.

Los niños establecieron una fuerte interrelación sobre todo por estar sentados en equipos. Así, desde el inicio de la actividad, como parte del juego, varios de los niños acordaron dónde marcarían sus barcos en el cuadrante. En el desarrollo del juego, se consultaban entre ellos, se ponían de acuerdo sobre la tirada que habrían de efectuar cuando fuera su turno, se preocupan por poder decirlo, es así que la actividad los involucra fuertemente, como en uno de los equipos en que una niña pregunta preocupada a sus compañeros de equipo: "¿qué vamos a decir?¿ r..4?" o cuando otra niña le dijo a los niños de su equipo: "Vengan, ¿quién tiene en be,

be 7?". Los niños atendían de cerca "las tiradas" de sus compañeros, se expresaban con entusiasmo si algún tiro les había afectado o si no, con expresiones como: "Ah! Por poquito" o "Ahhhh! No!"

Esta actividad posibilitó una nutrida participación de los niños., ya que a pesar que fue una actividad larga y que los niños ya conocían jugaron con entusiasmo.

El tema es referido en el programa de estudios de matemáticas de quinto grado, en el libro de texto se presenta el juego en tres lecciones, una de ellas es sobre el juego de náufragos, que guarda características similares a éste.

Con este maestro, el juego es un recurso de trabajo que presenta una elaboración previa, donde hay procedimientos y reglas establecidos con anterioridad, y que él ha precisado para que los alumnos puedan jugar. En entrevista el maestro ejemplifica otros juegos que ha utilizado con los niños, como la lotería., cuestión que e muestra en el capítulo tres.

El otro ejemplo sobre el uso del juego es el de la maestra Luisa (60). Con el juego parece ser como una forma de trabajar los contenidos a partir de suponer una situación ficticia, es ella quien la establece e involucra a los alumnos. Aquí no hay reglas preestablecidas por la maestra, lo que intenta es que los niños sientan más cercano el trabajo con los contenidos asumiendo un papel.

El fragmento de registro que presento tiene que ver con la plática de la maestra sobre estas situaciones, relacionada con apreciaciones sobre su grupo.

Ma: Pero no están dando lata. No sé a lo mejor yo me paso de darles confianza, luego nos la pasamos echando relajo, haciendo bromas, y no sé que tanto, luego les traje material, les digo que es mi porcelana (platica con tono como melancólico). Ah! te acuerdas de las tacitas que compramos allá (emotiva)

Obs: Uhhhh! Cuando nos tocó primero no?

Ma: Cuando nos tocó primero. /En su mesa tiene una caja de metal redonda, la cual destapa. En ella tiene varias tacitas de plástico/

Obs: ¿Qué estás "viendo" con las tacitas?

Ma: ¿qué "vimos" con estás?/pregunta a una alumna parada frente a nosotras, señalando las tacitas/ Conversiones verdad?

Aa1: Conversiones.

Ma: De moneda extranjera a mexicana.

Obs: O sea que les vendías?

Ma: Ajá. Entonces yo les dije que era fayquera y que no sé qué /las alumnas paradas frente a nosotras se ríen y miran atentas a la maestra/

Aa2: Que eran de porcelana (como bromeando).(E2-53. EM(a)+ OC1)

La profesora muestra su preocupación por el que los niños "sean latosos", ella lo explica a partir de la situación de confianza que ha creado con ellos en que "echa relajo" y hace bromas. Como parte de esta confianza y el "echar relajo", la maestra platica sobre una actividad académica en que utilizó material como fueron tacitas de plástico.

Esta actividad, relacionada con un contenido escolar: la conversión de monedas, fue convertida por la maestra en juego, pues ella asumió un papel de "fayquera", el material que eran tacitas de plástico, se recreó como "porcelana" y los niños se convirtieron en compradores de éstas.

Para dicho juego, los niños tenían que hacer la conversión de una moneda extranjera a mexicana. Dicha actividad parece ser agradable a los alumnos, quienes la recuerdan con simpatía.

En este sentido, y no solamente con los juegos, encontramos que los maestros seleccionan, a partir de considerar los contenidos y las situaciones particulares de sus alumnos, los "mejores" recursos para trabajar un contenido escolar.

El juego entonces, en el aula, es un recurso que se usa para trabajar o apoyar el trabajo con contenidos escolares de manera diversa: por un lado, como un juego reglado y preestablecido y, por otro, como una iniciativa, una invención para recrear una situación de enseñanza.

En la enseñanza, los juegos implican una previsión importante por parte de los maestros, pues tienen que relacionarlos con los contenidos, pedir o llevar el material necesario y establecer tiempos.

Tareas.

Las actividades con contenidos escolares se apoyan para sus desarrollos en distintos recursos, entre ellos se encuentran las tareas, pues de acuerdo con los datos obtenidos, estas brindan la posibilidad de que algunas actividades que no pueden concluirse en la escuela se terminen en casa; los niños "retroalimenten" sus conocimientos en el hogar, y coadyuvan a los maestros para que se den cuenta de lo que no se entendió en el aula, lo que les permite efectuar explicaciones necesarias, o realizar actividades no previstas para que los niños comprendan un tema.

Las tareas son un caso especial de los trabajos escolares, pues se constituyen por algunos de éstos que pueden consistir en un resumen, un cuestionario, un ejercicio, uno o varios problemas o una investigación. Los contenidos suelen referirse a cualquiera de las áreas de aprendizaje.

En mi estudio lo importante, en el caso de a los trabajos escolares es el uso que se les da como apoyo, para trabajar un contenido específico, que es lo que los distingue como recursos. Las tareas, son en ese sentido cualquier trabajo escolar, pero decidí hacer esta separación, porque las maestras las distinguían como tareas, y como tales las reconocían para su trabajo. Además, porque a pesar de ser trabajos escolares, las condiciones en que las realizaban los niños eran distintas.

Por otro lado, para los maestros implicaban un trabajo más con ellas, en su elaboración y revisión. Ya que para "dejar" una tarea, algunas veces los maestros realizaban breves actividades en que desarrollaban temas que serían objeto de alguna tarea o bien, se preveía su contenido como parte fundamental para obtener información base del trabajo a realizarse en otro momento en la escuela.

Desde algunas perspectivas didácticas, las tareas son reconocidas como recursos para que los alumnos "ejerciten" los contenidos trabajados en clase, como formas de "fijar" lo aprendido (Nénci, 1973:400). También suelen tratarse como parte de la organización del aprendizaje y sugerirse diversas acciones para realizarlas, según el área de estudio, el tipo creativo o el cómo serían revisadas, considerando también ser útiles para aquellos niños con dificultades para asimilar un concepto o habilidad (García, 1986: 58-59).

Las tareas, históricamente han tenido un uso permanente en el medio escolar, han sido tema de críticas, pero aún así, permanecen sugeridas en proyectos específicos como el del Programa para Abatir el Rezago

Educativo PARE (DGEP, 1992:112-113) e incluso en los mismos libros de texto, por ejemplo en los de ciencias naturales (SEP, 1973 y 1976) se pedía a los niños realizar investigaciones e incluso en los de geografía de cuarto grado actuales (1994) hay actividades que se sugiere a los niños desarrollar fuera de clases.

En el Documento del docente, para la enseñanza de la lengua escrita, del PARE, se le presenta al maestro información sobre el valor relativo de las tareas, con relación a que éstas dependen de las condiciones socio-económicas y culturales de las comunidades. Y se explica que "las tareas cumplen un fin social: algunos niños y los padres las piden, porque forman parte de la tradición escolar. El maestro aprovecha ese interés pero no olvida el valor relativo de estos trabajos" (DGEP, 1992:112-113).

En este sentido, es interesante cómo en dicho proyecto educativo, se presenta a las tareas como una exigencia social más que pedagógica, y el valor relativo que se les asigna por la sociedad.

En investigaciones como la de Luna (1994) y la de García (1996), cuyo objeto de estudio no es el de las tareas, se muestra el uso de éstas para trabajar contenidos escolares, como un recurso de enseñanza recurrente.

En las aulas de mi estudio, las tareas fueron también un apoyo de uso frecuente, que utilizaban los maestros con diversas intenciones. Constituían, por ejemplo, un medio fundamental para permitirles a los profesores que los niños concluyeran actividades iniciadas en el salón o bien, contar con información requerida para trabajar con un contenido y que ellos no tenían a la mano. Por otro lado, también permitían que los docentes conocieran el trabajo de los alumnos con determinado contenido y, como decía una maestra: "retroalimentar" los ejercicios hechos en clase..

Las tareas adquieren tal importancia para los maestros, que algunos de ellos llegan a solicitar un cuaderno especial para las tareas. O bien implementan estrategias como el anotar a los niños que no la llevan en una hoja de papel bond, que pegan en el periódico mural del salón.

Por otro lado, las tareas implican a los maestros establecer convenios y compromisos de trabajo con los padres de familia. En estos compromisos, los padres asumen como importante que sus niños realicen las tareas, y para ello requieren saber cómo ayudarles, por lo que algunos se acercan a los maestros para preguntar sobre la resolución de algún ejercicio en que no pudieron apoyar a sus hijos. En el estudio de Lucila Galván se presenta esto de manera más extensa (1995).

La tarea también es el medio que permite a los maestros establecer un vínculo de trabajo o colaboración entre ellos y los padres con relación a laborar con contenidos escolares. En mi estudio la maestra Luisa (6o), comenta en junta con los padres de familia que ella necesita de su ayuda, en sus casas, pues tiene demasiados alumnos, además de pedirles que revisen que sus hijos hayan realizado la tarea y se las firmen:

"Entonces por lo tanto, me voy a ver en la necesidad ¿verdad? de...pues, ahora sí, ponerles la palomita a ustedes! (tono de no hay remedio) para saber que estamos colaborando ambas partes".(Reg.-40. L.G.)

Es así que el tema de las tareas es común en las juntas con los padres de familia. Así, en una junta la misma maestra Luisa (6o) exhortó a los padres para que revisaran los cuadernos de sus hijos y les pusieran una firma como medios para que vigilaran que éstos habían realizado la tarea. Para ello tenía que justificar la importancia de la tarea, y expuso:

"Ma. Luisa: ...Bueno..otra cosa hemos tenido algunos problemitas, verdad?, con los trabajos escolares, en cuanto las tareas...entonces a lo mejor digan: ay la maestra molona...la tarea, la tarea, la tarea! (tono de impaciencia como imitando a los padres)...Pero es muy importante, recuerden que la tarea es.../titubea/ una retroalimentación, podríamos llamarlo así, de los ejercicios que se hacen aquí (tono explicativo, conciliador) Si el niño no los hace en casa, ya estando solo sin que...si hay un compañerito que le diga: oye cuanto es cinco por tres o, cómo hiciste ésto?(tono quejumbroso como imitando a un niño que pide ayuda a un compañero). Ya él solito tiene que ingeniárselas, de la manera que sea, si entendió el conocimiento lo hace!, si no lo entendió, yo me voy a dar cuenta y entonces ahí volvemos otra vez a repetirlo (tono calmado, de explicación)" (Reg. 40, L.G.).

En esta justificación, hay una idea de la tarea como "un trabajo escolar", como una "retroalimentación de los ejercicios que se hacen en la escuela", que tendría la condición de realizarse de manera individual en casa por los niños. Además, parece que para la maestra tuviera dos finalidades: una, evaluar el trabajo de los niños y dos que los maestros conocieran los problemas de los niños con ciertos contenidos, para que el resultado de la tarea sirviera de pauta para que la maestra volviera a "repetir" el contenido.

De manera más específica, me centraré en los usos que los maestros del estudio hacían de las tareas:

Un ejemplo en que se usaba a la tarea como un recurso para apoyar el trabajo en el aula, era el de las maestras de sexto grado que pedían a sus alumnos investigar los valores de monedas extranjeras para trabajar los contenidos sobre el tema de conversión de monedas en el salón de clases, con información actualizada.

Una de las profesoras, explicaba a los padres la importancia de que los niños fueran al banco, precisamente recalcando la importancia de la actualización de la información e incluso les solicitó que se organizaran para acompañar a los niños.

"Entonces, entre todos podemos buscar la manera más viable de poder solucionar este problema ((Se refería a el que algún padre acompañara a los niños a las actividades que dejaba fuera de la escuela))...o sea, no van a salir diario Verdad?. Van a salir a lo mejor una vez al mes, o dos veces al mes, pero es necesario que salgan para traer esa información, ¿por qué? porque la información no la tenemos en los libros. Es más, la información que les mandé pedir del banco, van a decir: ah maestra! aquí está la información, está en el libro, en la página tal del libro de matemáticas (tono de seguridad, como imitando a los padres) pero si vemos, la fecha es de mil novecientos ochenta y tantos, esa información de esa fecha, pues ya no nos sirve..."(Reg.-40 Realizado por L.G.)

De acuerdo al fragmento, las tareas necesitan ser avaladas por los padres de familia para ser realizadas, por lo que la maestra tuvo que convocarlos padres y convencerlos, explicando que las salidas no eran diarias y sobre todo que la información se necesitaba actualizada porque la de los libros de texto gratuitos "ya no les servía" por ser de varios años atrás.

Con la maestra Adriana también se pudo observar cómo la tarea fue retomada en una clase para aclarar dudas sobre procedimientos, como el de la conversión de fracciones comunes a números decimales.

La maestra pidió a uno de los niños que pasara al pizarrón y le indicó que anotara una de las operaciones que había dejado de tarea. Preguntó a los niños sobre lo que habían visto el día anterior, que habían sido fracciones decimales, e interrogó si el número que escribió en el pizarrón el niño lo era, a lo que un chico contestó que no, porque no tenía punto. Volvió a preguntar qué tipo de número era, y un niño le dijo que era una fracción común. La maestra interpeló de nuevo al grupo acerca de cómo convertir una fracción común a número decimal, y varios niños le respondieron que con una división. El niño del pizarrón resolvió la operación, la maestra dictó otro ejemplo, que el niño no realizó correctamente, ante lo que la maestra instó a otro chico

para que le ayudara. El otro niño se paró frente al pizarrón y resolvió correctamente la operación. Cuando terminó la maestra se dirigió a los dos y les dijo:

Ma: Bueno, ¿Y por qué si ahí lo resolvieron bien en el cuaderno no?/les dice a Jesús y el otro niño parado. Ellos la miran y agachan un poco la cabeza./ ¿por qué la tarea estaba mal? (tranquila, a manera de regaño).

Ao piz: Maestra, porque a mí se me olvidó ponerle los ceros.

Ma: No papacito (molesta) A tí se te olvidó que el numerador siempre va, ¿dónde va en la división?/preguntando a todos/

Aos (a coro): Adentro

Ma: y el denominador:

Varios Aos (a coro): afuera.

Ma: Entonces no es lo mismo anotar el número que tú quieres al número que tiene que ir (como enojada) porque va a alterar el resultado. Si tú en lugar de anotar uno entre tres me anotas tres entre uno? Te va a cambiar completamente el resultado (explicativa)./camina hacia el pizarrón. Toma un gis. Escribe $7/4=$ /

Ma: (ininteligible) Dijimos que siempre el numerador va a pasar a ser...dividendo y el denominador va a ser.../los niños responden en voz baja: divisor/Independientemente de que el número sea mayor o sea menor, en ocasiones vamos a tener números enteros o en ocasiones únicamente fracciones decimales(explicativa)

La maestra resolvió la operación en el pizarrón explicando a los niños con su ayuda lo que va haciendo.

La profesora se acerca a su mesa y comienza a repartir los cuadernos de los niños. "(E2-31 OCI+ Em(a))

Es decir, los resultados de un ejercicio resuelto como tarea, sirvió a la maestra para evidenciar que algunos de sus alumnos no comprendieron el contenido lo que dio pie para que ella les pidiera que pasaran al pizarrón, como una manera de reconocer cuáles serían las dificultades que tuvieron.

Para ello, le preguntó sobre al primer niño lo trabajado el día anterior, y le pidió convertir una fracción común en decimal, para confirmar si el niño de verdad había comprendido el procedimiento le dijo que resolviera otra, al darse cuenta que lo hizo incorrectamente, solicitó al otro alumno le ayudara. Como este niño lo hizo correctamente, los interrogó sobre el por qué no lo resolvieron bien de tarea, sin aceptar la explicación de uno de ellos.

Esta recuperación de las dificultades que tuvieron los niños para resolver la tarea, propicio que la maestra volviera a explicar el contenido, apoyada en frases complementadas por los niños, como una manera de reafirmarlo. La necesidad de que el contenido "quedara claro" llevó a la maestra a ejemplificarlo y escribir en el pizarrón las partes a que correspondería cada elemento de la fracción para convertirla en número decimal.

Otro caso sobre el uso de las tareas, con relación a tomarse como fuente de información sobre el manejo que tienen los niños de algún contenido, fue el registrado por Ma. Eugenia Luna durante su estudio (1990-1991). En él se describe lo sucedido en un grupo de 5o. grado, en que el maestro dejó como tarea resolver un ejercicio sobre el objeto directo, al revisarla, encontró que los niños no lo entendieron, y entonces volvió a retomar el tema para explicarlo.

La tarea como evidencia del nivel del trabajo escolar de los alumnos, causó preocupación a los maestros cuando tenían deficiencias, por lo cual realizaban nuevas explicaciones, que por supuesto les requerían tiempo, aunque no fuera un tema previsto para el día.

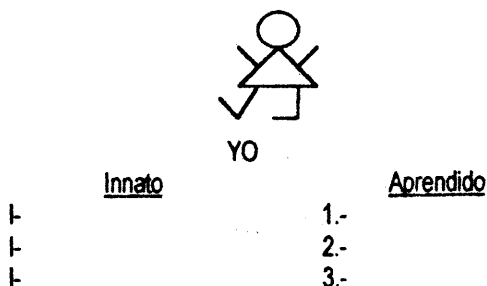
Casi a todos los maestros del estudio las tareas les implicaron dedicarles un tiempo, tanto para explicarlas como para revisarlas

En este sentido, las tareas también representaban para los maestros un trabajo con el contenido, pues tenían que dejar en claro lo que habrían de hacer los niños. Con relación a ello, había tareas que demandaron en sí mismas una explicación, con lo que se convirtieron en medio para abordar un contenido nuevo.

De esta manera, observé que la maestra Adriana (60) al concluir su clase de ciencias sociales pidió a los niños que sacaran de sus mochilas el cuaderno de ciencias naturales. En el pizarrón escribió como título: "Comportamiento humano", luego dibujó una figura humana con rayitas, del lado izquierdo escribió innato y del derecho aprendido. Después se estableció la siguiente interrelación:

MA: Bueno ya. Terminamos de ver lo que es el comportamiento, en... (esperando respuesta)
 José Is y otro Ao.: animales
 Ma. Ahora, vamos a terminar de ver el tema el comportamiento (esperando respuesta)
 Algunos Aos: humano
 MA: humano /la maestra está parada frente al pizarrón/ van ustedes a anotar: El Comportamiento humano, se dibujan, yo /escribe debajo del dibujo yo/
 Luis M.: mejor pongo una foto porque no sé dibujar.
 MA: te miras en el espejo y rápidamente te dibujas.
 Luis M: No sé dibujar (quejoso)
 MA: Nosotros, qué clase de comportamientos tenemos?
 Luis M: aprendidos
 Ao: innato
 Diana: el innato } = tiempo.
 Otro AO: aprendido
 Diana: innato y aprendido
 Se escuchan murmullos
 Varios Aos: innato, innato
 MA: y adquiridos?
 Varios: innatos, innatos = tiempo
 Algunos : noooo
 MA: no han aprendido a hablar de uno por uno (sonríe)
 AO: innato.
 José: Innato es ...
 Ma: Es sencillísimo, ustedes van a numerar /pone en forma de lista debajo de innato palitos y a su lado guiones ((como para ejemplificar que van a escribir números)) / cuáles han sido y cuáles son los comportamientos innatos y cuáles aprendidos /pone debajo de aprendido en forma de lista 1- 2- 3-/
 Algunos alumnos dicen al mismo tiempo que la Ma: Aprendidos. Sólo José IS dice llorar.
 MA: Vamos a recordar, a diferencia de la clasificación que tienen ustedes de comportamientos de los animales, sabemos que la mayor parte de los comportamientos de nosotros los seres humanos, son qué? (esperando respuesta)
 Diana: aprendidos
 Varios Aos: aprendidos, aprendidos
 MA: entonces aquí /señala la palabra aprendido/ es donde van a ocupar mayor espacio. Ustedes tomen en cuenta lo que han aprendido hasta ahorita, y lo que todavía les falta por aprender. "(E2-52.Ocl+EM(as))

El pizarrón quedó así.



En este ejemplo, la tarea fue algo importante para la maestra, pues le sirvió para terminar de presentar un tema. Se apoyó en una ilustración, a manera de hacer más significativo lo que sería una aprendizaje innato y otro aprendido, poniendo como figura central al "YO", a manera de que cada niño se identificara con la figura y con la idea de que lo que escribirían como comportamientos innatos o aprendidos fuera de sus experiencias, como cuando les dice: "Ustedes tomen en cuenta lo que han aprendido hasta ahorita, y lo que todavía les falta por aprender." Dentro de la explicación del contenido la profesora retomó lo que los niños conocían, estableciendo una dinámica de participación; además, reincorporó los contenidos vistos en otro momento como lo fue la clasificación de los diferentes comportamientos:

Las explicaciones que la maestra desplegó para la tarea parecían tener dos sentidos: uno con relación al contenido en sí y otra sobre los aspectos que habrían de contener, como fue el dibujo, y la numeración o separación de cada comportamiento.

Con base en lo expuesto, las tareas en sí mismas llegan a requerir una explicación del contenido con que se va a trabajar en casa, lo que les requiere dedicarles cierto tiempo escolar y atención para reconocer si los niños van entendiéndola o no.

Otra situación en que las tareas fueron usadas, es cuando los maestros consideraron que la actividad que estaban realizando no sería posible concluir. Por ejemplo, una maestra de sexto grado, al dejar que los niños buscaran en sus diccionarios palabras para aclarar su significado, les dijo "Se están tardado mucho, anotan (las palabras) y terminan en su casa de buscar en el diccionario"

También, las tareas sirvieron a los maestros para realizar trabajos que sabían que les "quitaban tiempo", así lo expresó una maestra con segundo grado, la cual había dejado de tarea a los niños rellenar con semillas, confeti o lentejuela un abecedario hecho con plantilla.

Las tareas son un apoyo tan común en el medio escolar, y entran como parte de la organización general del trabajo, que los mismos niños preguntaban a la maestra si les iba a dejar tarea, o incluso, las madres de familia se acercaban a las maestras a "investigar" qué se dejó de tarea. Por ejemplo, una señora, con su hijo en segundo grado, abordó a la maestra al salir del salón para preguntarle si había dejado sólo un problema, pues otro niño le dijo que eran cinco y su hijo sólo llevaba anotado uno. La maestra le respondió que eran cinco. La señora le preguntó que si eran inventados y la maestra le dijo que no, que ella los dictó y que se los preguntara a alguno de los niños.

La importancia de la realización de las tareas, por parte de los niños, llevaba a los maestros a implementar estrategias, que iba desde el que los padres revisaran los cuadernos y firmaran las páginas con la tarea hasta el anotarlos en listas en hojas de papel bond que pegaban en la parte de atrás del salón. Dichas listas les servían a los maestros, ya fuera para que los chicos no salieran a recreo como para llamar a sus papás.

En este sentido, las tareas en el ámbito escolar han requerido de la negociación con los padres de familia, como una forma de buscar el apoyo en ellos para su consecución.

El uso de las tareas es diverso, pueden dejarse como una manera de obtener información real y reciente, para concluir trabajos, para que los niños trabajen en sus casas en algo que les llevaría mucho tiempo en la

escuela, entre otros usos. La idea que sobre ellas se tiene está relacionada, como lo informan los maestros, con el que los niños realicen solos lo trabajado en clase.

Las tareas permiten a los maestros conocer las dificultades que los niños tienen con algunos contenidos, al haberlas resuelto solos, y en ocasiones dichas dificultades son consideradas por los docentes para realizar actividades no previstas sobre algún contenido.

Los dictados.

Los dictados como recursos para apoyar actividades con contenidos escolares, son utilizados en particular con los contenidos sobre la lengua escrita, sobre todo en el conocimiento gramatical, pues con ellos los maestros reconocen cómo escriben sus alumnos, tanto en el sentido de aplicar ciertas reglas, como en el de la escritura en general.

En mi estudio, el dictado se llevó a cabo en dos grandes momentos: el dictado por el maestro y la revisión de lo escrito por él u los mismos alumnos. Esto no quiere decir que en otros maestros o en otras clases, este no pueda ser parte de una actividad con distintas secuencias.

El dictado es un recurso que puede verse desde dos aspectos, como un apoyo para trabajar con los otros recursos como cuando se dictan problemas, operaciones, ejercicios o resúmenes o bien como un trabajo escolar propiamente dicho.

El dictado como trabajo escolar demanda que los niños escriban lo que se les dicta correctamente, es decir, que para los maestros este recurso apoya directamente el trabajo con la lengua escrita; por un lado, para apreciar la apropiación de la convencionalidad de la escritura por los alumnos, finalidad usada generalmente en los primeros grados, y, por otro, las cuestiones ortográficas.

El dictado como trabajo escolar, es la escritura, como repetición de un "modelo" expresado oralmente, en este caso de enunciados, por ello es que se incluye en este primer grupo de recursos, junto con los ejercicios, problemas y tareas.

Describo el uso de este recurso en dos clases, una realizada en un segundo grado y otra en sexto. En el segundo grado el dictado fue utilizado por la docente para evaluar la escritura correcta de los enunciados que ella dictó. En el sexto grado su fin fue recordar las reglas ortográficas del uso de los acentos (Ver Anexo 6).

La maestra de segundo grado dictó a sus alumnos cuatro enunciados tomando parte de los contenidos del libro de texto integrado de segundo grado, sobre las partes de la planta. Para apreciar el proceso del desarrollo de la actividad con este recurso expongo un fragmento del registro de la clase observada:

Ma: dejamos cuadrado. Sus partes...(en tono de dictado) sus partes...sus partes de quién?

Aos: de la planta.

Ma: sus partes, se llaman...se llaman (en tono de dictado), dejamos cuadrado, empezamos de abajo para arriba, cómo se llaman?

Aos varios: raíz.

Ma. Y para qué les sirve la raíz a la planta? Para qué les sirve la raíz?

Ao: para que crezca y crezca y crezca

Ma: No

Mismo Ao: Ahhh (como con desilusión)

Ma: no, aparte. La raíz absorbe todos los elementos de la tierra. ¿Sí? Cuando nosotros regamos una plantita le echamos agüita a la tierra entonces la raíz va a absorber esa agua (explicativa)
 Aa: Va creciendo la raíz.
 Ma: El abono, todo eso ¿sí? Muy bien. Raíz, coma (tono dictado) después de la raíz?
 Ao: Tallo
 MA: Muy bien, tallo, cómo se escribe tallo?
 Ao: con ye
 MA: no
 Aa: con elle
 La maestra mira el cuaderno de una niña y le dice: No, ésta es la eye Marisol.
 MA: coma, que más?
 Aa2: hojas (segura, con voz fuerte)
 Ma: hojas (afirmando) ¿Cómo se escriben hojas? (paciente)
 Aa": con hache
 Ma: hojas (en tono de dictado) ¿qué más?
 Ao: y flor
 Ma: ¿Qué más?
 Ao": flor.
 Ma: Flor (pausada) y por último? Fruto.
 Aos varios: fruto.
 Aa: ya maestra.
 Ma: Número tres.../algunos niños la miran ponen sus reglas sobre sus cuaderno para trazar un margen/ Dejamos cuadrito y escribimos, El.../la maestra espera que los niños comiencen a escribir/ El... los niños están agachados algunos hacen el margen a sus cuadernos otros escriben/ Número tres, el (tono de dictado) ¿ya ven? ¿por qué no hacen los márgenes ahí en su casa?" (como molesta, pero tranquila) (E2-57. OC1)

La actividad presenta ciertos rasgos de formalidad así como otros de flexibilidad que le permitieron a la maestra realizar preguntas precisas y con relación a ellas dictar.

Los rasgos formales fueron por ejemplo: puntuaciones, número de cuadritos a dejar, el número del enunciado y cuestiones ortográficas, como el de "¿cómo se escribe tallo?"

El ritmo de la actividad arriba presentada fue pausado, la maestra brindó tiempo para que los niños hicieran el margen a la página en que escribieron, revisó lo que los niños anotaban y hasta les fue haciendo algunas observaciones como "No, ésta es la eye Marisol". También, preguntó a los niños, escuchó sus respuestas y les dio explicaciones. Ello, le propició que la actividad se realizara con cierta flexibilidad a la actividad.

Como se puede apreciar, lo que se dictó se convirtió en un contenido de enseñanza, pues se hicieron preguntas para ir complementando el dictado, como cuando la maestra preguntó sobre las partes de las plantas, o bien, en momentos se basó en las respuestas de los niños para dar explicaciones, un ejemplo de ello fue cuando interrogó "¿para qué les sirve la raíz a la planta?", un niño le respondió: "para que crezca y crezca" y la maestra explicó: "La raíz absorbe todos los elementos de la tierra. ¿sí? Cuando nosotros regamos una plantita le echamos agüita a la tierra, entonces la raíz va a absorber esa agua (explicativa)".

Por esta particularidad de la actividad, parecería que lo que la maestra dicta son enunciados que aluden a contenidos precisos, y que ella los trata como una forma de repasarlos.

Al terminar de dictar, pide a los niños lean lo que han escrito "en voz baja" y después les solicita que "por filas" le lleven sus cuadernos al escritorio. Cuando los niños llevan sus cuadernos la maestra les dice: "acuérdense, cada palabra mal escrita la van a repetir como cien veces" (los niños no lo hicieron). Estos rasgos de la actividad precisan que el dictado es utilizado por la maestra como una forma de fomentar la habilidad de

escribir correctamente en los niños, al parecer por ser un grupo de segundo grado, en que los pequeños se inician en el acercamiento formal de la lengua escrita.

En los siguientes párrafos presento otro ejemplo de dictado, en este caso en un sexto grado. Aquí, el dictado se efectúa después de que se ha realizado una actividad de matemáticas sobre el cálculo y representación gráfica de porcentajes. Al finalizar de dictar la tarea sobre ello, la maestra comentó bromista: "Se supone que ya han estado estudiando sus palabritas, cuáles llevan acento y cuáles no llevan". Luego hizo algunas observaciones a los niños sobre las calificaciones que habían obtenido en ellas. Después, tomó un libro de la monografía del Distrito Federal, y sin indicación previa los alumnos sacaron de sus mochilas sus cuadernos, la maestra dictó. A continuación presento el fragmento del registro de observación de la clase.

*Ma: Acuérdense cuándo debe de llevar acento una palabra (como advirtiendo)

Ao: Ay, ay, ay, ay, (despacio)

MA: Cuando las palabras van con mayúscula (despacio)

Victor: Sí maestra (voz chillona, con burla) /rie/

Ma: Le ponemos como título: Pueblos agricultores.

Aa: Pueblos agricultores (despacio) /la mayoría de los aos. escriben/

Isabel: Agricultores. /escribe el título con color rojo/

Ao: Pueblos agri, agri,

La: Agricultores. Recuerden que es con mayúscula. /se escucha agricultores/Bien. Punto y aparte.

Aa: ya

Nancy tiene escrito con color rojo:

*Escucha y escribe correctamente el siguiente texto.

Pueblos Agricultores.

Ma: En la medida que los grupos.... humanos /mira el libro que tiene abierto en la mano/.....

Aa: Humanos?

Ma: Nómadas

Aa: Omadas?

Ma: Nómadas.... fueron conociendo las propiedades alimenticias/ entra Edith al salón y se sienta en su lugar, los demás niños en su mayoría escriben, hay algunos que miran el cuaderno de sus compañeros/

Ao: Con zeta?

Ma: Fueron conociendo las propiedades alimenticias (dicta) /los alumnos escriben/....

Isa: Conociendo qué?

Aa: Las propiedades alimenticias.

Isa: pro-pi-e-da-des ali-men-ti-cias (despacio) /escribe/(E2-53. EM(a)+OCI)

Después de dictarles el párrafo del texto, la maestra les indicó que se intercambiaran los cuadernos: "A ver rapidísimo porque ya nos queda poco tiempo. Con su compañero de al lado cambian su cuaderno. [No] porque es mi cuate le voy a poner una palomita aunque esté mal." Inmediatamente la docente ordenó a los niños que en el cuaderno de los compañeros fueran subrayando con color rojo u algún otro algunas palabras, entre las que indicó fueron: pueblos, humanos, nómadas, alimenticias.

Posteriormente pidió a un niño que pasara al pizarrón, él escribió todas las palabras subrayadas para que los demás fueran viéndolas. Ella les preguntó si las palabras que iba escribiendo su compañero llevaban o no acento y si se trataba de una palabra aguda, grave o esdrújula y por qué. Para ayudar a los chicos a reconocer el acento la maestra dijo la palabra haciendo énfasis en la sílaba acentuada, "pueeblos" luego los niños la repitieron. Parte de la dinámica del trabajo para esta revisión fue la siguiente:

*Ma: Alfredo pásale. Fíjate bien. /Alfredo le pregunta si escribe del lado izquierdo del pizarrón/ Si, un gis rapidísimo. Pueblos (dicta)

Alfredo: Pu-é-blos, pueéblos/ escribe Pueéblos/

Ma: ¿Por qué no lleva acento? /pregunta a todos/
 Alfredo borra el acento de pueblos.
 Algunos alumnos contestan a coro, se distingue: porque lleva ese (en tono de obvio)
 Ma: Por qué qué?
 Aa: termina en ese.
 Ma: Termina en ese?
 Aa: en vocal.
 Ma: Es aguda, grave o esdrújula?
 *(E2-53. EM(a)+OCI)

La actividad tuvo un ritmo ágil, pues la maestra sin indicaciones previas inició la actividad dictando un párrafo de un texto, solicitó a los niños que se intercambiaran cuadernos, indicó algunas palabras que los niños subrayaron y un chico en el pizarrón las fue escribiendo para que los demás las miraran y calificaran.

Los niños parecían estar familiarizados con este tipo de actividades, pues sólo bastó el comentario de la maestra sobre "el estudio de las palabritas" y las referencias sobre las calificaciones para que los niños prepararan sus cuadernos. Incluso, una niña, sin que la maestra lo dijera anotó en su cuaderno: "Escucha y escribe correctamente el siguiente texto."

El dictado presentó una formalidad, en el sentido de iniciar con un título y dictarse un párrafo completo. La profesora comenzó señalando el cuidado con las letras mayúsculas y los acentos. En el proceso, se marcaron las puntuaciones. El dictado fue rápido, la maestra repitió en pocas ocasiones lo que dictó, a pesar de que los niños no habían concluido. Al parecer la maestra marcó este ritmo considerando la disponibilidad del tiempo.

Los momentos de la actividad tuvieron que ver con el dictado del párrafo, el intercambio de cuadernos, el subrayado de las palabras que se revisaron, la escritura en el pizarrón de dichas palabras por un alumno, la interacción de preguntas y respuestas sobre el contenido de las reglas de acentuación, para revisar la correcta escritura de las palabras, y la calificación de éstas en los cuadernos de los niños.

En esta actividad el dictado fue un apoyo fundamental, puesto que sirvió de base para que los niños repasaran un contenido ya trabajado referido a la acentuación. Repaso que se efectuó: en tres momentos: al escribir las palabras, al mirar cómo las escribía un compañero y al enunciar el porqué eran de un tipo u otro según la sílaba en que contenía el acento.

La actividad fue dinámica, y los chicos se involucraron fuertemente en ella atendiendo lo que escribía el compañero en el pizarrón y contestando a las preguntas de la maestra.

La profesora, en esta actividad, volvió a explicar el contenido y trató de que los niños notaran la acentuación de las palabras y aplicaran las reglas de acentuación. Como cuando preguntó a los niños y éstos repitieron la palabra pueblo intentando reconocer la sílaba con sonido más fuerte, como cuando dicen "pueeeblo".

El uso que dieron los maestros al dictado tuvo que ver con la finalidad que perseguían. De este modo en el primer caso el dictado fue la parte central del desarrollo de la actividad, donde la maestra evidenció la habilidad y escritura correcta de las palabras. Con relación al sexto grado, el dictado fue una parte importante de la actividad, pues fue a partir de él que los niños mostraron sus conocimientos sobre acentuación.

Los ejercicios, problemas, tareas y dictados son trabajos escolares, que como recursos apoyan a los maestros para que los alumnos trabajen nuevamente o apliquen contenidos revisados en clase. Les son útiles porque al

parecer a través de ellos los docentes constatan de diferente manera la apropiación de dichos contenidos por los alumnos.

- Resúmenes, apuntes, cuadros, cuestionarios y textos elaborados por los alumnos.

En este apartado abordo tanto a los resúmenes como a los cuestionarios, cuadros y escritos por ser recursos de trabajo que guardan la característica de utilizar cierta información, trabajada de antemano o en el momento para obtener un producto final por escrito.

En los resúmenes, apuntes o cuadros se pide que la información obtenida de alguna fuente se sintetice. En los cuestionarios, se solicita que la información sea usada para responder preguntas por escrito. En lo que llamo escritos, los niños anotan ideas que atañen a sus experiencias o preferencias.

Los resúmenes y apuntes son un recurso de trabajo importante, cuando los profesores desean que sus alumnos tengan por escrito información que ellos consideran fundamental.

La información que queda en los resúmenes y apuntes se trabaja de distintas maneras. Puede ser a través del dictado o bien basada en lo que los alumnos consideran más importante o más interesante de la lectura de una lección.

Para llegar a los resúmenes o apuntes, se pasa por un proceso complejo de trabajo entre maestros y alumnos con el contenido. Dicho proceso, para elaborar el resumen, es diferencial con relación a la fuente de información o el grado escolar de que se trate. Cuando los niños no tienen la fuente de información, por ejemplo un libro de texto comercial del maestro, es él quien la dicta.

Cuando se realiza un resumen en el proceso de enseñanza de un contenido, la intervención del maestro es más directa al tratarse de niños de menor grado escolar. Es decir, el maestro guía de cerca a los niños, diciendo incluso lo que han de subrayar en un texto, para después copiarlo en sus cuadernos como resumen.

Los resúmenes y apuntes, son sólo un apoyo para los maestros, pues de lo que se trata es de trabajar un contenido por ello, los procesos desarrollados, antes de llegar a los resúmenes y apuntes son diferentes para cada grupo, aunque se guardan algunas semejanzas.

En este mismo grupo de recursos de trabajo incluí a los textos de elaboración propia de los alumnos, que aunque guardan características diferentes a las de los resúmenes, cuestionarios y cuadros, tiene semejanzas con ellos, en el sentido de requerir que los alumnos escriban, la diferencia es que hay libertad hacia los alumnos para hacerlo. Ellos expresan sus ideas sobre un tema leído o bien sobre experiencias o gustos.

Resúmenes.

Hay actividades con contenidos escolares que se apoyan en distintos recursos de trabajo. En el caso de los resúmenes, éstos, en general, son la acción con que se cierra la actividad, y es en ese sentido que la apoyan. Los resúmenes son trabajos escolares escritos, que sintetizan información de algún texto o lección.

Con relación al uso del resumen como parte de las actividades con contenidos escolares presentaré el caso del resumen elaborado en un tercer grado.

En el grupo del maestro Rubén (3o.) se trabajó con un contenido de Ciencias Sociales: la Cultura Olmeca. El maestro después de realizar varias acciones pidió a los niños realizar el resumen de la lectura, que consistió en copiar lo que habían subrayado guiados por él. Mientras los niños copiaban lo subrayado en sus libros, el maestro revisaba la tarea consistente en transcribir lo subrayado de una lección anterior del LTG de Ciencias Sociales en sus cuadernos. El acercamiento de los niños al contenido, implicó el desarrollo de una actividad dirigida de cerca por el maestro, que concluyó con la elaboración del resumen.

Fue así que el maestro inició leyendo la lección, mientras los alumnos la seguían en sus libros. Después el maestro comenzó a realizar algunas preguntas referidas a la lección anterior, sobre los toltecas. Dichas preguntas propiciaron una dinámica de participación de los niños, que reflejaba un conocimiento de los contenidos, como se puede apreciar en el siguiente fragmento:

Mo: Ajá. Después ya de la agricultura que apareció, qué inventaron otras cosas, fabricar qué. ¿qué fabricaban?/Los mira/
 David: Sus casas
 Mo: Sus casas (afirma)
 David: de lodo.
 Mo: Ajá. Después ya de la agricultura que apareció, qué inventaron otras cosas, fabricar qué. ¿qué fabricaban?/Los mira/
 David: Sus casas
 Mo: Sus casas (afirma)
 David: de lodo.
 Mo: De lodo, ya no vivían en cuevas ¿no?/Una Aa: ajá. dos niños platican/ Bien, después que ya hicieron sus casas, ya hicieron grupos que ____ que ya sembraban que ya eran sedentarios, que otra, que otro o este, ante descubrieron de los animales.
 Aa: Yo maestro yo. /alza mano/ El perro y el guajolote
 Mo: ¿qué hicieron de esos animales?
 Aa: se convirtieron en
 Mo: ¿se convirtieron en qué?
 Otra Aa: alimentos.
 Mo: ¿En qué?
 Dos aos = tiempo: alimentos.
 Mo: No, no, no. Eran qué? eran salvajes el perro y el guajolote, pero tienen su nombre ¿los convirtieron en qué?
 Ao: en humanos.
 MO: Humanos!. En domésticos no? (calmado) /varios Aos.Sii/Ya niño! eran domésticos. Ya apareció la agricultura, ya domesticaban animales, ahora ¿qué más observaban en esa cultura?
 Varios Aos. a coro: el sol, la luna, las estrellas.
 Ao: Yo maestro
 Mo: En orden!
 Varios: el sol. (ESC2-46 OCI)

En el fragmento anterior se muestra cómo el maestro desarrolló parte del contenido de una lección anterior con base en preguntas hacia los niños.

Las preguntas lograron interesar a los niños, pues cuando participaron sólo unos cuantos, los demás estaban atentos pues incluso buscaban en sus libros las respuestas. Y, por otro lado, se observó cómo la participación de los alumnos fue aumentando a medida que se el profesor siguió preguntando, participando varios alumnos a la vez. Después, el profesor inició la explicación del tema recién leído, apoyándose en las ilustraciones y en un mapa de la República Mexicana elaborado por él en el pizarrón en el que señaló la ubicación de la Cultura Olmeca.

Aunque el maestro dirigió la actividad explicando y haciendo preguntas sobre la Cultura Olmeca, fue notorio el interés y la atención de algunos niños por el contenido, ya que cuando el maestro iba explicando lo recién leído, algunos alumnos subrayaron una página de sus libros, otro de ellos fue complementando lo que el maestro decía, como puede observarse en el siguiente ejemplo: "Ustedes, se dieron cuenta que los olmecas, que ahí en esa región donde habitaban ellos había mucha vegetación, ¿qué quiere decir vegetación? plantas silvestres. Para esto, escogían un pedazo de terreno y quemaban esas plantas /Ao: y volvían a sembrar/ y las cenizas servían como abono, ahí sembraban /Ao: el maíz/Se dieron cuenta...." Posteriormente les indicó: "van a ir subrayando todos la lección". Para ello el maestro volvió a leer en voz alta el texto y fue indicando lo que los alumnos deberían de subrayar en su libro.

Mo: Ahora, subrayen eso. /mira el libro/ y convirtieron su figura en esculturas. También ahí (ordena) ahora, La vida de los olmecas se basa en la agricultura, (lee despacio) favorecidos por la abundante vegetación y exceso del agua./casi todos los niños parecen seguir la lectura y subrayan/ Ahora, en ocasiones necesitaban construir bordos para evitar que los ríos se desbordaran, inundándose las tierras de cultivo /el maestro pasa por entre las filas mientras lee/ por eso hacían los bordos, ¿no? /algunos niños levantan la vista y lo miran, algunos dicen que sí / Ahora, como el territorio estaba invadido por una especie de vegetación (lee despacio), los olmecas practicaban la técnica de la roza, subrayéno ahí(ordena). Ahora estamos viendo la Cultura Olmeca, pero esa cultura Olmeca fue desarrollada en el Golfo de México (explicativo) ¿Ya vieron el mapa que está ahí? /se refiere a la lección del libro de texto"(E2-46. EM(as)+Ocl)

El maestro estuvo pendiente de lo que los niños hacían pasando entre las filas. Como parte del trabajo con el contenido, no sólo indicó lo que habrían de subrayar, sino también fue brindándoles explicaciones y haciendo comentarios.

Durante esta actividad el maestro explicó o pidió explicaciones a los niños, por ejemplo cuando les dijo que subrayaran lo de la técnica de la roza:

Mo: Vamos a explicar cuál es esa técnica./AO: Subrayamos eso?/dice ahí , escogían un pedazo de tierra y quemaban la vegetación y luego la sembraban (lee).

Aa: lo subrayamos?

MO: Te van a preguntar ¿cuál es la técnica de la roza y qué vas a decir?. Tú David, dime cuál es la técnica de la roza pa'los olmecas./niño serio, lo mira/¿Qué hacían los olmecas?

David: tomaban, escogían un pedazo de tierra /Mo: y lo quemaban/y quemaban la vegetación /Mo: = tiempo:la vegetación/

Mo: Y las cenizas quedaban como qué?

David: Como abono para las cosechas(seguro)

Mo: Ah bueno, está bien, muy bien. Están entendiendo o no?

Aos a coro: Síiii." (E2-46. EM(as)+Ocl)

En el subrayado del texto se entrecruzaron otras acciones como la de explicar una palabra poco común para los mismos niños y luego preguntar a uno de ellos lo que dicha palabra significaba, explicación que el niño dio apegada al texto, lo que parece ser un indicio de cierto acercamiento a la información.

Cuando los niños terminaron de subrayar, el maestro les ordenó que copiaran lo subrayado y lo ilustraran. Los niños sacaron sus cuadernos, algunos les pusieron margen y fecha e iniciaron con la transcripción de lo que subrayaron mientras, el maestro pasaba al lugar de cada alumno a revisar la tarea, que consistió en el resumen de la lección anterior.

Aunque el maestro pretendía que los alumnos escribieran en sus cuadernos lo que consideraban lo más importante de la lección e incluso les iba diciendo qué subrayaran para que después lo copiaran en sus cuadernos, observé que para algunos alumnos esta actividad les resultaba aburrida y "para cumplir" escribían algo de lo subrayado sin realizar los dibujos. Así, cuando el maestro les revisaba la tarea, los calificaba con

ocho o siete si no tenían el dibujo o no estaba escrito todo lo subrayado. En este sentido, parece ser que la interacción verbal tiene mayor significación para acercarse a los contenidos por parte de los alumnos.

El maestro insistía mucho en la ilustración de los resúmenes pues les indicaba: "hay que copiar eso y me van a hacer esa cabeza, ese dibujo, y el dibujo donde están sembrando en las márgenes de los ríos". El dibujo acompañante de los resúmenes parecería ser como un intento del maestro por hacerles a los alumnos más interesante la lección, pues cuando dejaba de tarea el resumen insistía en la realización de los dibujos "Ahora hay otra cosa, la Cultura Olmeca la tienen que hacer para el lunes, y ya revisé que muchos no'más tienen puras letras y no, tienen que hacer un dibujito, o tienen que hacer algo que diga del maíz, de sus dioses. Si o no? Dibujos bien iluminados (como advirtiendo)"

El apoyo del maestro en las ilustraciones para explicar el tema, también se observó en el desarrollo de la actividad, cuando les señaló a los niños un mapa de la República Mexicana y una cabeza Colosal Olmeca en su LTG.

Con la lectura del texto, el maestro parecía tener la intención de que todos sus alumnos tuvieran una "idea" de qué se trataba, las primeras preguntas parecían tener el propósito de recordar la lección anterior y la segunda serie de cuestiones, le permitieron al docente poder percatarse de lo que "estaban entendiendo" los niños de lo recién leído.

La relación del texto sobre los toltecas con el de la Cultura Olmeca no fue muy clara, sin embargo parecía tener importancia como antecedente de ésta, pues el maestro al terminar de preguntar sobre los dioses de la Cultura Tolteca les dijo: "Ya vamos bien ahí, de acuerdo? hasta ahí...Ahora estamos viendo la Cultura Olmeca."

Esta actividad parece ser común para en el trabajo del maestro para abordar temas de ciencias sociales, pues en sus cuadernos los alumnos tienen escritos e ilustrados algunos otros resúmenes de C.S. y en sus libros se notan otras páginas subrayadas.

Además de que los niños lo percibían como una actividad ya conocida, pues cuando el maestro les indicó: "Ahora vamos a hacer el resumen de esta lectura" uno de ellos dijo: "o sea, lo que está subrayado." La actividad previa de subrayar para realizar resúmenes era reconocida para trabajar la materia, pues en entrevista algunos alumnos me respondieron que lo que subrayaron era para hacer el resumen, siendo una tarea común para el área de Ciencias Sociales, pues por un lado los niños comentaban después de haber leído y subrayado el texto que iban a: "copiar todo lo que subrayamos...Copiar todo, todo, todo...Copiar todo eso"; y por otro, cuando les pregunté a los niños si siempre hacían resúmenes, algunos me contestaron que "en ciencias sociales y ciencias naturales."

Con ello los chicos mostraron reconocer el cómo elaborar los resúmenes, a través de copiar todo lo que subrayaron, así también, en qué áreas programáticas se trabajaba con ellos; siendo en ciencias sociales y ciencias naturales su mayor uso.

Por otro lado, de acuerdo a lo que el maestro y algunas alumnas me informaron, los resúmenes, son usados por el maestro no sólo como un apoyo para trabajar contenidos de ciencias sociales o naturales, sino también otros aspectos como se muestra en los siguientes párrafos.

En una entrevista, el maestro me explicó la utilidad que éste podía tener para él más allá de fines académicos:

Mo: Mire, los resúmenes están bien, ahí podemos ver ortografía, práctica del niño al escribir, no se hace flojo el niño, ¿cómo decirle? está acostumbrado, él hace un ejercicio en sus dedos (sic) en sus manos de escribir, hace bonita letra. Yo cuando califico pongo anotaciones: mejorar la letra, revisen bien la ortografía, fíjense bien en los acentos, comas, está muy bien eso, que uno los guíe. Bueno a mi concepto o sea, otro maestro puede tener otro modo de trabajar y él opine lo contrario. Quizá a lo mejor___ dice una lectura ya es suficiente (como imitando). Pero yo pienso que para que aprenda el niño es que escriba por él mismo (como aconsejando)

A: O sea después de haber leído...

Mo: Después de haber leído haga un resumen. Para que él viva en esos momentos lo que está haciendo. Me ha dado buen resultado hasta ahorita."(E2-46. OCI)

Más allá de un propósito con los contenidos, los resúmenes fueron utilizados por el profesor para trabajar ortografía y mejorar la letra. Es decir, le resultaban útiles al docente para conocer cómo trabajan sus chicos algunos rasgos de la lengua escrita como es la ortografía. (Ver Rockwell, 1987, 1990 y 1991)

Sin embargo, el uso de los resúmenes también reflejó una creencia del maestro del cómo pueden aprender los niños. Ya que en el proceso que se siguió para realizar el resumen parecería subyacer una idea de que se aprende viendo, oyendo y copiando, así el maestro expresaba: "yo pienso que para que aprenda el niño es que escriba por el mismo... el niño viva en ese momento lo que está haciendo".

Esta concepción puede vislumbrarse en el desarrollo de la actividad, en el que el contenido aparece como repetitivo al ser leído, explicado por el maestro e señalado para subrayarse y copiarse. Es decir, parecería que el maestro pensaba en una concepción de aprendizaje por repetición: hay un recordatorio del contenido anterior, repetición de la lectura, explicación de ella, preguntas precisas "por si alguien les pregunta" y copia de lo que se subrayó.

Para el maestro, el resumen tenía una finalidad práctica en el sentido de brindar al niño la posibilidad de practicar la escritura y mejorar su letra. Dicha finalidad es incluso reconocida por una de sus alumnas, quien en entrevista manifestó: "Me gusta mucho hacer resúmenes porque me gusta mucho componer mi letra, porque a mi mamá no le gusta como hago mi letra, entonces me gusta copiar cosas, que estén largas, porque así compongo, siento que compongo más la letra, la hago mejor."

Sin embargo, a pesar de que el maestro pedía a los niños que copiaran en sus cuadernos lo subrayado del libro, el proceso que antecedió al resumen, pudo permitir a los niños acercarse al contenido.

El proceso por el que pasó la actividad, permite entender el desarrollo de ella como proceso largo, o con diferentes momentos, en el que el resumen es sólo la parte final de la ésta. Es decir, la actividad no es sólo el traspaso de una información al cuaderno, sino una elaboración final del trabajo con un contenido cuyo acercamiento implicó leer y escuchar la lectura de una lección, atender y contestar preguntas de un tema antecedente, escuchar las explicaciones del maestro, observar las ilustraciones del texto, subrayar las ideas que el maestro indicaba, atender a las explicaciones complementarias, copiar lo subrayado en el cuaderno e ilustrarlo. Y, sin embargo, se termina copiando lo subrayado del texto.

La actividad descrita se desarrolló en dos momentos, el primero en que el maestro leyó y explicó la lección y el segundo donde los alumnos copiaron lo subrayado. En el primer momento media una reelaboración oral (Ver Rockwell, 1991), que permitió atender dicha información de una manera más cercana; al decir de Rockwell: "la relación social que se establece con la lengua escrita es fundamental para la apropiación del texto en cada

contexto (Rockwell, 1991:40). Sin embargo en el segundo momento, se pidió una transcripción textual de la lección, donde lo importante fue la escritura correcta.

Los apuntes.

Los apuntes, entre los maestros observados eran trabajos escolares en los que se apoyaban para realizar las actividades con contenidos específicos, puesto que como parte de la misma actividad, permitían su conformación, ya que para llegar a él la actividad pasaba por distintos momentos.

Los apuntes son también trabajos escolares en los que se trabaja información por escrito, a diferencia de los resúmenes, éstos no se apegan a algún texto en particular, amplían la información de ellos con otra, complementándola, para elaborar un escrito con datos de diversas fuentes. Este tipo de recurso se usó en grados superiores, en el trabajo con las materias de Ciencias Sociales y Español. A continuación presento un ejemplo de una clase desarrollada en sexto grado donde se hace uso de un apunte.

A esta profesora se le observó trabajar dos ocasiones con apuntes temas de Ciencias Sociales, para lo que utilizó el libro comercial "Aprendamos Ciencias Sociales" (Ediciones Pedagógicas, 1989). La maestra Adriana (6o.) como una forma común de trabajo en las clases de ciencias sociales se apoyaba en los resúmenes, apuntes y cuadros sinópticos.

Una de las clases en la que la maestra usó los apuntes fue sobre la Revolución Rusa. La maestra inició aclarando a sus alumnos que "se acuerdan cuando empezamos la cuarta unidad que dijimos que en esta unidad nos tocaba identificar las semejanzas de cada una de las características de tres revoluciones", les mencionó las revoluciones que habían visto: la mexicana, la china y la rusa. Después requirió a los niños que abrieran sus libros (LTG de Ciencias Sociales de 6o.) en determinada página y les indicó "únicamente van a leer todo lo referido a la Revolución Rusa, van a subrayar lo que se les haga más interesante de comentar". Los niños leyeron y fueron subrayando en sus libros, la maestra mientras revisó una tarea de Ciencias Naturales o bien anotaba en el pizarrón el nombre de varios personajes de la Revolución Rusa. Después menciona el nombre de un niño para que comenzara a leer. Luego, por indicación expresa de ella, algunos otros alumnos continuaron leyendo en "voz alta". Los demás chicos siguieron la lectura, algunos subrayaron sus libros.

Aunque la maestra pide a los niños sigan leyendo mientras ella les revisa su trabajo, los chicos entran en relación con la otra actividad, comentando a la maestra lo "que no encontraron" de la tarea o corrigiendo ésta. La revisión de la tarea la combinó con la actividad desarrollada en el momento, previendo lo que necesitaría cuando los niños terminaran de leer, por lo que consultando dos libros (el de texto y uno comercial) anotó algunas palabras en el pizarrón, parte del proceso fue el siguiente:

"La maestra se aproxima al estante cercano a su mesa, parece no encontrar algo. Se acerca al estante de atrás del lado derecho, saca un libro de C. Sociales de SEP, pasa sus páginas y lo abre en la pág. 109. Se acerca al pizarrón lee del libro y debajo de donde dice Rev. Rusa escribe:

Rev. Rusa
Nicolás II.
Carlos Marx

La maestra se dirige a su mesa, deja el libro de C.S. SEP y toma el de Aprendamos Ciencias Sociales 6, lo tiene abierto en una página donde aparece el dibujo de Lenin. Debajo de Carlos Marx, sigue escribiendo en forma de lista:

Vladimir Illich Manoch Lenin
José Stalin

Trotsky*(E2-54 OCI+EM(a))

Bajo la indicación de la maestra, un alumno leyó la lección. Ella atendía la lectura pues, a pesar de pasar por entre las filas, iba corrigiendo lo que algunos niños decían. Fue interesante que la maestra atendiera la actividad en diferentes niveles, ya que por un lado escuchaba a los niños, por otro seguía revisando sus trabajos y por último escribía en el pizarrón palabras relacionadas con lo que se leía.

La maestra escribió en el pizarrón varias palabras contenidas en el texto. Al término de la lectura, la maestra señaló "de lo que subrayaron, ¿quieres hablar Manuel? ¿tienen algún comentario que hacer? A ver, qué fue lo que encontraron de interesante por aquí, vamos a comentar lo que subrayaron" Una niña comienza a comentar "Que eh, crearon guarderías y escuelas donde los niños eran [educados]"

Varios niños fueron participando, la profesora corregía o ampliaba la información y trataba de guiarlos hacia la comparación:

"MA: A partir de que termina el gobierno de los zares viene a cambiar la forma de gobierno, pero no solamente la forma de gobierno, sino toda la forma (con énfasis) de organización de la sociedad. Este tipo de organización es parecida a la nuestra?

Varios AOs: no

MA: Por qué? qué diferencias le encontramos, a ver José.

José: porque allá eran los zares y acá no había

MA: pero allá se terminaron, ahora estamos hablando de después de una revolución...

Norma: Allá todavía seguía la desigualdad social y aquí ya se había acabado (segura)

MA: no al contrario, no (sería)

Aa: Maestra allá no había presidentes.

Ao: y acá sí (como en broma)

MA: bueno, podría ser" (E2-54 OCI+EM(a)).

Aquí se muestran el tipo de explicaciones que los niños iban dando al comparar los tipos de gobierno, las cuales fueron guiadas por la maestra, pero también aceptadas.

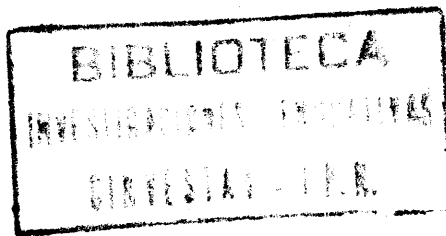
Incluso, la maestra intenta ampliar el contenido con cuestiones de actualidad de esa época, como cuando les dice:

"MA: Ahora, en la mañana escuche el nombre, ahora ¿cómo se llama?, no, no, no me acuerdo (como tratando de recordar) _____ para comentar lo que escuché. Recuerden que ya no son repúblicas que parece que ahora únicamente son estados, y se van a unir únicamente los que quieren(explicativa), algunos están pidiendo ahora su ¿qué?

Algunos en voz baja contestan: independencia./los alumnos miran a la maestra con interés/

MA: independencia para no pertenecer directamente a la a la URSS. Entonces eh, tenemos otra vuelta lo que estamos viendo aquí, esto ya va a pasar a la historia, tal vez en los otros libros ya va a venir lo que fue la la formación de la URSS, va a quedar ya en el pasado, va a formar parte de la historia (Habla rápido)"(E2-54. OCI+EM(a))

La maestra amplió la información del texto considerando las noticias de actualidad, aunque no recordaba los datos escuchados en un medio de comunicación sin embargo, trató de interesar a los niños sobre el tema haciéndoles preguntas e intentando aclarar como lo que sucedía se convertiría en historia y en los próximos libros la situación de la desintegración de la URSS quedaría en el pasado.



La maestra después de esta dinámica de participación les solicitó a los niños: "... miren, vamos a hacer esto, ahí donde anoté la Revolución Rusa hay varios nombres. ¿sí? Vayan viendo ustedes, anoten en su cuaderno y anoten qué cosa, qué es lo que a ustedes les da a saber cada nombre (explicativa) Anoten ustedes, por ejemplo, Nicolás segundo, quién fue Nicolás segundo?"

Después, les indicó que buscaran en el diccionario algunas palabras que también anotó en el pizarrón: servidumbre, latifundistas, anarquía, huelga, democracia, motín y soviets..

Los niños escribieron en sus libretas, buscaron en sus libros o en sus diccionarios quiénes fueron los personajes o las palabras. Al cabo de algún tiempo, la maestra avisó a los alumnos que terminaran en sus casas y les indicó que les iba a dictar. Les dictó: "Causas" y también algunas ideas, enumerándolas, del uno al seis apoyada en el libro comercial de "Aprendamos Ciencias Sociales 6."

La maestra dictó un información sobre las causas de la Revolución Rusa para concluir la actividad, que había conllevado una variada secuencia de acciones: lectura, subrayado y comentario del texto, búsqueda de nombres y palabras, todas con la idea de dejar en claro lo más posible la información sobre la Revolución Rusa. En este caso, el apunte adquirió una estructura particular, pues se dictaron diferentes aspectos por puntos, un total de seis (ver anexo 6).

Desde el inicio de la actividad las indicaciones fueron una parte importante para el desarrollo de ésta, por ello la maestra requería de la atención de los alumnos. Las indicaciones fueron muy precisas, iban desde el sacar el libro de texto hasta la realización de un comentario, aclarando que "lo que se les haga más interesante." La actividad se planteó en diferentes momentos: 1o) lectura; 2o) subrayado de lo que se hiciera más interesante comentar; 3o) comentario; 4o) explicaciones de la maestra y, 5o) dictado del apunte.

En el caso de la maestra Adriana, el apunte sobre las causas de la Revolución Rusa, fue utilizado para recuperar y complementar la información que los chicos habían trabajado de su libro de texto. La maestra sólo tomó de base el libro comercial, ya que más que sintetizar la información de éste o dictarla cual estaba, la amplió incluyendo cuestiones que no aparecían ahí, haciéndola más explícita, en algunos momentos incluso cambió su vocabulario. En este sentido, a decir de Rockwell (1987, 1991) la maestra hizo una interpretación del texto para realizar otro texto, que a futuro sería fuente de consulta de sus alumnos, y por ello la preocupación de la docente de que lo que dictaba pudiera ser entendible para ellos.

Los cuadros sinóptico y comparativos.

Como parte de los trabajos escolares que apoyan la enseñanza, en grados superiores, se encuentran los cuadros, éstos pueden ser sinópticos o comparativos. Los primeros refieren a información sintetizada o palabras claves ordenadas lógicamente y que proporcionan una idea general del tema. Los cuadros comparativos son aquellos que manejan diferentes tipos de información, entre los que se quiere establecer una comparación, generalmente organizada por aspectos.

Este tipo de recursos obliga a quien los elabora a seleccionar y organizar toda la información para ser presentada de manera esquemática.

Los cuadros fueron observados únicamente con una de las maestras de sexto grado del estudio, quien trabajaba junto con sus alumnos cuadros de estos tipos. En general, ella seleccionaba y organizaba la información que sería contenida en los cuadros.

Como ejemplo del trabajo con este recurso y para mostrar lo complejo de su realización presento la descripción de la clase sobre las causas, desarrollo y consecuencias de la Revolución Industrial.

La maestra indicó a los niños que sacarían su cuaderno de ciencias sociales y que escribieran "desarrollo", anotó la fecha en el pizarrón después se acercó a su mesa, abrió el libro de Aprendamos Ciencias sociales, pasó algunas hojas, se aproximó al pizarrón tomó un gis y anotó:

CAUSAS — La Revolución Industrial — CONSECUENCIAS

Algunos niños iban leyendo lo que la maestra escribió. Luego ella les dijo que pusieran su cuaderno en forma horizontal, les indicó que lo dividirían, un alumno le preguntó "¿En cuatro maestra?", la maestra le respondió que en tres columnas, y les aclaró: "necesitamos tres: causas, Revolución Industrial y consecuencias". Ella tomó un cuaderno del lugar de uno de los niños, puso una regla encima, midió cuántos centímetros tenía de ancho y les señaló a los niños que medía 26 cm. Un chico le manifestó que medía 33cm otro que 24cm. La maestra dudó y dijo ¿23?, calculó y les indicó las medidas que tendrían cada columna.

Algunos niños se pidieron prestada una regla. La mayoría se agachaban para rayar sus cuadernos. La maestra pasaba entre las filas y los observaba. Les iba ayudando. Algunos chicos le preguntaban "Maestra, vamos a marcar las líneas", "¿Le vamos a poner rayas, así como de cuadro?". La maestra les respondía que sí. Otro niño le preguntó "¿le ponemos eso?", refiriéndose a lo escrito en el pizarrón. La maestra le respondió que sí, y les dio indicaciones sobre lo que tendrían que anotar, pero los niños siguieron rayando sus cuadernos, la maestra un poco desesperada les expresó ¡ya! e inició la explicación, preguntando a los alumnos sobre lo que quería decir Revolución Industrial. Parte de del desarrollo de dicha clase es el siguiente:

Ma. Sí, ya!.(como apurada) /Edmundo escribe y dice cuando lo hace: Causas. La maestra se para frente al pizarrón/ Recordarán que ya habíamos platicado sobre esto. Dijimos que cuando hablamos ...de Revolución Industrial, ¿qué queríamos decir con esto?

Ao: Que hay cambios.

Ma: Que hay cambios, ¿en dónde? (explicativa)

Otro Ao: En la industria.

Ma: En la industria (calmada) ¿Sí?. Eso es lo que quiere decir Revolución Industrial: cambios en la...

Aos. (A coro): industria.

Ma: Industria (confirmando) Vamos a ver cuáles son las causas, cuáles van a ser las consecuencias, ahorita lo vamos a anotar y lo vamos a ir tratando de aclarar ¿sí?.

Ma: Nada más en la primer columna, en la segunda no (explica).

La maestra escribe en el pizarrón con gis amarillo, debajo de causas, copiando del libro que tenía en su mesa: Antiguamente

Ma: Antiguamente... nada más vamos anotar lo qué provocó la Rev. Industrial. Antiguamente con los inventos del hombre.

Ao. ¿con?

Ma: Con... los... inventos...(con énfasis cada palabra) inventos del hombre.

Aa: con los inventos ¿va abajo de causas?/voltea a ver cuaderno de compañero de atrás/

Ma: A ver a ver, primero vamos a llenar esta columna /señala donde está escrito causas/vamos a entender únicamente lo que fueron las causas el desarrollo de la Rev. Industrial lo llenamos después, y cuáles son las consecuencias que va a provocar en el desarrollo. ¿sí? Primero vamos a anotar aquí /señala columna de causas/

Aa: con los inventos del hombre?

Ma: Aquí/ señala la columna de causas/ Con los inventos del hombre (dicta).../Los niños anotan agachados, Ma. los mira y mira su libro / se construyeron, se construyeron... (énfasis), edificaciones coma, caminos.../mira cuadernos aos. /y gran cantidad de instrumentos, y gran cantidad de instrumentos.../espera aos. alcen cara/ para satisfacer sus necesidades, Para satisfacer sus necesidades (despacio) coma/camina junto fila 4.mira cuadernos de Aos./se trabajaron textiles, se trabajaron (despacio)...textiles con x coma, metales.../camina junto fila 4/ coma, papel...coma alimentos... y se mejoró la industria.../niños están agachados escribiendo. Punto y aparte.(E2-31. OCI+EM(a))

La maestra al ir dictando iba también anotando en el pizarrón algunas palabras que consideraba importantes, como tecnológico. Dio algunas explicaciones sobre ellas o bien preguntaba a los niños para que de las respuestas dedujeran ciertos términos como humanismo "de dónde vendrá esa palabra humanismo?"

La docente estuvo atenta a lo que dictaba, pues por un lado, se percató de que le faltó dictar cierta información y pidió a los niños la complementaran, como cuando les aclaró: "en el segundo párrafo dije surge un nuevo grupo social: el proletariado, ahí me faltó algo/ mira el cuaderno de un niño de la fila 3/, una palabra no más, vamos a agregarle algo, contra la burguesía...". Por otro lado, la docente les corregía o señalaba errores a los chicos, como cuando a un niño le dice: "Yo digo punto y aparte y a ti te da lo mismo".

Para ir construyendo el cuadro y que los chicos supieran hasta dónde correspondía la información de cada uno de los tres aspectos, la maestra les daba indicaciones y les hacía preguntas, como cuando iban a iniciar con el último apartado: "Hasta ahí terminamos ya, Revolución Industrial" Ma: ¿qué nos falta? /mira el pizarrón/ Aa y Ao = tiempo: consecuencias"

La elaboración de un cuadro implicó para la maestra un trabajo no sólo con el contenido, sino de preparación previa del material, así como de la forma en que se habría de trabajar. Es así que ella tuvo que estar constantemente dando indicaciones a los niños para que entendieran la lógica de su desarrollo. Es decir, advirtió que primero escribirían sólo lo correspondiente a las causas de la Revolución Industrial, después lo referente al desarrollo y por último las consecuencias.

La profesora antes de comenzar a dictar lo correspondiente a cada columna, retomó como punto de partida lo que quería decir Revolución Industrial preguntando a los niños "Dijimos que cuando hablamos...de Revolución Industrial, ¿qué queríamos decir con esto?". Un alumno le respondió "que hay cambios". Ella les preguntó qué cambios, en dónde, y los niños le contestaron que en la industria.

El cuadro presentó la siguiente estructura: una división de la información de acuerdo a tres aspectos: las causas, Revolución Industrial y las consecuencias de un evento histórico: la Revolución Industrial. Su elaboración fue parte de la actividad, para su desarrollo la maestra inició con la preparación del mismo, ya que el cuaderno fue colocado de manera diferente a como se acostumbraba utilizar, se dividió en tres columnas, a las que se asignó un aspecto del tema. Antes de comenzar a dictar, la maestra retomó lo que significaba el término de Revolución Industrial. La profesora dictó apoyada en información de un libro comercial, para ello iba aclarando cuestiones que creyó pertinentes, anotó en el pizarrón palabras poco conocidas por los chicos o que parecían ser importantes para el tema, enunció cuando la información pertenecía a un aspecto u otro. En fin, el desarrollo de la actividad fue complejo y llegó a involucrar a los alumnos, a pesar de que manifestaron estar cansados.

Por todo lo anterior, podemos apreciar que la actividad se desarrolló en distintos momentos cuya parte final fue la elaboración del cuadro.

Al igual que en los resúmenes, la maestra Adriana se apoyó en el libro comercial de Aprendamos Ciencias Sociales 6, para dictar la información, en éste aparecían cinco cuadros titulados: Los viejos sistemas de producción, Empieza la Revolución Industrial, Causas de la Revolución Industrial y Efectos de la Revolución Industrial, cuya información la maestra reorganizó para trabajarla en el cuadro en sólo tres aspectos.

Como en el caso de los apuntes, la profesora Adriana, hizo una interpretación del texto para dictar lo que ella consideraba importante y explicativo sobre el tema, evento que se asemeja al de las explicaciones orales (Rockwell, 1987).

En esta clase, el cuadro parece ser un medio para trabajar de manera analítica la información sobre el tema.

Los cuestionarios.

Los cuestionarios son otro recurso de trabajo utilizado para acceder a contenidos escolares. Su estructura consiste en una serie de preguntas sobre uno o varios temas. Dichas preguntas son abiertas, por lo que pueden brindar la posibilidad de responderse ampliamente.

Por lo general, este tipo de recurso no se documenta en textos de didáctica como los conocemos comúnmente en los salones de clase. Pareciera ser que los cuestionarios provienen de un ámbito diferente al pedagógico, como sería la psicología y la sociología, pues en estas disciplinas se les utiliza para obtener datos personales, opiniones, gustos, intereses, comportamientos, diversos sentimientos (Sánchez, 1985).

Es así que dichos recursos, desde el ámbito de la didáctica, son parte de lo que se conoce como pruebas objetivas, con una finalidad evaluativa de carácter cuantitativo. Sin embargo, en el estudio, se encontró que ésta no es la única finalidad de los cuestionarios, ya que se utilizan también para abordar contenidos.

Es el caso del uso del cuestionario en un quinto año, éste estaba estructurado por diez preguntas escritas en el pizarrón, basadas en la lección sobre "La patria de los guerreros del sol", referida a Mesoamérica y en especial a los mexicas, del libro de ciencias sociales del grado, que constó de seis páginas.

Las preguntas eran las siguientes:

- 1 ¿En dónde está situada Mesoamérica?
- 2 Nombra cuatro culturas Mesoamericanas.
- 3 ¿De dónde llegaron los aztecas y cuál era su Dios?
- 4 ¿En dónde se establecieron los aztecas al llegar al Valle de México?
- 5 Según la religión Azteca ¿Qué señal les indicaría el sitio para establecerse definitivamente y dónde lo encontraron?
- 6 ¿Quiénes eran los dueños del islote y cómo pagaban tributo los aztecas?
- 7 ¿Cómo se independizaron los aztecas?
- 8 ¿Quién fue el primer gobernante mexica?
- 9 ¿Quiénes formaban la triple Alianza?
- 10 ¿Cómo llegaron los Aztecas a formar un señorío?
- 11 Explica cómo era la organización de los Calpulli.
- 12 Señala quiénes formaban el pueblo y quiénes los gobernantes.
- 13 ¿Quién era el gobernante Azteca?

14 ¿A quiénes se preparaba en el Calmecac?

15 ¿Qué se enseñaba en el Tepochcalli?

El cuestionario estaba conformado por quince preguntas abiertas, basadas en el contenido de una lección del libro de texto de ciencias sociales de quinto grado. Fueron elaborados por el maestro en el momento, con base en el texto y escritas en el pizarrón. Para el maestro era importante que los niños tuvieran dichas preguntas copiadas en sus cuadernos pues al parecer por el tiempo, tendrían que cambiar de actividad: salir al patio a la clase de educación física.

El trabajo con el contenido se dio a partir de que los niños revisaron cada pregunta, leían en sus libros la lección buscando la respuesta y la escribían en sus cuadernos.

Algunos niños leían parte de la lección e iban mirando las preguntas. Conforme avanzaban en su lectura parecían "encontrar" las respuestas, pues no habían terminado la totalidad de la lección y ya tenían escritas varias respuestas. Otros niños leían las preguntas en voz alta y entre ellos se respondían. Cuando lo hacían "se apegaban" a lo que decía el libro.

Con este tipo de actividad se muestra cómo es que los alumnos desarrollan una actividad con un contenido escolar específico, estableciendo una relación particular con éste, es decir, parecería que el cuestionario tuviera la finalidad de apoyar el conocimiento de un determinado contenido: Las culturas Mesoamericanas, a través de la revisión de un texto, la lógica de la actividad en este caso es el ir leyendo las preguntas una por una y a la vez la lección para ir respondiéndolas. Parte de la dinámica de trabajo con el cuestionario la presento en el siguiente fragmento:

*Octavio: Pero aquí no dice dónde la encontraron (como triste)

Sigma: dice...

Victor: dice la, la señal (molesto)

Sigma: dice, encontraron la señal /lee de su libro/

Victor: Pero aquí no dice, dónde la encontraron! (como molesto)

Sigma: un águila sobre un nopal /sigue leyendo/

Octavio: Oiga maestro, aquí dice la señal pero no dice dónde la encontraron! (como reclamando).

Mo: si dice (serio).

Octavio: No dice.(como reclamando) Mire! Después de la señal....aquí dice decidieron que en ese lugar querían establecerse y ahí fundaron Tenochtitlán que era el año 1325 de nuestra época /lee/ pero no dice dónde la encontraron (como reclamando)

Mo.: Lee bien

Octavio: Ohh!

MO: Lee todo el párrafo otra vez.

Octavio lee en voz baja.

El maestro se acerca a su mesa, toma el libro lo hojea, lee.

Victor: Ah, ya sé dónde la encontraron.

Sigma: En un islote.

Mo: Dice /se acerca con su libro abierto a Octavio/

Victor: cómo en una isla la encontraron? (sorprendido) /ríen/ (E2-41.OAE+EM(s)+OG+OIn).

La mayoría de los niños estaban involucrados en la actividad, a pesar de que estaba próxima la clase de Educación Física, que en general propicia en ellos un especial interés. Buscaban las respuestas en sus libros, se preguntaban u orientaban entre ellos y hasta reclamaban al maestro sobre la falta de respuesta en el libro:

"aquí dice la señal, pero no dice dónde la encontraron", esto, propició que el maestro revisara el texto y se acercara al alumno.

Por otro lado, en el acercamiento al contenido, los niños ponen en juego sus conocimientos extraescolares, a pesar de que aparentemente están copiando las respuestas. Pues se sorprenden con ellas, como cuando Víctor queda incrédulo al decirle su compañera que la "señal" la encontraron en un islote.

Los alumnos saben que tienen que copiar las preguntas del pizarrón a su cuaderno y que las respuestas las encontrarán en las páginas de su libro indicadas por el maestro. Como lo señala un niño al buscar la pregunta 3 del cuestionario: "es en otra hoja de seguro."

Con relación a la actividad del profesor, encontré que tenía diferentes niveles: escribió en el pizarrón las preguntas, atendía individualmente o con el grupo a los niños y estaba pendiente de su avance. Además, platicaba con ellos de otras cuestiones que eran de interés en el momento para los niños, como el que las alumnas de sexto habían ido a participar con una tabla rítmica a otra escuela.

El desarrollo de la actividad con relación a la participación de los alumnos, fue muy ágil, puesto que por un lado, estuvieron copiando o buscando las respuestas en el libro, hablaban libremente de otras cosas o de lo referente al cuestionario. Ello les permitió intercambiar ideas, corregirse o darse la respuesta.

"José Luis: ¿La tercera ya?/Pregunta a Ivonne/

Ivonne: No

José Luis: ¿A dónde llegaron los Aztecas?

Ivonne: Los aztecas (corrigiendo)

José Luis: Mexicanos (con énfasis)

José Luis: A Aztlán ¿no?

Algunos niños al ver que vuelan globos de la escuela Netzahualcoyotl comienzan a gritar.

Ao: Globoos!

Algunos Aos: Hooooo!

Aa: Ira!

Ao: Dénme uno!

Ao: Abran las ventanas, abran las ventanas!"(E2- 41.OAE+EM(s)+OG+Oln)

El estar sentados por equipo posibilitó un trabajo en conjunto que particularizó el desarrollo de la actividad, ya que por un lado se establecieron interrelaciones de apoyo directo para contestar las preguntas, pues se iban "pasando" las respuestas, o se señalaban en qué parte del texto estaban. Ello generó que "terminaran más rápido de contestar".

En este caso, las preguntas del cuestionario fueron el eje del desarrollo de la actividad. Pues todos los niños tenían que resolver la tarea con base en la lectura del texto, y el tratar de responder las preguntas de manera colectiva dinamizó el trabajo con el contenido.

El libro de texto gratuito fue la fuente de información principal, en él se buscaban las respuestas del cuestionario tanto en la lección misma como en el pie de las ilustraciones. El profesor también indicó a los niños que recordaran lo dicho por sus compañeros de 2o. en una ceremonia para poder responder a una pregunta y los alumnos atienden esta sugerencia, con lo que se pauta la posibilidad de que los niños no vean al libro como la única fuente de consulta.

Para la elaboración del cuestionario, en este caso, se partió de la escritura de las preguntas en el pizarrón para que los niños las copiaran y después en forma individual y/o colectiva las respondieran a partir de la lectura del texto. Por ello, el cuestionario, como recurso de trabajo, adquirió un papel central, pues se hizo parte misma del desarrollo de la actividad, ya que fue a partir de él, que los niños trabajarían con el contenido.

El contestar el cuestionario implicó a los niños poner en juego sus ideas, ya que al hacerlo de manera conjunta permitió confrontar las respuestas y defender y explicarlas entre compañeros. Incluso, los alumnos se acercaron al maestro para preguntarle sobre algunas de ellas.

Por otro lado, las respuestas se fueron dando casi inmediatamente después de leerse las preguntas, a pesar de que los chicos aún sin haber realizado una lectura global de la lección, iban respondiéndolas, esto parece ser frecuente cuando se trabaja una lección con base en un cuestionario, tal vez como una tradición pedagógica en nuestras escuelas, donde los cuestionarios no se contestan con base en una lectura general de una lección, sino de manera fragmentada.

El cuestionario es entonces un recurso del maestro para acceder a un contenido, las respuestas vertidas en él son el producto del trabajo con dicho contenido: desde la revisión del texto por el maestro para ir escribiendo las preguntas en el pizarrón, la escritura de las preguntas en sus cuadernos por parte de los niños, la lectura de la lección para ir contestando las preguntas, el intercambio que hacen de las respuestas entre los niños, el preguntar incluso al maestro si determinados nombres de lugares o personajes son las respuestas, la revisión por parte del maestro de la lectura para responder preguntas de los alumnos, la revisión del cuestionario por parte del maestro.

Los textos elaborados por los niños.

Otro trabajo escolar que los maestros utilizan para apoyar el desarrollo de actividades para la enseñanza de contenidos escolares, son los textos escritos por los alumnos. Estos textos pueden tener diversas utilidades, por un lado, reportar lo que entendieron de un contenido específico, por otro mostrar lo que saben de algún tema basados en sus conocimientos cotidianos.

Por estar relacionados íntimamente con la lengua escrita, dichos textos permiten a los maestros evaluar aspectos de ella, como serían la ortografía y redacción.

En mi estudio sólo en dos grupos se observó el uso de dicho recurso. Una ocasión fue en un cuarto grado y otra en un grupo de quinto. A continuación expongo ambos casos.

Con el maestro Isidro (4o), pude observar la elaboración de un escrito sobre una lectura realizada previamente. Parecería ser que el uso de este recurso era usado por el maestro Isidro frecuentemente, pues en los cuadernos de los niños aparecieron otros escritos, todos titulados "Lectura de comprensión".

Es decir, el maestro solicitaba que los niños escribieran en sus cuadernos lo que habían entendido o como decía una alumna "Todo lo que recordaran" sobre una lección, como forma de evaluar la comprensión de la lectura.

Para ello había habido una actividad previa, en la que en forma colectiva y en "voz alta" los niños habían leído la lección. A decir de una niña que comentó:

Para la elaboración del cuestionario, en este caso, se partió de la escritura de las preguntas en el pizarrón para que los niños las copiaran y después en forma individual y/o colectiva las respondieran a partir de la lectura del texto. Por ello, el cuestionario, como recurso de trabajo, adquirió un papel central, pues se hizo parte misma del desarrollo de la actividad, ya que fue a partir de él, que los niños trabajarían con el contenido.

El contestar el cuestionario implicó a los niños poner en juego sus ideas, ya que al hacerlo de manera conjunta permitió confrontar las respuestas y defender y explicarlas entre compañeros. Incluso, los alumnos se acercaron al maestro para preguntarle sobre algunas de ellas.

Por otro lado, las respuestas se fueron dando casi inmediatamente después de leerse las preguntas, a pesar de que los chicos aún sin haber realizado una lectura global de la lección, iban respondiéndolas, esto parece ser frecuente cuando se trabaja una lección con base en un cuestionario, tal vez como una tradición pedagógica en nuestras escuelas, donde los cuestionarios no se contestan con base en una lectura general de una lección, sino de manera fragmentada.

El cuestionario es entonces un recurso del maestro para acceder a un contenido, las respuestas vertidas en él son el producto del trabajo con dicho contenido: desde la revisión del texto por el maestro para ir escribiendo las preguntas en el pizarrón, la escritura de las preguntas en sus cuadernos por parte de los niños, la lectura de la lección para ir contestando las preguntas, el intercambio que hacen de las respuestas entre los niños, el preguntar incluso al maestro si determinados nombres de lugares o personajes son las respuestas, la revisión por parte del maestro de la lectura para responder preguntas de los alumnos, la revisión del cuestionario por parte del maestro.

Los textos elaborados por los niños.

Otro trabajo escolar que los maestros utilizan para apoyar el desarrollo de actividades para la enseñanza de contenidos escolares, son los textos escritos por los alumnos. Estos textos pueden tener diversas utilidades, por un lado, reportar lo que entendieron de un contenido específico, por otro mostrar lo que saben de algún tema basados en sus conocimientos cotidianos.

Por estar relacionados íntimamente con la lengua escrita, dichos textos permiten a los maestros evaluar aspectos de ella, como serían la ortografía y redacción.

En mi estudio sólo en dos grupos se observó el uso de dicho recurso. Una ocasión fue en un cuarto grado y otra en un grupo de quinto. A continuación expongo ambos casos.

Con el maestro Isidro (4o), pude observar la elaboración de un escrito sobre una lectura realizada previamente. Parecería ser que el uso de este recurso era usado por el maestro Isidro frecuentemente, pues en los cuadernos de los niños aparecieron otros escritos, todos titulados "Lectura de comprensión".

Es decir, el maestro solicitaba que los niños escribieran en sus cuadernos lo que habían entendido o como decía una alumna "Todo lo que recordaran" sobre una lección, como forma de evaluar la comprensión de la lectura.

Para ello había habido una actividad previa, en la que en forma colectiva y en "voz alta" los niños habían leído la lección. A decir de una niña que comentó:

*Obs: Leyeron en voz alta o todos en su lugar?

Jazmín: en voz alta.

Obs: Todos leyeron?

Jazmín: Sí.

Obs: Y luego?

Jaz: Dijo que nos pusieramos a hacer un, todo lo que recordáramos, y ya, a calificar (suspira).*(E2-49 OCI).

Los niños escribieron en sus cuadernos, algunos miraban el libro de texto de Español a escondidas y después escribían.

La estructura del escrito era el título principal referido a "Lectura de comprensión", seguido del nombre de la lectura en este caso "Cuatro perritos" para proseguir con el desarrollo del texto, en que los niños escribían de lo que se había tratado la lección.

La revisión de lo escrito por los niños se centraba tanto en el contenido de la lección como en la cuestión ortográfica. Así, el profesor señalaba a los niños "Le hace falta algo ahí", o bien les escribía "repetir" y los alumnos releían su escrito para volver a escribir. Por otro lado, a la mayoría de los niños les hacía comentarios o anotaciones sobre lo ortográfico, incluso les anotaba "mejorar la letra".

El maestro había establecido con los niños las pautas de trabajo, que consistían en escribir lo que recordaban de lo leído sin mirar el libro de texto, así les decía en general: "si no es una copia, no más lo que ustedes acaban de leer" y a un niño al que mira revisar su libro: "Que pasó gordito guarda ese libro por favor. Tramposo este (como regañando)".

Así también como acuerdo previo, las palabras mal escritas y corregidas por el maestro, eran escritas por los niños veinticinco veces cada una.

En este sentido, el escrito como un trabajo escolar, se convierte en apoyo para el maestro, pues si la finalidad era que los niños pudieran expresar lo que habían entendido de la lectura previa de un texto, el maestro lo utiliza precisamente para conocer esto. Asimismo, la importancia asignada a lo ortográfico convertía a éste en un contenido más a trabajar en paralelo.

El otro trabajo escrito fue observado en un quinto grado, éste fue solicitado por el maestro con base en la lectura de una lección del texto gratuito de español sobre el juego de las escondidillas, realizada el día anterior. El maestro inició la actividad haciendo preguntas a los niños sobre la lectura "Ayer vimos en la lectura que el niño jugaba a las escondidillas ¿qué le pasó _____?". Después de una breve sucesión de acciones en que el maestro iba preguntando sobre lo que le pasó al personaje de la lección, pidió a los niños escribieran sobre el juego que más les gustaba jugar: "vamos a escribir sobre el juego que ustedes quieran, que más les guste"....."Ayer inventamos lo del juego de las escondidillas. Ahora no van a inventar, van a escribir cómo juegan y con quién juegan" (E2-38.OCI+EM(os)+ED) (ver anexo 6).

Aunque parece ser un trabajo libre, el maestro indicó los en que se habría de basar el escrito: "...van a escribir cómo juegan y con quién juegan". Los niños escribieron en sus cuadernos descripciones de cómo jugaban ciertos juegos como: "stop" y escondidillas. Algunos sólo lo hacían en dos o tres renglones. A pesar de que el profesor no estableció previamente ningún requisito para el trabajo, cuando lo revisó daba indicaciones sobre el mismo como "me llenas toda la hoja" o "es sólo un juego".

Al igual que con el maestro Isidro, el profesor Germán, en la revisión de los trabajos hacia a los niños correcciones ortográficas.

La finalidad del escrito en este caso era la de que los niños redactaran un texto con un tema específico, pues el maestro no dio más explicaciones sobre él.

En el primer escrito, el libro de texto es la fuente de información principal para su elaboración, en el segundo caso, es sólo un referente, pues lo anotado estaba fundamentalmente basado en las referencias personales de los niños.

Los escritos no sólo sirven a los maestros para abordar determinados temas, sino también aspectos como la ortografía o caligrafía de los niños.

Hasta aquí sobre los trabajos escolares. A manera de resumen, puedo decir que este tipo de recursos por sus características pueden agruparse en dos grandes conjuntos: el primero formado por ejercicios, problemas, juegos, tareas y dictados; el segundo por resúmenes, apuntes, cuadros, cuestionarios y textos elaborados por los niños.

El primer grupo puede distinguirse por implicar, generalmente, una aplicación de un determinado conocimiento, en el que se relacionan una serie de acciones que van constituyendo a las actividades como tales, y en las que los niños expresan sus ideas y conocimientos extraescolares.

La segunda agrupación de trabajos escolares, resúmenes, apuntes, cuadros, cuestionarios y textos propios elaborados por los niños, se caracteriza por utilizar cierta información, trabajada de antemano o en el momento para obtener un producto final por escrito, que representa la síntesis de dicha información.

El tipo de recurso utilizado, en este caso, dependerá de si la información proviene de una fuente, varias o es incluso retomada de las experiencias personales de los alumnos.

Los trabajos escolares son utilizados por los maestros diferencialmente en sus labores cotidianas de enseñanza. Asimismo, todos estos recursos permiten desarrollar de diferente manera las actividades en que estén insertos.

Dichos recursos son seleccionados por los maestros de acuerdo a la intención que tengan, el contenido e inclusive el tiempo disponible. Así, pueden ser utilizados como una manera de "ejercitar", aplicar, repasar o evaluar algún contenido, independientemente de si son ejercicios, problemas, juegos, tareas y dictados; resúmenes, apuntes, cuadros, cuestionarios y escritos.

El uso de ciertos recursos como los ejercicios, resúmenes y cuestionarios, nos permiten encontrar "huellas" de las ideas pedagógicas que han prevalecido en nuestras escuelas primarias, con relación a que se aprende repitiendo. Por otro lado, en la búsqueda y uso de diversos recursos, como una preocupación de los maestros para poder enseñar un contenido, se cruzan muchos elementos, uno de ellos tienen que ver con estas ideas sedimentadas en las prácticas de los maestros. en las que se da más importancia al recurso o la formalidad de otros aspectos, que al contenido.

2.2.3 LOS ÚTILES ESCOLARES Y OTROS RECURSOS

Las actividades para enseñar contenidos escolares se apoyan en otro tipo de recursos, los nombro como útiles y objetos.

Los útiles escolares son todos aquellos materiales que los niños y maestros utilizan para su labor diaria, pueden ayudar en el desarrollo de los trabajos escolares. Entre ellos están, cuadernos, lápices, tijeras, pegamento, colores, papeles de diferentes tipos y colores, transportador, regla, fotocopias de determinados "ejercicios" o esquemas entre otras cosas. Aunque en ocasiones dichos útiles pueden cumplir una función como recursos pedagógicos, si a partir de ellos se pueden desarrollar actividades de enseñanza para acceder a algún contenido.

Así hubo objetos que precisamente permitieron al maestro fortalecer el desarrollo de su clase al cumplir una función informativa, de ejemplificación o incluso de reflexión.

Dentro de los útiles escolares para trabajar contenidos específicos estaban: cuadernos, lápices, bolígrafos (plumas) de diferentes tintas, colores, reglas, gomas, pegamento, hojas de papel, papel de reuso, como fueron propaganda de la campaña de vacunación, y fotocopias. En este apartado las fotocopias aparecen como un material especial, que por su extendido uso, para mí llegan a constituir un útil escolar más (esto tal vez sería tema de otra investigación).

Los útiles escolares parecerían ser utilizados de manera individual, pero no es así, los únicos que llegan a guardar este rasgo son los de uso más personal para los niños: cuadernos, lápices o bolígrafos y fotocopias. Los demás útiles pueden ser utilizados de manera compartida con los otros compañeros.

De acuerdo a las creencias de los maestros, del grado que se trate, de los contenidos y las condiciones económicas de los padres, parece ser importante el uso del lápiz o del bolígrafo (pluma). Los maestros parecen tener preferencias sobre el uso de lápiz o bolígrafo para trabajar en un material u otro o para una u otra materia. Fue así que en el estudio, el lápiz era más utilizado para resolver ejercicios en los libros de matemáticas

Con relación a los bolígrafos encontré el uso alternado de dos o más tintas, en particular las de color rojo y negro o azul. La tinta roja la utilizaban para escribir títulos, letras mayúsculas, subrayar en los cuadernos o libros lo "importante", asimismo para marginar las páginas que habrían de utilizar.

En este apartado, sólo me referiré a los cuadernos y a las fotocopias. No profundizaremos en su uso, ya que no es tema central de esta investigación¹⁵ sólo haremos mención de algunas cosas generales y otras más específicas sobre el apoyo que prestan para trabajar contenidos escolares.

He de iniciar con algunos aspectos que los maestros toman en cuenta más allá de ser apoyos para su trabajo, pero que tienen que ver con los contenidos.

Los cuadernos.

Los cuadernos de los alumnos son en todas las escuelas primarias útiles escolares de primerísimo uso. Estos son solicitados por los maestros según preferencias, creencias o experiencias que hayan tenido

sobre la enseñanza, pues encontramos que los hay de diferente forma, reconocidas como tamaño "profesional", forma "francesa" o "italiana", con distinto tipo de hojas blancas, cuadrículadas o rayadas.¹⁶

En el estudio pude observar que los alumnos ocupaban un cuaderno diferente para cada área. Cuando los maestros les indicaban que iban a trabajar algún contenido ellos preguntaban qué cuaderno tenían que sacar, o bien el mismo maestro ordenaba que sacaran el cuaderno de una u otra área.

Por ejemplo, con una maestra de 4o. grado ella pide a los niños saquen su cuaderno de matemáticas, una niña se acerca y le dice que no lo llevó entonces la docente le solicita utilizar el de español.

También encontré que hay ciertas exigencias de los maestros por el que los niños trabajen los contenidos de cada área en un cuaderno diferente. Así, una maestra de 6o. grado al estar revisando una investigación de un tema de Ciencias Naturales que dejara como tarea, señaló a una niña:

"Tú tarea!. ¿No hiciste la investigación? /La alumna niega con un movimiento de cabeza/ Ah que bien!

La maestra revisa el cuaderno de la niña pasando algunas hojas.

MA: Es el cuaderno de naturales, no de sociales (como explicando) /le arranca unas hojas con estampas de banderas pegadas en ellas. La maestra anota algo en el cuaderno/ Esto lo pegas en el cuaderno de sociales /da las hojas arrancadas a la niña y ésta se sienta".(E2-37. OCl)

Como en este caso, a veces algún maestro pedía a los alumnos que rehicieran en el cuaderno "correspondiente" el trabajo que habían realizado en un cuaderno de una área distinta a la de los contenidos trabajados, como en el caso que la niña que desarrolló un tema de ciencias sociales en el cuaderno de ciencias naturales.

Los maestros organizaban el trabajo en los cuadernos de acuerdo a las áreas programáticas a tratar, lo que al parecer respondió a un sentido de orden que pudiera facilitar el trabajo con los contenidos, al ubicarlos en cada área correspondiente para su consulta o trabajo.

Fue común encontrar que los maestros trabajaran en cuadernos de hojas cuadrículadas contenidos de matemáticas y los de español o ciencias sociales en cuadernos de hojas rayadas. Sólo observé un cuaderno de ciencias naturales y este era de hojas blancas, pudiera ser porque la maestra trabajaba con ilustraciones los temas. En dos grupos de quinto grado se utilizaban cuadernos cuadrículados para el área de español (tal vez por el tipo de letra que se ocupaba: script). Con relación a esto, el uso de cuadernos cuadrículados en grados superiores fue de cuadro chico, mientras que los que se ocupaban en los grados inferiores eran cuadernos de cuadrícula grande. Posiblemente por el conocimiento de los maestros sobre la dificultad de los niños pequeños para ubicar las letras en espacios reducidos .

Los maestros solicitaban cuadernos de diferente tipo de hojas según la materia de la que se tratara, ello pudiera deberse a las ideas que prevalecen sobre cómo debe ser abordado el contenido. Sin embargo, como esto no fue tema de mi interés, las entrevistas a los docentes no giraron en torno a ello, por lo que sólo puedo presentar algunos datos indiciarios.

Los cuadernos también rebasan el trabajo con contenidos, pues constituyen además una constancia del trabajo diario de los maestros tanto ante los padres de familia (Sánchez, 1985; Galván, 1995 y García, 1996) como ante algunas autoridades escolares.

Son fuente de información para los padres porque en ellos se conoce lo que los niños trabajaron durante la jornada escolar (García, 1996) y para los maestros un medio de comunicación con los papás al poner "recados" en los que notifican sobre el trabajo de los niños "no terminó", "no trabajó" "no hizo la tarea", se les informa de alguna actividad, se pide su asistencia o "permiso" para que sus hijos puedan asistir a algún evento o lugar¹⁷ (Talavera, 1992).

Por ejemplo, la maestra Luisa (5º), en una junta con los padres de familia, les insistía en que revisaran a diario los cuadernos de los niños para que vieran la tarea que llevaban y además, le firmaran ésta, el sentido que ello tenía, estaba en la solicitud de apoyo a los padres en el trabajo con sus alumnos. En este caso, el cuaderno se convertía en el vehículo de información en doble sentido: por un lado, permitía que los padres se enteraran de lo que sus hijos tenían que hacer, y por el otro, con la firma de los padres, la maestra podía verificar si ellos tenían conocimiento de la tarea encomendada a los chicos. En este sentido, se muestra que el trabajo con los contenidos escolares rebasa el ámbito de la escuela, y se pide a los padres su apoyo para que los niños realmente realicen el trabajo extraescolar.

Con relación a la consideración de los cuadernos como un medio de evaluación del trabajo de los maestros por las autoridades, un docente explicaba a los padres en una junta, algo a ese respecto, y además justificaba el porque los niños repetían en sus cuadernos lo realizado en el libro comercial, así lo expresó:

"Mo: A mí me interesa más el cuaderno que el libro (comercial) A veces no les califico [a los niños] el libro, no más le califico el puro cuaderno! ¿Por qué es más importante? porque si vienen autoridades, lo primero que se van es al libro, no, al cuaderno (rectificando) A ver niños sus cuadernos! (bno de orden como imitando a alguna autoridad)" (E2-51 Ocl+EM(o)+EA(os)).

Este fragmento muestra que en el trabajo de los maestros interviene también la preocupación por las valoraciones laborales a que son sometido.

Según el estudio de Talavera (1992) los cuadernos también son fuente de información para otros maestros sobre ideas de cómo trabajar ciertos contenidos.

Además de lo expuesto los cuadernos son materia prima de trabajo para los maestros y alumnos porque en ellos se desarrollan, junto con los libros, la casi totalidad de las actividades escolares. Es en este sentido que toman también un papel como recursos.

Los usos de los cuadernos como recursos son diversos, pueden servir para escribir y resolver ejercicios, problemas, juegos, investigaciones después de trabajar algún tema; escribir resúmenes para reconocer lo más importante de una información expuesta en los libros o bien complementarla con otra de alguna otra fuente, a través de lo que se reconoce como "apuntes", los cuales generalmente son dictados por los maestros. Es así que, los docentes utilizan los cuadernos para plasmar información que consideran que los niños deben conocer y conservar y de la cual no tendrían acceso.

Los cuadernos aparecen como útiles escolares importantes porque en ellos quedan por escrito explicaciones, informaciones o productos de los contenidos trabajados, de manera seleccionada y estructurada (Taboada, 1987), que incluso pueden volver a ser utilizados por los maestros como antecedentes para el desarrollo de una sesión.

En mi estudio este fue el caso del maestro Isidro (4o) en que para ver el tema de la sustitución del objeto directo por pronombres requirió de la información trabajada sobre objeto directo vista en otra fecha y pidió a sus alumnos buscar "el apunte" en sus cuadernos. Incluso él solicitó a un niño su cuaderno para buscarlo y poder orientarlos a partir de la fecha en que se hizo. El maestro retornó las preguntas y el ejemplo manejado en la clase anterior para de ahí partir al nuevo contenido, escribiéndolos en el pizarrón. Para ello el docente fue haciendo preguntas a los niños, quienes respondieron correctamente y de manera ágil de acuerdo a los referentes que tenían en el cuaderno.

En este sentido, es que los cuadernos apoyan el trabajo subsecuente con contenidos específicos, pues en ellos se revisa información trabajada en otros momentos. Pude observar como una maestra solicitaba a los niños revisar en sus cuadernos la información tratada en otros momentos para poder trabajar con otra nueva.

Esta revisión de un tema trabajado en el cuaderno no sólo servía para apoyar clases subsecuentes, sino también para preparar algún examen. Ni en entrevista ni en las observaciones realizadas obtuve datos amplios sobre ello, sólo algunos indicios, como cuando las maestras les indicaban estudiar a los niños para algún examen. Esta utilidad sí es reportada por García (1996) en su estudio.

Por otro lado, los cuadernos permiten a los maestros verificar el tipo de acercamiento con los contenidos que van teniendo los niños, lo que incluso a veces le obliga volver a retomar ciertos contenidos para explicarlos de nuevo o realizar más ejercicios (García, 1996).

Con relación a esto, también puedo señalar que los cuadernos son parte importante de los procesos de enseñanza, ya que muchas veces en el momento en que se está trabajando en él, se está atendiendo al contenido, pues escriben la información y a la vez que la escriben los maestros van dando explicaciones.

El uso de los cuadernos es pautado por los maestros, pues a veces pedían no escribir nada hasta que el maestro hubiera concluido las explicaciones sobre el tema o les solicitaba "preparar" de forma especial alguna página.

Los cuadernos, son un material en el que a través de su uso los niños aprenden, además de contenidos curriculares específicos otros propiamente escolares, algunos muy ligados a la lengua escrita, como son "tomar" dictados, hacer resúmenes, resolver problemas y ejercicios de diferente índole, y otros del ámbito matemático como son las particularidades de las operaciones, el trazo de figuras geométricas y la resolución de problemas, en los que diferencian las características de cada contenido. Por ello, los cuadernos son fuente de información fundamental para conocer el trabajo en el aula de contenidos específicos (Mercado, Seminario de Investigación; Taboada, 1987). En ellos, por la formalidad de poner fechas, se pueden conocer las frecuencias en que se abordan los diferentes contenidos, el uso de materiales como son fotocopias, monografías, papeles de colores, recortes de revistas o periódicos; los trabajos escolares empleados para las distintas materias, los temas abordados y dan idea de la organización para el trabajo de los contenidos en general (Taboada, 1987).

Las fotocopias.

Las fotocopias parecen haberse convertido en un recurso con presencia constante en salones de clase de algunas escuelas (urbanas, sobre todo) estudios como el de García (1996) ya nos habla del uso frecuente que hacen las maestras de dicho material.

En mi investigación pude observar y obtener información a través de entrevistas con los maestros del usq de las fotocopias por lo menos con cuatro de los profesores.

Los maestros, como recurso de apoyo para el desarrollo de sus "clases", fotocopiaban hojas que seleccionaron de algún libro, ello les implicó inversión de tiempo y un trabajo más, pues revisaban qué material fotocopiarían, de acuerdo a la actividad que realizarían, llevaban el material para que lo fotocopiaran, recogían el dinero pedido a los niños para pagar las fotocopias y las pagaban.

El fotocopiar material para los alumnos implica a los maestros un desgaste físico, mental y económico, pues incluso ellos son los que llegan a pagar las fotocopias, como lo expresaba una de las maestra: "yo las vengo pagando casi siempre" (E2-52 Ocl+ EM(a)).

Una de las maestras consideraba a la fotocopia como la salida para poder apoyar su trabajo con otros libros de texto pero sin tener que comprarlos por lo que implicaría trabajar con todos ellos. Además de ser una manera de facilitarles a sus alumnos la información que ella creía conveniente.

La fotocopia de lo seleccionado, se explica por las razones que dan los maestros sobre el pedir varios libros comerciales, con relación a lo que implicaría el trabajo con varios de estos textos, así como por los altos costos de los libros. Parte de esto lo expresaba un maestro de 5o. grado, cuando mencionó que fotocopió todo un libro sobre juegos que le pareció interesante, puesto que en venta estaba muy caro.

Los maestros fotocopiaban resúmenes, esquemas, ejercicios no únicamente de un solo libro, sino de varios, como lo hacía una de las maestras de sexto. Esta maestra, en una de las observaciones tenía sobre su mesa un montón de fotocopias, yo le pregunté sobre el libro de dónde sacaban las reproducciones, ella me mostró varios libros y mencionó otro que no logró ubicar en su estante.

Parece que las fotocopias se han convertido en parte importante del trabajo de algunos maestros, en ciertas escuelas y lugares. Son preferidas a otros medios de reproducción por implicar menos trabajo como sería el duplicar el material por medio del mimeógrafo, como comentó una maestra: "...Y ahorita con copias. Ya no pico estenciles para los chavos..." (E2-36 OCl+ EM(a))

Otro aspecto que tomaba en cuenta esta maestra para la reproducción del material era el tiempo que ahorran a los chicos para escribir las preguntas de los cuestionarios, en entrevista la docente expresó: "... En lo que te copian 20 preguntas se van 15 minutos, 20 minutos (como quejándose) ¿verdad?".(E2-37.OCl+EM(a))

La fotocopia de cuestionarios, permitía a la maestra ahorrar el tiempo que ella consideraba los niños perdían al escribirlo si se los dictara. Considerando que la jornada escolar es de cuatro horas y media horas, quince o veinte minutos sería un tiempo apreciable que la maestra prefería no perder en la escritura de un cuestionario.

Los útiles escolares, tienen la finalidad de apoyar directamente el trabajo con algún contenido específico. Los útiles que describí por ser su uso más frecuente fueron los cuadernos y las fotocopias.

Los cuadernos escolares propician apoyos importantes para el trabajo de los docentes, que no sólo tienen que ver con la enseñanza de algún contenido, pues adquieren un carácter social, en el sentido de que a través de ellos los padres y autoridades evalúan el trabajo de los maestros.

Asimismo, ya en el plano pedagógico, son útiles de primerísimo orden puesto que en ellos los alumnos tienen la posibilidad de trabajar con contenidos en una gama de diversas actividades.

Los cuadernos son importantes porque en ellos quedan por escrito contenidos y formas de abordarlos, que se llegan a convertir en fuentes de información para los maestros y alumnos. Para los primeros en dos sentidos: uno, que tiene que ver con la búsqueda de materiales para trabajar, pues en cuadernos de otros cursos o de alumnos de otras maestras se retoman ideas sobre cómo trabajar algún tema (Talavera, 1992). El otro sentido, está en el que los maestros revisan "apuntes" anteriores para desarrollar alguna materia. Asimismo cuando tienen que revisar temas que serán objeto de algún examen (García, 1996).

En el apartado también se revisó el apoyo que tienen los maestros en las copias fotostáticas de diversas páginas de libros comerciales, para la consecución de su trabajo de enseñanza, pues estas posibilitan el desarrollo de ciertas actividades.

2.3 DIVERSAS FORMAS DE TRABAJO DE LOS MAESTROS.

Cada maestro desarrolla de manera distinta su trabajo con contenidos escolares. Las diferentes formas de trabajo de los maestros pueden explicarse por la influencia de lo que ha sido su historia de vida y profesional. En el estudio, como en otras investigaciones (Gálvez et al. 1981; Rockwell y Gálvez, 1981; Edwards, 1985; Candela, 1989; Talavera, 1994 y Luna, 1994) pueden apreciarse estos distintos desarrollos.

Para iniciar, aclaro que las formas de trabajo de los maestros, para enseñar algún contenido académico, refieren a un determinado conjunto de actividades que ellos realizan, en un tiempo y lugar establecidos y sobre algún tema en específico.

Tanto maestros como alumnos son sujetos que dan vida a las actividades con contenidos escolares, pues su protagonismo permite o no el logro de las mismas o les brindan características específicas en sus desarrollos.

Considero la centralidad de los profesores, para tales actividades, en el sentido de que son ellos quienes sopesan y ponen en juego los elementos principales, que constituyen a dichas actividades, como son el tiempo, grado, grupo, número de alumnos y los contenidos escolares.

Es en este sentido que los maestros, de manera particular, seleccionan los contenidos a trabajar, incluso diferentes a los propuestos en los programas, eligen, diseñan, ejecutan y dirigen las actividades con contenidos escolares, así como les asignan tiempos diferentes cuando las llevan a cabo.

Las características del currículo de educación primaria, se convierten en una condición¹⁸ más del trabajo de los maestros, pues no son especialistas en ninguna de las áreas de estudio y tienen que trabajar con diversos contenidos, en número y calidad, según el área y grado en el que estén asignados. Esta condición de trabajo los "obliga" a leer, buscar, preguntar a los otros compañeros o pedirles material informativo sobre el contenido a desarrollar.

El conocimiento, interés, gusto o valoraciones que los docentes asignan a cada materia de estudio, se convierten en un referente para trabajarlas.

Es decir, existen diferentes situaciones de relación entre cada maestro y los contenidos: si los desconoce, los conoce muy bien, o tiene alguna idea sobre ellos; el valor que les asigne según sus concepciones y creencias, como importantes, inútiles, fáciles, entre otros; el tiempo con el que cuenta para acercarse a dichos contenidos y acercar a sus alumnos y los recursos de que pueda echar mano para este acercamiento, éstos son factores que, en parte, van a ir construyendo las actividades para la enseñanza de contenidos específicos.

Otro tipo de relación entre el maestro con el contenido es la que se establece a través de la interpretación que de él hace el docente, quien lo singulariza conforme una peculiar forma de enseñarlo por ejemplo, considero que las extensas o mínimas explicaciones orales de algunos maestros, como lo señala Rockwell (1987) tienen que ver con esto.

Chevallard (1981) presenta esta "interpretación" que hace el maestro del contenido a enseñar propuesto programáticamente, como el problema de la "transposición didáctica". El cual señala como la distancia que existe entre el conocimiento erudito y el conocimiento enseñado.

Sin embargo, Candela (1989) señala que los contenidos académicos, no sólo son transformados por el maestro, ya que los alumnos juegan un papel importante en el trabajo con ellos, al "expresar ideas, informaciones u opiniones distintas sobre este contenido y... se muestra la intención de entender este contenido" (Candela, 1989:45). Es decir, el contenido es entendido como un producto de un proceso social.

También Brousseau hace referencia a las diferentes acciones de que se vale el maestro para hacer accesible a sus alumnos el contenido académico ¹⁹, como son el que contextualiza, personaliza, cambia el lenguaje e incluye ejemplos particulares para hacer accesible a los niños el contenido académico (Brousseau, 1984, citado en Candela, 1989). El maestro se convierte entonces, en el mediador entre el contenido y los alumnos (Edwards 1985 y Gálvez et al. 1981).

La selección de determinados contenidos y las decisiones sobre la manera de trabajarlos, están caracterizadas por lo que es cada maestro y las condiciones de trabajo en que se desenvuelven. De ahí que podamos hablar de una heterogeneidad de actividades con contenidos escolares y, también, de formas de trabajo comunes y compartidas. Las diferencias en las maneras en que enseñan los maestros del estudio se describirán más adelante.

En cada actividad está presente una distinta organización del grupo, los tiempos que se otorgan difieren en extensión y la dinámica que cada una va tomando depende de las interrelaciones que se construyen entre maestros y alumnos, entre ellos y de los niños con el contenido.

Por ello, el grado, grupo, tiempo disponible y los contenidos académicos influyen en las formas en que los maestros tienden a desarrollar sus clases. Cada maestro otorga una importancia fundamental y diferenciada a cada uno de estos elementos, en distintos momentos. Es así que el trabajo de los profesores es variado, con relación a él mismo y otros maestros. Sin embargo, hay algunas actividades permanentes que distinguen su trabajo, como también hay otras que comparte con los demás docentes, y que distingue a la profesión.

Es decir, que para trabajar los contenidos escolares, los maestros desarrollan actividades, de acuerdo a lo que consideran esencial en ese momento y a la participación que se otorga a los alumnos. Por ello, un maestro en diferentes materias o con distintos grupos puede tener las mismas tendencias de trabajo o bien implementar cosas totalmente diferentes.

Con relación a ello, encontré variaciones docentes en las formas de realizar las actividades con contenidos escolares ²⁰, en este sentido a continuación presento las características fundamentales del trabajo de los maestros del estudio que pueden considerarse como generalidades entre ellos.

Cabe aclarar que las materias que se trabajaron en las clases fueron fundamentalmente de matemáticas, seguidas de las de español y ciencias sociales.

La presentación de la diversidad de las formas en que los maestros del estudio trabajaban, es indicio de cómo integran las creencias que tiene sobre la enseñanza y el aprendizaje y los elementos que han de considerar para su trabajo diario. Esta integración la hacen de manera particular, de acuerdo con su historia de vida y profesional, sin embargo, hay algunas cosas que comparten con otros docentes.

En esta última parte de este capítulo se exponen las variaciones docentes que encontré en el trabajo de enseñanza de los maestros. En ella, no se trata de conocer maestro por maestro lo que los distinguía, sino más bien, aquellas diversas cosas que compartían y que nos puedan referir precisamente a variaciones docentes. Al final se presentan algunos casos particulares, para distinguir en ellos los diferentes formas en que los maestros pueden desarrollar una actividad relacionada con determinados contenidos escolares.

Los ejes que guían el análisis de las variaciones de trabajo de los docentes son: a) las relaciones que establecían con sus alumnos; b) las formas en que organizaban al grupo y c) el tipo de recursos en que solían apoyarse.

a) Las relaciones que establecían los maestros con sus alumnos

Remitiéndome a las relaciones que establecían los docentes con sus alumnos, encontré que, en general, en casi todos los grupos existía un clima relajado, que permitió generar confianza en los niños para que expresaran espontáneamente sus ideas, tanto sobre los contenidos como sobre sus experiencias extraescolares.

Es decir, en todos los grupos, los maestros entablaban diálogos con sus alumnos sobre diversas cosas, ya fuera propiciado por ellos o por los niños. Los escuchaban y respondían a sus dudas, aclaraciones o comentarios, incluso a veces en broma.

Con relación a los contenidos, los niños podían preguntar libremente sus dudas sobre algún procedimiento; corregían al docente cuando se equivocaba sobre alguna indicación; en momentos expresaban cuando estaban cansados y no querían proseguir con alguna actividad o el que no les gustara determinado contenido. En particular con una maestra, los alumnos eran quienes estructuraban los problemas de matemáticas y los dictaban a los compañeros.

Las interrelaciones establecidas entre alumnos y maestros, fueron propiciadas por la situación de pregunta-respuestas en que se basaban los maestros para desarrollar varias de sus clases. Las preguntas versaban directamente sobre los contenidos o bien sobre otros aspectos con los que se podían relacionar.

b) Formas en que organizaban los docentes al grupo.

Como parte de la organización del grupo, observé la disposición espacial en que se colocaban los alumnos, así presencié las distintas formas en que se sentaban, en algunos casos lo hacían por equipos o de manera individual o en pareja, ya que el mobiliario eran mesas y sillas. Sólo en un grupo, los alumnos se sentaron uniendo las mesas una frente a otra formando dos largas mesas.

Con casi todos los grupos se presentó un trabajo colectivo a partir de la lectura por el maestro o algún alumno de una lección o indicaciones de los libros de texto. Solía suceder que los maestros indicaban en qué páginas de los libros trabajarían, leía él o pedía a algún alumno en particular que leyera, para después trabajar solos o de manera conjunta la lección, ya que los maestros de manera dirigida o sin decirle a nadie en específico, solicitaban a los alumnos la respuesta de algún ejercicio o sus opiniones sobre lo leído.

En segundo grado, el trabajo con los niños era pautado por las maestras, ya que señalaban muy cercanamente lo que deberían hacer. Por ejemplo, una maestra en el dictado de enunciados señalaba el número de "cuadritos" que tenían que ir dejando entre palabra y palabra o entre enunciado y enunciado. Cuando dictaba operaciones indicaba cuestiones formales como era el poner los signos de suma o resta y el de igualdad.

Otra maestra del mismo grado, realizaba alguna lectura de los libros de texto, pidiendo que los niños la repitieran a coro, así, ella leía un párrafo y los chicos lo repetían siguiendo la lectura.

Otro aspecto que refiere a la organización es la revisión de los trabajos de los chicos. Cuando los niños resolvían sus ejercicios, se acercaban a los maestros para aclarar dudas o enseñarles sus trabajos, ellos les brindaban explicaciones o bien les ayudaban a su resolución, estableciendo una ayuda cercana y permanente. En esta revisión, había acuerdos de trabajo (Mc Dermott, 1977) reconocidos por ambos, pues los maestros aunque estuvieran realizando otra actividad atendían a los chicos, a veces cuando las dudas eran compartidas los maestros las aclaraban para todo el grupo.

Fue común encontrar el trabajo de resolución de ejercicios, por los niños, en el pizarrón. En este caso, alguno o algunos de los alumnos pasaban a resolver uno de los ejercicios que todo el grupo tenía que realizar, y era apoyado por sus compañeros o por el maestro, a partir de que se les iban señalando procedimientos u errores.

En el trabajo con ejercicios después de una explicación, se mostró también parte de la organización de los maestros para trabajar contenidos. Por ejemplo, los docentes explicaban apoyados en el pizarrón o sólo de manera oral un contenido, por lo general utilizando ejemplos, después pedían a los niños resolver un ejercicio de alguno de sus libros de texto gratuito o comerciales o bien, se los dictaban, para que ellos lo escribieran en sus cuadernos y lo realizaran. Había una revisión de los resultados en que los maestros volvían a hacer explicaciones o preguntaban a los alumnos sobre las respuestas o procedimientos, para que fueran ellos quienes intentaran "ver" por qué su respuesta era errónea o bien, como una especie de guía para llevarlos a la solución correcta.

Había un docente de tercer grado que cuando encontraba errores en los trabajos realizados por los niños, les explicaba los procedimientos de uno en uno, o les ayudaba a resolverlos hasta que los chicos hubieran comprendido.

En mi estudio, en general, parecería haberse conformado una libertad de acción para los alumnos cuando habían acabado la tarea encomendada, pues en varias ocasiones observé que los alumnos a los que el maestro o maestra ya había revisado su trabajo, se acercaban a otros compañeros para platicar, o realizaban actividades diferentes entre ellos, como en uno de los grupos (3o) en que los niños dibujaban en su libro comercial. Todas estas actividades eran avaladas por los maestros.

En la organización del grupo, encontré que los maestros imprimían diferentes ritmos a las actividades que desarrollaban con los niños. Estos ritmos en algunas ocasiones, o con algunos maestros, eran rápidos y en otros más pausados.

Un ejemplo del trabajo con ritmos rápidos era el de una maestra de segundo grado, a quien le interesaba que los niños estuvieran más "activos", organizaba el trabajo con operaciones matemáticas o el dictado de enunciados para que los pequeños los resolvieran o escribieran inmediatamente, al concluir cada una de las operaciones, problemas o enunciados, les otorgaba ciertos tiempos para hacerlos y pasaba ella a revisarlos luego, luego o bien lo hacía cuando todos terminaban.

Otro caso era el de una maestra de cuarto grado de la que pude apreciar que su trabajo se singularizaba por la explicación breve y rápida de los contenidos, ponía algunos ejemplos para ello y les hacía preguntas a los niños, a manera de conocer si se entendía o no lo explicado y concluía con un ejercicio escrito por ella en el pizarrón.

Para otra maestra de tercer grado, quien trabajaba casi una jornada escolar con un solo tema de matemáticas, los ritmos en las actividades que realizaba con sus niños eran pausados, pues a ella parecía importarle más la conclusión de una actividad por todos los alumnos y el entendimiento del contenido, que el continuar con otra.

En general, observé que los maestros se ocupaban de los contenidos brindándoles secuencias ágiles en sus desarrollos, pues pasaban de una a otra actividad, a veces aunque no hubiera concluido todo el grupo. Sin embargo, fue frecuente observar que respetaban el ritmo de trabajo de sus alumnos, permitiéndoles terminar lo señalado a todos o a la mayoría del grupo.

También, como parte de la organización del grupo para trabajar con los libros de texto, observé en dos grupos, uno de cuarto y otro de sexto grado, que los alumnos guardaban sus libros en el salón, los de cuarto en el estante de la maestra y los de sexto en uno específico. Ello, con la intención de que los niños no "cargaran" demasiados útiles todos los días. En entrevista, uno de los niños de cuarto comentó que "la maestra les guardaba sus libros en el estante, porque pesaban mucho para traerlos todos los días". Y los chicos de sexto me informaron que dejaban sus libros y sólo se llevaban a sus casas aquellos con los que iban a trabajar.

c) Tipo de recursos en que solían apoyarse los profesores.

Los maestros del estudio apoyaban su trabajo en diversos recursos de enseñanza. Unos de los recursos más comúnmente utilizados fueron los libros de texto, tanto gratuitos (SEP) como comerciales. Su uso fue variado,

algunos maestros, en determinados momentos o con ciertas áreas programáticas, los utilizaban para tomar de ellos información, para dictarla o pedían a los niños la copiaran en sus cuadernos a manera de resúmenes.

Como ejemplo: un maestro de tercer grado trabajaba las clases del área: a partir de la lectura, explicación, subrayado de las lecciones del Libro de Ciencias Sociales de tercer grado (SEP) y copia de esto en los cuadernos ilustrándolo. Este docente usaba mucho la lectura comentada, le daba gran importancia al subrayar lo que él creía era importante así como a la copia de esto en los cuadernos de los chicos.

Otros profesores, trabajaban con los libros de texto junto con sus alumnos: leían de ellos, iban resolviendo los ejercicios brindando algunas explicaciones considerando la información que contenían, así como las respuestas de los alumnos para ampliar los temas.

Los ejercicios, problemas, tareas, dictados, resúmenes, cuestionarios, cuadros, escritos y juegos, fueron trabajos escolares que los docentes utilizaban como recursos para trabajar distintos contenidos. Cada maestro los usaba de diversas maneras, en frecuencias y estilos.

Por ejemplo, había una maestra que pedía a los niños le dijeran ciertas cantidades para estructurar unos ejercicios sobre cálculo de porcentajes. Esta misma maestra, al ir dictando algún ejercicio, establecía con los niños que lo fueran resolviendo.

Así, había algunas profesoras que preferían apoyarse en problemas, para revisar contenidos de matemáticas, o bien otras, que se apoyaban únicamente en operaciones de adiciones y sustracciones.

Otros recursos, que como útiles escolares eran frecuentemente utilizados fueron los cuadernos, en ellos los niños escribían ejercicios, resúmenes, cuestionarios, escritos, cuadros y apuntes algunos tenían ilustraciones.

Las copias fotostáticas fueron un material de permanente presencia en los salones de clase. Los maestros se valían de ellas para otorgarles a los niños ejercicios o cuestionarios, o bien ellos se hacían de información de diferentes libros que retomaban para sus clases.

Las formas de trabajo de cada docente es distinta dependiendo de lo que cada maestro tiene que enfrentar en su grupo. Algunos de los aspectos que pueden brindar pistas sobre este trabajo diferencial son las relaciones que establecen con sus alumnos, la manera en que organizan al grupo y los recursos en que se apoyan para enseñar.

El reconocer cómo se consideran cada uno de estos aspectos por cada profesor, brinda la posibilidad de establecer variaciones en el trabajo docente, así como puntos de encuentro, que nos lleva a pensar en el quehacer docente fuera de todo relativismo .

- Algunos casos sobre distintas formas de trabajo.

Como se mencionó anteriormente, los profesores tienen formas de trabajo que se van construyendo y diferenciando conforme interpretan los contenidos, organizan a sus grupos, deciden los recursos de enseñanza en que se apoyarán y organizan los tiempos disponibles para trabajar.

A continuación presento dos casos que muestran distintas formas de trabajo de los maestros, uno se realizó en un cuarto grado y otra en un grupo de quinto.

El ejemplo que presento se refiere a una clase de matemáticas en relación a un contenido de estadística: graficar frecuencias. La actividad se desarrolló con base en un ejercicio del LTG de Matemáticas. Se trató de un ejercicio en el que los alumnos tenían que graficar las frecuencias del consumo de helados de diferentes sabores y respondió a algunas preguntas. El ejercicio se presentaba en dos páginas. En la primera venían las indicaciones y un cuadro con tres columnas, en la primera había una lista ocho sabores de helados; en la columna de en medio el registro de preferencias (rayitas de cinco en cinco o menos) y la columna del lado derecho tenía el número de preferencias, que era el que los niños tenían que contestar. En esta página los niños tenían que contar las preferencias de cada sabor de nieve y colocarlo en la parte de número de preferencias.

La siguiente página tenía un diagrama de preferencias con los sabores de las nieves en la y el número de preferencias de diez en diez hasta el sesenta, así como algunas preguntas relacionadas con el diagrama. Se presentaba un ejemplo con la nieve de limón. En esta parte los niños tenían que, marcar según el sabor de la nieve, el número de preferencias en la gráfica y contestar lo que se les pidiera (ver anexo 6).

La maestra inició la actividad con la lectura de las indicaciones: pidió abrir el libro en cierta página y repitió varias veces qué página habrían de trabajar, inició la actividad con base en la lectura del ejercicio: "Lección setenta. En una nevería un domingo hicieron una encuesta para saber qué nieve, para saber qué nieves (repite) les gustan más a las gentes (leyendo pausadamente), este es el registro, completa las columnas de números de preferencias, y dijo nieve limón, fresa, vainilla, pistache, guanábana, mamey, chocolate, nuez (lee rápido)."

La actividad continuó cuando la maestra junto con la lectura explicó aquello que pudiera ser confuso para los niños como fueron las preferencias, diciendo que eran el número de rayitas: "Preferencias, y vienen unas rayitas ¿sí? Número de preferencias (lee). La primera la tenemos ya contestada y dijo: limón. Si se fijan ustedes cada grupo de rayitas es cinco."

La maestra continuó, pidiendo a los alumnos le fueran diciendo el número de rayitas que tenían cada sabor de helado. "Alberto me dijo ¿cuántos hay en la de fresa por favor?"

Después la maestra explicó lo que harían en la página siguiente (continuación del ejercicio) y dejó que los alumnos trabajaran solos, así les leyó a los alumnos: " completa el diagrama observa que empieza en diez. (lee enfatizando 10). Diagrama de preferencia (lee)" y luego les dijo: " Y ahí tenemos la primera que es de limón que llega hasta el 53 /Dobla su libro y lo muestra a los niños señalando con su dedo el diagrama/. Los datos que tenemos en la página anterior los vamos a pasar a la ciento ochenta y siete (explicativa)/Señala en su libro los números de frecuencia/. Eso que vamos a hacer se llama gráfica (énfasis en gráfica) ¿sí?. Vamos a hacer una gráfica de preferencias o diagrama de preferencias. Ustedes tienen que iluminar tantos cuadritos como... el número que tenemos de este lado /señala número de frecuencias en pág. 186/. ¿Sí? A hacerlo por favor /pone el libro sobre su mesa/."

Los niños se acercaban a la maestra, ella en silencio les revisaba el ejercicio, al encontrar confusión, en la gráfica dijo para todos dónde iniciaba el diez (número de frecuencia), señalando la primera línea horizontal, luego les dijo "el veinte es la primera rayita, el treinta la segunda, el cuarenta es la tercera, el cincuenta es la

cuarta rayita ¿sí? ¿ya se fijaron? Diez es la rayita de hasta abajo, porque por eso se están equivocando, están contando mal.

Un niño le dijo "yo no le entiendo bien". La maestra le explicó que los números de las frecuencias iban de diez en diez y le preguntó sobre la frecuencia de la nieve de fresa, el niño le dijo que eran 34, ella le señaló en su libro los números 10, 20, 30 y hasta dónde sería el cuatro. El alumno le expresó: Ah ya!, como si ya hubiera entendido. La maestra siguió revisando y explicando a varios niños, después preguntó a todos "¿quién no ha entendido?". Ya nadie iba con ella, los niños miraron una página y escriben en la otra. Trabajaban muy callados.

En la anterior descripción, la maestra tuvo una presencia importante, pues fue explicando, señalando e indicando cuestiones precisas y necesarias para el desarrollo del ejercicio.

El ejercicio sirvió a la maestra para recordar en forma breve un contenido ya conocido para los alumnos, como era el graficar frecuencias. En este caso, el que la maestra precisara la lógica del ejercicio, fue importante para que los niños se apropiaran de ella para trabajar en él.

Sin embargo, también observamos que independientemente de lo expuesto por la maestra un alumno había resuelto la mayoría del ejercicio antes de que la profesora terminara, tal vez porque las indicaciones y ejemplos expuestos en el libro le fueron claros y brindaron por sí mismos la lógica de la actividad con el ejercicio.

En este, caso encontré cómo el acceso a un contenido, puede ser facilitado por el trabajo con un ejercicio de un libro de texto de la SEP, no quiero decir que el ejercicio en sí nos brinda esa posibilidad, pues es a partir de las explicaciones que da la maestra, que dicho acercamiento se puede lograr.

Es decir, en este ejemplo se puede apreciar una forma de trabajo basada en la realización de un ejercicio de un libro de texto. Esta fue rápida, la maestra brevemente precisó a los niños algunas cosas para facilitar que los niños llevaran a cabo el ejercicio solos, sin embargo, ellos requirieron una explicación más cercana pues no entendían cómo marcar los números en el diagrama.

En especial la maestra de sexto, Luisa (6º), distinguía sus clases por desarrollar en forma rápida diferentes actividades. La que presento es una actividad donde los niños tenían que escribir rápidamente el sinónimo y antónimo de la palabra que la maestra fuera diciendo. Esta actividad fue la última de cuatro desarrolladas en una hora, le antecedió el dictado de un párrafo en el que se revisaron reglas de acentuación (ver anexo 6).

Al concluir de explicar la acentuación de las palabras esdrújulas la maestra dijo: "Número dos romano. Un alumno preguntó si es de tarea. La maestra contestó, no, "para ahorita", y dió la indicación de: "Escribe el sinónimo y antónimo de las siguientes palabras"

Una niña sentada cerca de mí sacó un diccionario de Sinónimos y antónimos (Larousse). La maestra dijo: "sinónimo de viejo", y señaló a un niño. Otro niño respondió: "anciano". Señalando a otra niña dijo: "antónimo". La alumna contestó: "joven". Con esta rapidez la maestra pidió el sinónimo y antónimo de otras cinco palabras: niño, negro, robar, delincuente y molestarse, ya sin señalar a ningún niño en específico.

Cuando la profesora preguntó sobre la tercera palabra (niño) un alumno se paró cerca de ella y le dijo: "Yo ya me hice bolas con esta cosa, no le entiendo" y le dió su cuaderno. Ella preguntó sobre el sinónimo de la

palabra niño, una niña le contesta "mocoso", otro le respondió "escuincle", una alumna le aclaró que ella le dijo el antónimo. Entonces la maestra atendió al alumno que no "le entendía". A partir de ello, la maestra y el alumno entablaron una conversación sobre el ejercicio:

Ma: Yo les digo la palabra y ustedes tienen que escribir el sinónimo y el...

Aa: antónimo

Ma: es muy difícil?

Aarón: Nooo (como con burla)

Ma: entonces por qué ya se perdieron?

Aarón: Porque no le entiendo como lo vamos a poner (enojado, gritando)

Ma: Ay Aarón, nunca has visto la lista de sinónimos y antónimos que hemos hecho Aarón?

Aarón: es que usted, nos dijo que aquí vamos a escribir todo lo que [va diciendo] y acá vamos a escribir el sinónimo y el antónimo /señala tres partes de su hoja en el cuaderno/ Entonces para que nos está diciendo si no lo vamos a escribir (enojado, voz fuerte)

Ma: _____ es un recordatorio. No dije al principio?

Isabel: Sí.

Aarón: Ah ya!"

La maestra prosiguió preguntando y los niños anotando con rapidez. Las niñas con el diccionario buscaban la palabra robar.

Por la agilidad de la actividad se superponían las respuestas a las preguntas, pues la maestra preguntó "sinónimo de negro" y un niño contestó que "oscuro" pero otros respondieron "blanco, niña, chiquillo, niño."

Cuando la maestra inquirió el sinónimo de robar, un niño le dijo "no robarás", la maestra le expresó "cómo va a ser no robarás?"

La actividad terminó con el sinónimo de molestarse. La maestra comentó que harían examen de las eras geológicas al día siguiente y "de las palabras graves, agudas, esdrújulas."

La actividad fue rápida, la maestra inició preguntando directamente a los niños, sin más indicaciones sobre cómo habrían de realizar el ejercicio, hasta que un alumno le dijo "que se hizo bolas".

La rapidez, tuvo que ver con que fue una actividad de recordatorio. Sin embargo, los niños trataron de escribir en sus cuadernos los sinónimos y antónimos, por lo que al atender esto hubo un momento en que la maestra preguntó por el sinónimo de una palabra y varios niños le respondieron diferentes cosas.

A pesar de la rapidez de la actividad, en ella los niños se permitieron bromear, como cuando se solicitó el sinónimo de robar.

Las dos actividades presentaron un desarrollo particular, aunque guardan algunas cuestiones en común, como fueron la brevedad de su realización y el tratar contenidos revisados en otros momentos. Asimismo, el que a pesar de dicha brevedad, ambas maestras atienden las dudas de sus alumnos.

En la primera actividad la maestra partió de un ejercicio estructurado, de un libro de texto, la segunda implementó la misma actividad, con un ritmo rápido. La primera brindó explicaciones sobre lo que tendrían que hacer los niños en el ejercicio, la segunda inició de lleno con preguntar directamente a los niños el sinónimo y

antónimo de una palabra. Así, en la primera actividad los niños no participaron abiertamente, en la segunda sí, pues la maestra interrogó, primero en forma directa y después más abierta a los niños.

Es en este sentido, que los maestros van desarrollando diversas formas de trabajo para abordar contenidos escolares, que los distinguen, en particular o colectivamente, entre sus compañeros docentes.

Consideraciones sobre el capítulo.

En este capítulo se revisó qué son las actividades con contenidos escolares y los diferentes elementos que las constituyen. Las actividades con contenidos escolares son unidades de trabajo, constituidas por diversas acciones en torno a un contenido académico. En ellas participan activamente maestros y alumnos. Los primeros como quienes las diseñan y proponen, los segundos como los que permiten, con su participación su consecución.

Las actividades con contenidos escolares son una secuencia de acciones realizadas por maestro y alumnos, con relación a un contenido escolar y que conducen, generalmente, a la obtención de un producto. Tienen por lo general, una etapa de inicio, una de desarrollo y una de conclusión.

En las actividades con contenidos escolares, subyace la preocupación de los maestros para acercar, de la mejor manera, a sus alumnos a un contenido específico.

Las actividades con contenidos escolares son construcciones sociales, en las que intervienen maestros y alumnos. Ambos con sus intereses, conocimientos particulares y experiencias. Como construcciones sociales, en ellas permea la sedimentación de tradiciones pedagógicas que pueden brindarles ciertas orientaciones.

En dicha construcción, se entrecruzan varios elementos, que las conforman como tales: el tiempo del que disponen, si los alumnos tienen o no antecedentes del contenido, si este se les dificulta, el grado y grupo escolar que atienden, la manera de organizar al grupo, el material o materiales en que se han de apoyar. Por ello, las actividades son diferenciales.

El tiempo, en el desarrollo de las actividades de los maestros, es un referente básico, por la cantidad de contenidos a tratar en un año escolar y por el número de horas diarias de las que en verdad dispone el maestro para trabajar con ellos. Las consideraciones sobre el tiempo para desarrollar una actividad, es parte de lo que aprenden los maestros en su trabajo cotidiano.

Asimismo, el tiempo es el que permite a los maestros brindar una secuencia u otra a las actividades, dependiendo del contenido y los alumnos.

El grado escolar, es un aspecto importante para los maestros cuando prevén las actividades que llevarán a cabo para enseñar un contenido. Ya que cada grado escolar presenta condiciones de trabajo diferenciadas que tienen que ver tanto con la edad de los alumnos como con los contenidos indispensables a trabajar y las características mismas del grado.

Cada grado escolar presenta a los maestros distintas exigencias, tanto en su atención a los alumnos, como al uso de materiales y organización del grupo.

Con relación al grupo que atiende cada maestro, estos, se forman ciertas expectativas de ellos, y con base en ellas los valoran, tanto en su comportamiento como en el trabajo que tienen con los contenidos del grado. Además, van reconociendo las particularidades de su desempeño, las dificultades o posibilidades que les representa algún tema o asignatura.

Cada grupo, al igual que los sujetos, conforman una historia escolar, por la cual son reconocidos como "trabajadores", "latosos", entre otros. En este sentido, el conocimiento del grupo, por parte de los maestros, constituye un importante elemento para el establecimiento de su organización, pues los profesores van reconociendo las formas de trabajo que mejor les funcionan con uno u otro. Sin embargo, los docentes organizan a su grupo también de acuerdo a los contenidos a trabajarse, las ideas y experiencias del docente sobre éstos.

Por lo general, los profesores establecen un trabajo con todos los niños, cuando dan explicaciones e indicaciones. Plantean formas de trabajo individuales al percibir dificultades particulares con los contenidos por algunos niños o cuando consideran éstos deben realizar solos algún trabajo escolar.

Las situaciones de organización del grupo, son relaciones construidas sobre la marcha por alumnos y maestros en torno al trabajo con contenidos escolares específicos, es decir, aunque el maestro prevea o implemente la organización del grupo, ésta va adquiriendo rasgos particulares al desarrollarse las actividades, a partir del protagonismo de los sujetos y de la relación que establezcan con el contenido a tratar.

En mi estudio, la idea de la organización del grupo es parte intrínseca de la actividad y de acuerdo con el contenido, ya que este se desarrollará según las indicaciones que el maestro dé, en que se establecen los usos del material con el que han de trabajar y manera de hacerlo.

Los recursos son una parte de los elementos que constituyen a las actividades con contenidos escolares, y como tales un referente que los maestros toman en cuenta para llevarlas a cabo.

Los maestros para trabajar contenidos escolares utilizan una diversidad de recursos, los cuales dependen de lo que el maestro valora como difícil o importante, las condiciones de trabajo y las experiencias y saberes que han adquirido a lo largo de su trayectoria profesional. Bajo un sentido práctico (Talavera, 1992) ponen también a prueba las expectativas que sobre ellos guardan.

Los recursos en que se apoyaron las actividades con contenidos escolares observados fueron diferenciados de acuerdo a sus características, los clasifiqué como: libros de texto, gratuitos y comerciales, trabajos escolares y útiles escolares y otros. Todos son recursos de uso cotidiano que de manera importante permiten posibilidades de trabajar con los contenidos.

En los libros de texto distinguimos los Libros de Texto Gratuitos y los Libros de Texto Comerciales. En el plano de la enseñanza suelen coexistir y usarse de manera combinada para desarrollar determinadas actividades, de acuerdo al contenido que se este trabajando.

Los libros de texto gratuito se combinan con los comerciales, por las valoraciones que se dan a los primeros y por las creencias que tienen los maestros sobre el cómo aprenden los niños. Los usos que hacen de ellos los maestros es diverso, aunque hay pautas que comparten.

En el estudio y en otros referidos a libros de texto, los comerciales se presentan en gran número y variedad, lo que permite pensar en la riqueza de dichos textos en el ámbito de las escuelas públicas, así como, en que a pesar de existir los LTG, los maestros buscan otros que consideran pueden ayudarlos a resolver problemas de enseñanza. Queda claro que en el trabajo de los maestros, los textos comerciales no intentan sustituir a los gratuitos, sino más bien complementarlos.

Los recursos, como los libros de texto gratuito, presentan un carácter histórico, tanto por su permanente presencia y uso en las aulas primarias desde hace treinta y tantos años, como por lo que representan a la sociedad. También los libros comerciales tienen este carácter histórico, pues su presencia puede deberse a viejos usos, por experiencias personales o colectivas. Hay libros comerciales encontrados en diferentes aulas, cuya presencia se debe a una introducción directa del texto, ya sea por los mismos autores o conocidos de ellos o bien por otros compañeros, alumnos y hasta padres de familia, todo ello tiene que ver con esa circulación de la que habla Talavera (1992).

Los recursos que reconozco como trabajos escolares, son seleccionados y utilizados de diversas maneras por los maestros del estudio. Esta selección de recursos se relaciona con las creencias del maestro sobre el cómo los niños aprenden y la manera en que pueden facilitarles el acceso a los diversos contenidos, esto de acuerdo a las ideas y conocimientos que tengan sobre la materia de estudio y de sus alumnos.

En los procesos de enseñanza, los recursos no aparecen de manera aislada, están entremezclados con las actividades propiamente dichas, en unas ocasiones apoyándolas en su desarrollo y en otras propiciando que éste se dé. Por tanto, los recursos en sí mismos no "apoyan" nada, es el proceso en el que se ven inmersos lo que permite las posibilidades reales de su utilidad.

Los recursos son utilizados con diferentes finalidades: para apoyar la explicación de una clase, al permitir brindar información o ilustrar con ejemplos concretos un contenido; para que los niños "ejerciten" o refuercen los temas trabajados, para conocer si los niños entendieron las explicaciones sobre algún aspecto de algún contenido o bien atender otras ocupaciones en el sentido de que, mientras los alumnos trabajan de manera individual o colectiva con ciertos contenidos, los maestros pueden realizar otras actividades: revisión de tareas, ejercicios, atender a padres de familia o comisiones, entre otras.

Los maestros tienen una preocupación real porque los niños entiendan y conozcan los contenidos escolares, por ello, en sus prácticas derivan actividades y uso de recursos no previstos con anterioridad. Es decir, los profesores llevan a cabo prácticas de "emergencia" o toma de decisiones sobre la marcha cuando las circunstancias no les permite continuar con sus actividades planeadas. Por ello hay recursos que no son tal hasta el momento en que el maestro los utiliza de esa manera.

El carácter social de los recursos se presenta en dos sentidos, por un lado entran en los saberes de los maestros como una construcción y circulación colectiva entre ellos (Talavera, 1992), por otro, en el salón de clases, su reconocimiento como tales por los alumnos, reafirma dicho índole social, pues es este ámbito donde adquieren su sentido real.

Importa mencionar que dentro de esta creación colectiva hay rasgos muy particulares de su uso, ya que, como lo había mencionado, son los maestros quienes seleccionan o cambian "sobre la marcha" dichos recursos y quienes organizan las actividades a desarrollar, pero es en el salón de clases donde a partir del uso que de

ellos hacen los niños y las posibilidades que les brindan para entender o explicar algún contenido, toman sus características como recursos.

Por las ideas que han prevalecido en nuestro medio escolar, sobre que los niños aprenden a través de la repetición, en el uso de trabajos escolares para apoyar las actividades con contenidos, como los ejercicios, problemas, resúmenes, cuestionarios, esto prevalece. Sin embargo, el proceso de desarrollo de las actividades, posibilita que los niños se acerquen a los contenidos, por las explicaciones que brindan los maestros y la confrontación de las ideas que éstos expresan.

Las diversas características que toman las actividades con contenidos escolares, van constituyendo distintas formas de trabajo de los maestros. En ellas se cruzan las ideas que los maestros tienen sobre el aprendizaje y la enseñanza, lo que conozcan de los contenidos, los elementos condicionantes como son: el tiempo, el grado y grupo que atiendan, así como los recursos de los que puedan echar mano.

Las distintas actividades, conforman una determinada forma de trabajo docente, que bien puede caracterizar el trabajo de uno o varios maestros.

Estas formas de trabajo pueden distinguirse por los pesos que se dan a las relaciones que establecían los maestros con sus alumnos, la manera en que organizaban a su grupo para trabajar con ellos y el tipo de recursos en que solían apoyarse

NOTAS:

1. Cañal, López, Venero y Wamba del Centro de Didáctica de la Universidad de Sevilla, son unos de los pocos autores que trabajan teóricamente con las actividades de enseñanza.
2. En la Ley General de Educación de 1993, se modifica el calendario escolar, aumentando el número de días de trabajo a 200.
3. La actividad de recitación es señalada como aquella en que el "maestro está frente a toda la clase. Todos cumplen con la misma actividad y la evaluación del desempeño es público... En la tarea de clase el trabajo es individual, la tarea puede ser general para todos los alumnos o distinta para cada uno y la evaluación del desempeño es semipública" (Sarté, 1993:67).
4. Los grados se agrupan en tres ciclos escolares: primer ciclo 1°. y 2°. grados; segundo ciclo: 3°. y 4°. grados y tercer ciclo: 4°. 5°. y 6°. grados. Cabe aclarar que en nuestro país existen escuelas unitarias, donde un solo profesor atiende todos o casi todos los grados, bidocentes donde sólo dos maestros se encargan de toda una escuela, tridocentes donde son tres los profesores responsables de la organización y atención escolar, o bien de organización completa en que hay un maestro para cada grado. También hay escuelas rurales en que se trabaja con grupos multigrado, donde uno o dos profesores laboran a partir de los ciclos, atendiendo todos los grados al mismo tiempo o en distintos horarios. El trabajo en uno u otro tipo de escuela constituye una condición importante de los maestros para la enseñanza.
5. Los maestros no distinguen como grados inferiores o superiores los diferentes grados escolares, como lo hacemos en el estudio, sin embargo si consideran las diferencias que hay entre unos y otros, en las actividades que realizan cotidianamente. Los grados inferiores son los de primero a tercero y los superiores de cuarto a sexto.
6. El PALEM (Propuesta de la Lengua Escrita y Matemáticas) fue un proyecto de la SEP (1989) que pretendía facilitar la adquisición de la lengua escrita, a partir de que los maestros enseñaran a leer y escribir reconociendo el proceso por el que pasan los sujetos, sustentado en las teorías psicogenética y psicolingüística. Actualmente dicho programa funciona como el PRONALEES (Programa Nacional de Lengua Escrita).
7. Ya desde la Ley de Instrucción primaria de 1888, se indicaba que la educación era obligatoria en el país de los seis a los doce años cumplidos (Meneses, 1983:361), históricamente, la edad de ingreso a la escuela primaria, señalada en los documentos oficiales ha permanecido así. Por ejemplo, hace años que la SEP en la Ciudad de México cuenta con el sistema de inscripción automática (SAID), en que los niños de tercer grado de preescolar son inscritos automáticamente a primer grado. Por otro lado a nivel nacional se requiere que los niños que ingresen a primer grado tengan los seis años cumplidos, actualmente hasta el primero de septiembre. El requisito de la edad mínima, es enviado por oficio a cada director de escuela, cada inicio de año escolar. Esta indicación es lo que nos guía a suponer la homogeneidad de algunos grupos, ya que en efecto, no todos cuentan con niños de las mismas edades, mucho menos en el interior del país, donde son comunes las escuelas unitarias y multigrado.
8. En 1980, se reforman los programas de estudio de los dos primeros grados de educación primaria, sustentando su propuesta pedagógica en una metodología globalizadora.
Acorde con esta nueva perspectiva, los libros de primero y segundo grados son modificados. Se elaboran cuatro libros: dos recortables y dos con los contenidos programáticos. Al inicio del año escolar se entregan a los niños un libro recortable y uno de contenidos y otros dos a mediados de año.
Bajo esta idea de trabajar los contenidos de manera integrada, son organizados en los libros de texto por ejes o módulos integradores, bajo la idea de "presentar al alumno las cosas, hechos y fenómenos, tal y como se presentan en la realidad, como un todo unificado, susceptible de ser estudiado parcialmente, desde cada una de las áreas de aprendizaje" (SEP/CONALTE, 1986).
9. No puedo dar el nombre de los libros del estudio de Talavera (1992) pues la autora solo los mencionó con iniciales.
10. Este mismo libro Alfa, fue observado durante la investigación de Escalante y Robert La evaluación en la escuela primaria, México: UPN, 1987.
11. Hace años se conocen reportes de montos elevados sobre la venta de libros de texto. En una nota periodística de 1985 sobre los Libros de Texto, Schavelzon señalaba que las librerías recibían el 60% de sus ingresos por venta de libros de texto, de los cuales, los de primaria representaban las tres cuartas partes, lo que nos da una idea del cuantioso consumo que de los libros comerciales se ha venido haciendo.

12. El libro al que refería el maestro era el de *Calcula y dibuja (Buky Toys)*. Se describe en el Anexo 5.
13. Nérici (1973) expone que las leyes del aprendizaje, como son la ley del efecto, del ejercicio y del uso favorecen la fijación. Dichas leyes fueron expuestas por Thordike, quien puede considerarse como uno de los primeros asociacionistas (Wolman, 1968: 37-48).
14. Puedo afirmar que se trató de un contenido nuevo para los niños puesto que cuando me permitieron fotocopiar los cuadernos y libros, en ellos revisé los temas tratados y era la primera vez que trabajaban sobre la clasificación y calificación de proposiciones.
15. En otra de las observaciones realizadas en este grupo, donde se trabajaron contenidos sobre la Revolución Rusa, la maestra indicó a los chicos estudiaran sus apuntes y resúmenes anteriores acerca de las Revoluciones Mexicana y China, para apoyar la siguiente clase. En otra sesión, se compararon las tres revoluciones.
16. Existen investigaciones que, aunque su objeto de estudio no era el de los cuadernos, han mostrado su uso en las clases. Entre ellas están las de Luna (1994), García (1996) y Taboada (1987).
17. Los tipos de cuaderno y el uso diferenciado por materias, son recomendados a los maestros en la *Enciclopedia Técnica de la Educación (Santillana)*. En el presente estudio, se trata de describir cuáles los usos de los cuadernos que como apoyo para el trabajo con contenidos escolares los maestros les dan.
18. En el Anexo de la Tesis de Talavera (1992) se muestran fotocopias de los cuadros de los niños en que hay escritos recados a los padres de familia.
19. Ya autores como Ruth Mercado (1986) y Citlali Aguilar (1985) describen las condiciones de trabajo de los docentes.
20. - El estudio no se interesa por indagar cómo conocen los alumnos, sin embargo, es importante aclarar que con relación al papel que juega el maestro en el trabajo con contenidos y la construcción de conocimientos que hacen los alumnos, existen varias posturas, una de ellas, confiere al maestro un papel central en manejo de los contenidos y la otra, en que se otorga a los niños el rol de ser ellos los constructores de su propio conocimiento a partir de las actividades que ellos desarrollen, considerando al maestro sólo como un guía, cuya participación es el establecimiento de las condiciones propicias para que el niño construya su conocimiento (ver a Coll, 1992 o Hidalgo, 1993). Hay, en cambio, estudios cualitativos de corte etnográfico como los de Rockwell, 1987; Candela, 1989 y Edwards, 1985; que muestran cómo los maestros, al "traducir" los textos, explicar, ejemplificar o interrogar, propician una determinada relación de los niños con el conocimiento, en que se lo apropian de manera particular, por los referentes sociales y cognoscitivos que tengan. En este sentido se plantea que la construcción del conocimiento escolar es social e histórica. Por ejemplo Rockwell (1987) presenta a los procesos cotidianos de transmisión y apropiación del conocimiento a partir del ordenamiento del discurso oral y la interrogación y del uso del texto escrito.
21. Esta manera simplificada de presentar las formas de trabajo de los maestros del estudio, es sólo para dar cuenta de las variaciones del trabajo docente con los contenidos escolares, ya que el desarrollo de las actividades de enseñanza de cada maestro guarda ciertas particularidades y, además, presenta una compleja y rica trama procesual, que ayuda a entender mejor cada actividad.

CAPITULO 3

LAS ORIENTACIONES QUE LOS DOCENTES DAN A LAS ACTIVIDADES PARA TRABAJAR LOS CONTENIDOS ESCOLARES.

El trabajo de los maestros con contenidos escolares lleva atrás y en paralelo un trabajo, a veces previo a veces sobre la marcha, de búsqueda, selección, diseño y elaboración de actividades y recursos.

Estas búsquedas alrededor del trabajo con contenidos escolares, parecen responder a la preocupación de los maestros porque sus alumnos accedan a ciertos contenidos escolares.

Dicho trabajo previo o en paralelo nos lleva a pensar en la previsión como parte importante de las actividades que los maestros despliegan para trabajar contenidos escolares. Previsión pensada como todas aquellas acciones que los maestros despliegan, a veces como antecedente a veces en el proceso mismo de la enseñanza, para poder realizar las actividades con contenidos escolares.

Los maestros para trabajar un contenido escolar específico, prevén las actividades que han de realizar, para ello, toman en cuenta el contenido, tanto en el sentido de si ellos lo conocen, como en el de si los niños tienen antecedentes de él o no, o si representa a los alumnos alguna dificultad particular; el grado de que se trate y las características del grupo que atienden; el tiempo del que disponen así como los recursos más factibles para trabajar dicho contenido. El trabajo con contenidos académicos rebasa en este sentido el trabajo en aula, pues desde otros contextos escolares u otros ligados al escuela, los maestros buscan, intercambian, se apropian, idean cómo enseñar los contenidos escolares (Talavera, 1992).

Entre las acciones de previsión encontramos una etapa de diseño conformada por la selección y elaboración anticipada de la actividad: cuando el maestro retoma o reelabora de libros (SEP o comprados) cuadernos, hojas mimeografiadas u algún otro material, o de ideas, recursos o usos comentados con otros maestros, o de experiencias propias anteriores, actividades para la enseñanza de ciertos contenidos.

Por otro lado hay actividades que los maestros cambian sobre la marcha cuando no les están resultado, otras emergentes que los maestros en el momento improvisan, cuando los niños no cuentan con temas antecedentes a l que explican o cuando a los alumnos les es muy difícil entender un contenido.

De igual manera, también son previstos los recursos para abordar algún contenido, fotocopias, la petición de materiales (como animales vivos), objetos personales de los alumnos, o bien, ejercicios, problemas matemáticos, cuestionarios, resúmenes o tareas, que bien pudieron ser pensados o elaborados por el mismo maestro en otro tiempo u otros profesores, inventados por el maestro o los alumnos o por ambos, con anterioridad o en su presentación.

Los maestros ya sea cuando prevén sus actividades o cuando los llevan a cabo, otorgan una orientación a las actividades que realizan con los niños.

En este capítulo se abordarán las orientaciones que los maestros otorgan a las actividades con contenidos escolares que realizan con los niños. Dichas orientaciones se van estableciendo a partir de lo que pretenden lograr y el desarrollo que las actividades van tomando.

En el análisis de la información, encontré una diversidad de actividades con contenidos escolares, cuya orientación difería de acuerdo a lo que los maestros pretendían lograr con ella. En este sentido, las orientaciones se consideraron a partir de las intenciones de los maestros, más que de los niños.

Algunas de las orientaciones que se identificaron en las actividades observadas fueron: la presentación de un contenido nuevo; recordar, reconocer, reafirmar o repasar un contenido ya conocido; evaluar el trabajo de los niños con los contenidos; ocupar a los niños para atender el trabajo en el salón de clases o fuera de él e intentar interesar o involucrarlos en alguna actividad con contenidos escolares

Algunos maestros del estudio, reportaron ya cierta intención en las actividades que pensaban o realizaban con sus alumnos para trabajar con cierto contenido escolar. Por ello, implementaban actividades diferenciales si pretendían acercar a los alumnos a un contenido escolar "nuevo" o a uno ya conocido.

Cuando las actividades se orientan para recordar, reconocer, repasar o reafirmar un contenido ya conocido, es porque los maestros consideran necesario que sus alumnos recuerden como antecedente algún tema, o bien porque se percatan de que los niños tienen dificultad para comprenderlo y lo repasan o reafirman.

Las actividades pueden también desarrollarse para evaluar el trabajo de los niños con algunos contenidos. Los maestros se percatan a través de ello de las dificultades que pueden presentar para los chicos algunos temas y en muchos de los casos, con base en ellos vuelven a explicarlos o realizan otras actividades con ellos.

Las actividades para evaluar son diversas, pueden realizarse de manera colectiva o individual, ya sea a través de preguntas orales o escritas, resoluciones de ejercicios o problemas, hasta exámenes.

La experiencia que los maestros adquieren al trabajar con diversos contenidos y las ideas que sobre ellos tienen, así como las dificultades de sus alumnos sobre ciertos temas, les inducen en ocasiones a buscar formas distintas a las comúnmente desarrolladas para trabajarlos. Es así que juegan, simulan algunas situaciones o emplean juguetes, pertenencias de los alumnos o algunos otros materiales, con la intención de que los niños puedan entender los contenidos.

Hay actividades que permiten a los maestros aprovechar el tiempo. Es decir, los maestros realizan distintas cuestiones durante la jornada escolar, tales como revisar tareas o trabajos recién realizados por los niños, atender a padres de familia o a otros maestros, asistir a juntas, llenar documentación, ensayar con los alumnos bailables, recitaciones, entre otros, para algún festejo o ceremonia cívica; todo ello implica a los maestros inversión de tiempo, por eso llevan a cabo algunas actividades que les permiten que los niños estén ocupados mientras ellos atienden todas estas tareas. Así es como piden a sus alumnos efectuar "ejercicios", copias, resúmenes, entre otras cosas, para que mientras los niños trabajan ellos puedan dedicarse a otras labores.

Cada una de las orientaciones que van adquiriendo las actividades con contenidos escolares, será desarrollada ampliamente en este capítulo.

3.1 LA PRESENTACIÓN DE UN CONTENIDO NUEVO.

Los contenidos en el Plan de estudios de educación primaria, como en otros planes, tienen la característica de ser graduales, pues aumentan en cantidad y calidad, dificultad y profundidad, según se avance en los

diferentes grados. Por ello, los maestros tienen que trabajar con contenidos que serían "nuevos" para los alumnos, o bien, con contenidos ya abordados en otro momento o año escolar anterior.

Es así que, las actividades que implementan los docentes con los contenidos, van configurándose de diferente manera de acuerdo a si éstos son "nuevos" o ya conocidos, pues pareciera ser que para los maestros, según sus apreciaciones, un contenido ya "visto" presenta menores dificultades para los alumnos.

Las actividades con contenidos escolares nuevos generalmente se presentan en secuencias amplias, complejas y ricas, que a veces dependen del tipo y de las características mismas del contenido.

Para acercar a sus alumnos a un contenido nuevo, los maestros despliegan varias actividades de diferente naturaleza de acuerdo a lo que creen que es más conveniente para cada contenido.

En este apartado presento dos ejemplos en donde los maestros desarrollan actividades para trabajar contenidos nuevos. El primero alude a una clase de ciencias sociales, en un tercer grado, donde se trabajó el contenido de la cultura Olmeca; la otra de cuarto grado, en la cual se revisó la sustitución del objeto directo por los pronombres lo, la, los, las.

La Cultura Olmeca.

En el caso de la clase en el tercer grado, se desarrolló con base en la lectura de la lección "Los Olmecas" del LTG de Ciencias Sociales, 3er. grado (SEP). El tema de Los Olmecas fue un tema nuevo porque ni en los grados anteriores ni en el que se cursaba se había visto con anterioridad. Un desarrollo más completo de esta clase puede verse en el capítulo 2, en el apartado sobre los resúmenes.

El maestro abordó el nuevo contenido leyendo primero la lección del LTG sobre los Olmecas del LTG de Ciencias Sociales (pp. 60-63). El maestro leía y algunos niños parecían seguir la lectura, otros miraban al frente o hacia las ventanas. Mientras el profesor leía pasaba por entre las filas. En algunos momentos detenía la lectura para referirse a las ilustraciones del libro, como cuando les preguntó "¿ya vieron ahí? está el río y están los cultivos a un lado", dos niñas le dijeron: "ay sí". El maestro señaló otra ilustración en el libro y les leyó el pie de otra fotografía: "Aquí está, [la figura de] un niño olmeca realizada en barro (lee)", y luego les explicó: "aquí vemos su escultura que está ahí una fotografía de una figura de barro, los niños miran las ilustraciones de sus libros".

Después de leer completa la lección, el profesor indicó a los niños que iban a realizar un resumen, a lo que un niño dijo que si iban a copiar lo subrayado y el maestro les indicó que iban a ir subrayando, pues aún no habían subrayado algo.

El maestro preguntó a los niños sobre una lección del LTG revisada en otro momento, que explicaba cómo el hombre se convirtió de nómada a sedentario para lo que les dijo: "Esta (la que acaban de leer) la vemos ahorita, vamos a platicar tantito, porque ustedes ya vieron el arte de Nuestro pasado comúnde los Toltecas, cuando el hombre era primitivo, cuando andaba de un lugar para otro. ¿Cómo se le llama a ese hombre? Esas tribus, ¿cómo se llamaban?". Como los niños no respondían bien, el maestro reformuló las preguntas hasta que le dijeron nómadas. Después derivó otras cuestiones,

Al concluir las preguntas sobre la lección revisada en otro momento, el maestro inició la explicación sobre la cultura olmeca apegado a lo que acababan de leer. Un ejemplo es cuando explicó la parte de la lección sobre la agricultura como la base económica de los Olmecas:

"Mo: A donde se está marcando la cabeza, en el libro, es la cultura Olmeca /se refiere al mapa que aparece en el libro/. Esa cultura Olmeca dice que fueron los primeros agricultores (con énfasis). Esos primeros agricultores consideraron que la agricultura era la base ¿Por qué? Porque ellos tenían mucha vegetación. Había mucha hierba, muchas plantas ahí. Se dieron cuenta que ahí se podía desarrollar la agricultura (explicativo)." (E2-46 EM(as)+OCI)

Después de explicar la lección, el maestro indicó a los niños lo que tendrían que subrayar. Ellos con algún color y regla iban subrayando lo que les señalaba el docente. El maestro continuó indicando a los niños lo que subrayarían, después les dijo: "Y hay que copiar eso y me van a hacer esa cabeza, ese dibujo y el dibujo a donde están sembrando en los márgenes de los ríos...Voy a estar calificando la tarea mientras ustedes están trabajando".

Algunos niños sacaron de sus mochilas sus libretas y comenzaron a copiar lo subrayado en el libro. El maestro salió un rato del salón y luego regresó. Revisó en el lugar de los niños, uno por uno, sus cuadernos. La tarea había sido el resumen de la lección anterior.

En la descripción presentada se muestra el proceso por el que el maestro trabajó con un contenido nuevo. Leyó junto con los niños la lección que contenía la información a revisar, en la que intercaló explicaciones o referencias a las ilustraciones del libro.

Posteriormente les hizo a los niños varias preguntas sobre una lección trabajada en otro momento sobre cómo el hombre nómada se convirtió en sedentario ("Un pasado común"). En dichas preguntas se aprecia una dinámica en que el maestro intentó que los niños le respondieran bien, volviéndoles a preguntar "¿Cómo se llaman?" o tratándolos de guiar "No. La otra". Esto lo mezclaba con explicaciones como cuando les dijo "No. Bueno, eran cazadores pero tienen su nombre, eran tribus que cambiaban de un lugar a otro lado". En este proceso el profesor les iba brindando cierta información a los alumnos, aunque no fuera la correcta pues les dijo que los nómadas "cultivaban maíz". Ciertas respuestas las recuperó para realizar otras preguntas. El maestro reelaboró las preguntas o brindó explicaciones más extensas como una forma de hacer más entendible los contenidos.

En este sentido parecía ser importante para el maestro que los niños recordaran un tema precedente al que trataban en ese momento, revisado en la primera unidad, del programa de Ciencias Sociales para tercer grado; cuando el tema de los Olmecas era de la cuarta unidad. Es decir, para dicho profesor el trabajar un contenido explicado en otro momento, sobre la importancia de la agricultura en la vida del hombre, al convertirse en sedentario, parecería ser necesario como un antecedente del tema de los olmecas, como los primeros agricultores de las culturas prehispánicas. Fue así que su recordatorio fue importante, y de ahí que el maestro realizara distintas preguntas y procurara con ello la participación de los niños, quienes participaron activamente, incrementándose dicha participación a medida que se hacían más preguntas.

En el desarrollo de la actividad el maestro expuso dos tipos de explicaciones, la referente a los nómadas, basada en interpretaciones suyas, que incluso muestran un error, al hablar de que los nómadas sembraban. Y la referente a los Olmecas, que fue muy cercana a lo expuesto en el texto.

La interpretación que dio el maestro a las dos lecciones del LTG, ayudó a plantear ciertas explicaciones a los niños sobre el tema, pero también la forma en que los niños intervinieron en ellas obligó al maestro a replantear la información, ya fuera apegándose de nuevo al texto o al intentar relacionarla con lo que los niños conocían. En este sentido Rockwell (1986 y 1991) plantea que la transmisión y apropiación del conocimiento en la escuela se objetiva por formas socialmente reconocidas como son el ordenamiento del discurso oral, la interrogación y el uso del texto escrito, presentando la significativa relación entre la producción oral y la reproducción literal del texto escrito (Rockwell, 1986:41-43).

Ante lo que señala "la interpretación con la lengua escrita y la interpretación que es posible construir depende de las formas en que interactúan maestros y alumnos en relación con el texto..." (Rockwell, 1991:40).

El trabajo de un nuevo contenido por parte de este maestro, le implicó varias cosas: por un lado la lectura conjunta, en la que el docente leía en voz alta para todos y los niños la seguían en sus libros; el preguntar y explicar a los niños un tema anterior al que acababan de leer; la explicación oral de lo recién leído; el subrayado, que también requirió de ciertas explicaciones y preguntas precisas a los niños; y la copia de lo subrayado en los cuadernos de los niños así como su ilustración.

En este caso, fue el maestro quien guió de cerca el trabajo con el contenido, pues fue él quien determinó lo que sería lo más relevante de la lección. Para el docente, también parecería ser importante el considerar algunos aspectos de un tema anterior, pues antes de iniciar la explicación de lo que se leyó, realizó algunas preguntas de otro tema revisado en un momento anterior.

En el desarrollo de la misma actividad, posiblemente por trabajarse un contenido nuevo, hay acciones reiterativas, en las preguntas, explicaciones orales de maestro y niños, el subrayado y copiado de ello en el cuaderno, tal vez bajo la idea de que se aprende por repetición.

La sustitución del objeto directo por pronombres.

Otro ejemplo del trabajo con contenidos nuevos es el del maestro Isidro (4o.). En una de sus clases trabajó con la presentación de la sustitución del objeto directo por un pronombre, para ello se revisó en un apunte escrito en el cuaderno de los niños, a casi un mes, lo que era el objeto directo y la forma de localizarlo en un enunciado, haciendo uso de los ejemplos escritos, poniéndolos en el pizarrón, los cuales le sirvieron de medio para ir "ilustrando" gráficamente las preguntas, que debían hacerse.

Cabe aclarar que el contenido nuevo, la sustitución del objeto directo por pronombres, era un tema sugerido en el programa escolar de quinto grado y no en el de cuarto, pues en este grado sólo se veía al objeto directo como un modificador del verbo y la manera en que se podía localizar en un enunciado. El maestro había atendido un quinto grado el año escolar anterior, tal vez por ello se desarrolló dicho tema en este grupo.

El profesor, solicitó a los niños que buscaran en sus cuadernos "el apunte", él pidió el cuaderno a un niño e indicó a los demás la fecha en que lo escribieron. Con base en él, inició la clase, recordando el contenido anterior.

Una niña tenía escrito en su cuaderno, como parte de su apunte:

"El objeto directo es la persona, animal o cosa en la que recae directamente la acción del verbo, ejemplo:
La muchacha corta flores.

¿Quién ejecuta la acción? la muchacha

¿Qué acción ejecuta? corta.

¿sobre quién recae la acción? sobre las flores."(E2-49. OCI)

El maestro recordó a los niños la definición de objeto directo: "Quedamos que el objeto directo es aquel que recibe directamente la acción ¿de quién? del verbo sí?". Luego les cuestionó que con cuál pregunta podían encontrar el objeto directo. Los niños le respondieron "¿qué?" o "¿quiénes?", el maestro escribió estas preguntas en el pizarrón. Después les preguntó sobre cuál fue el primer ejemplo que les había puesto, una niña contestó: "La muchacha corta la flor". El maestro escribió el enunciado en el pizarrón. Después les volvió a preguntar cuál de las dos preguntas ¿qué? o ¿quiénes? tenían que anteponer para localizar el objeto directo. Los niños le contestaron ¿qué?, luego los interrogó sobre en qué sitio la tendrían que anteponer, si en La, o en muchacha y les dijo "¿dónde la puedo poner?" y los niños a coro contestaron "una flor". El profesor preguntó ¿qué es corta?, algunos niños le respondieron, uno dijo "verbo", otro, "cualquier cosa" y otro "¿por qué corta?". El maestro se refirió a que corta es verbo, y explicó que siempre se va a anteponer la pregunta ¿qué? al verbo.

En el pizarrón escribió la pregunta que sobre el artículo una quedando así:

La muchacha corta una flor.

¿Qué?

una

Luego les dijo " Hacemos la pregunta ¿qué corta?" y los niños le contestaron a coro: "una flor". El maestro volvió a preguntarles "entonces, una flor ¿qué va a ser?" y los alumnos le respondieron: "el objeto directo". El maestro encerró en una elipse donde dijo "una flor" y encima escribió las letras O.D.

El profesor les dijo entonces que a partir de ahí iban a "seguir con lo demás". Y explicó: "Vamos a ver que el objeto directo, o sea estas palabras, una y flor, las vamos a poder quitar, las vamos a poder sustituir por lo pronombres" y escribió en el pizarrón del lado derecho "pronombres", junto a ellos escribió "la, lo, las, los".

Siguió la explicación "Sabemos que una flor es el objeto directo. Ahora, el objeto directo lo vamos a sustituir o sea vamos a quitar esto/ tachó una flor/¿sí? y en lugar de poner una flor vamos a poner cualquiera (con énfasis) de éstos, los pronombres, según sea el que corresponda. ¿Cuál corresponde? ¿la? ¿lo? ¿los? ¿las?" Un niño le contestó: "corresponde la".

Después el maestro les indicó: "A ver, cómo quedaría", y escribió en el pizarrón debajo del otro enunciado: La muchacha. Los niños a coro le dijeron: "La muchacha corta la flor". El maestro señaló una flor y les comentó: "les dije que esto va a desaparecer, va a desaparecer, ya saben que es el objeto directo, pero es lo que va a desaparecer, lo vamos a sustituir, háganlo bien, en lugar de poner esto, tacha una flor, vamos a poner cualquiera de estos pronombre, cualquiera de estos pronombres, /señalando los pronombres escritos en el pizarrón/. Recuerden bien, esto [una flor] /tacha una flor/ va a desaparecer, o sea, que... aquí en el enunciado, este de abajo (el que acaba de escribir) ya no va a ir esto /señala una flor".

El profesor otra vez preguntó cómo quedaría el enunciado, las respuestas de los niños fueron diversas, contestaron "la muchacha", "corta" y "corta la". El profesor les preguntó: "Vamos a ver, ¿se oye bien? ¿no se oye bien? yo lo voy a apuntar" y escribió junto a las palabras la muchacha corta la.

Después de las nuevas explicaciones, les señaló: "Nada más ordenen este enunciado, ¿cómo quedaría?". Varios alumnos hablaban al mismo tiempo, hasta que una alumna le dijo en voz baja: "La muchacha la corta". El maestro al no escuchar bien preguntó ¿cómo?, la niña respondió: " La muchacha la corta". El profesor

retomó la respuesta y explicó: "La muchacha la corta (en tono de aprobación), sustituimos el objeto directo. ¿Qué corta?"

Una alumna le contestó "la corta". El docente manifestó: "La corta, el objeto directo, va a ser sustituido, una flor va a ser sustituido por el pronombre..." le responden la. El maestro borró "corta la" y escribió "la corta".

El maestro trabajó en el pizarrón con otro ejemplo retomado del apunte, en el que sustituyó al objeto directo por un pronombre, basado en preguntas que los alumnos iban contestando.

Para presentar un nuevo contenido, el maestro se apoyó en su antecedente. En este caso el nuevo contenido, que se refería a la sustitución del objeto directo por pronombres, utilizó la definición del objeto directo y su localización en un enunciado a partir de las preguntas ¿qué? y ¿quiénes?. Con base en estas explicaciones el docente pudo abordar el contenido de la sustitución del objeto directo por algún pronombre.

El maestro percibió que los niños no comprendían el nuevo contenido, por ello, tuvo que ser repetitivo en sus señalamientos, como cuando volvió a explicar e insistir otras tres ocasiones en que una flor desaparecía y en que "corta la" no se oía bien.

Parece haberse apoyado en los apuntes de un contenido precedente, por dos razones, una, el que los chicos pudieran recordar lo que era el objeto directo, para de ahí partir a lo nuevo y la otra, usar los ejemplos trabajados como una manera de que a partir de algo ya conocido se pudiera entender mejor el nuevo contenido. Es decir, el respaldarse en los apuntes parecía tener la finalidad de facilitar el trabajo con el contenido reciente.

Cuando los maestros presentaban un contenido nuevo, generalmente se valían de la repetición y ejemplificación, esto se puede apreciar con el trabajo del resumen de la Cultura Olmeca y el de la sustitución del objeto directo por pronombres, en que los maestros hacían preguntas, repetían explicaciones o ejemplificaban. En este sentido parecería ser que los maestros tenían una atención cercana del cómo los alumnos iban entendiendo o no, así como de las dificultades que tenía con el contenido, cuestión que los obligó a ir implementando diversas acciones o actividades para trabajar con un tema. Sin embargo, a veces dichas actividades no dejaban en claro para los alumnos lo tratado.

3.2 RECORDAR, REAFIRMAR O REPASAR UN CONTENIDO YA CONOCIDO.

En mi estudio encontré que los maestros de acuerdo a lo que observaban en sus alumnos, sobre las dificultades que tenían para entender o trabajar con algún contenido, preveían y llevaban a cabo actividades con las que volvían a desarrollarlo. Es entonces que les daban una orientación para "recordar", "reafirmar" o "repasar" el contenido.

En este caso, las actividades que los maestros desplegaban, dependían del contenido y la finalidad o referente que los había llevado a "recordar", "reafirmar" o "repasar" el contenido.

Se puede "recordar" un contenido ya trabajado, a partir de que el maestro considera que no se ha entendido algún tema que sea parte o base del que se irá a tratar. Los maestros se dan cuenta de ello al revisar algún ejercicio, tarea o examen.

Los maestros de mi investigación, conocían cuáles eran los temas o contenidos con que sus alumnos tenían dificultades (Luna, 1994). Evidencia de ello lo encontraban al revisar a los niños sus cuadernos, libros u exámenes. Por ello, como una manera de facilitarles el trabajo con ciertos temas, implementaban actividades que les ayudaban a dicha labor, en que pedían a los niños explicaran alguna información a manera de "reafirmar" los contenidos. También, los maestros volvían a trabajar algún contenido, a manera de "repaso", cuando éste era tema de examen, con la intención de que sus alumnos pudieran resolverlo de la mejor manera.

Por otro lado, había contenidos que los programas de estudio indicaban trabajar de manera más amplia, profunda o compleja, por lo que los docentes los abordaban nuevamente como un recordatorio o como antecedentes de los que se revisarían con profundidad. Tal era el caso de las fracciones comunes, que en el Plan de estudios de 1972, en los primeros grados se identificaban como partes de un entero y realizaban operaciones básicas sencillas, y ya en los grados superiores se efectuaban operaciones identificando el mínimo común múltiplo.

En este sentido, los libros de texto también concordaban con ello, pues presentaban diferentes ejercicios en distintas partes de su estructura para un solo tema, pero con diferente dificultad. Además, hay contenidos que se iban profundizando en el transcurso del año escolar o cuando se iba avanzando en los distintos grados de educación primaria.

Para los maestros del estudio, existían contenidos con los cuales el trabajo no podía darse por concluido en una sola presentación, pues según los ellos, se necesitaban trabajar varias veces.

Cuando los maestros trataban de repasar, recordar o reafirmar algún contenido podían apoyarse en diversos recursos, algunos de los que observé fueron: ejercicios, como problemas matemáticos, en que se pedían realizar operaciones básicas o ejercicios de relación de columnas; cuestionarios, resúmenes, entre otros.

Fue común la forma de organización colectiva que utilizaron los maestros para estas actividades. Ya que por un lado los profesores brindaban explicaciones a todo el grupo en un mismo momento, y por otro, algunos alumnos, explicaban o resolvían en el pizarrón problemas u operaciones matemáticas, para darles a entender a los otros el tema.

Las actividades que se ponían en práctica para recordar, reafirmar o repasar un contenido ya conocido eran diversas. Algunas de ellas fueron:

- Una nueva explicación de la maestra, a todo el grupo, del cómo obtener el mínimo común múltiplo, basada en la división de figuras geométricas hechas en el pizarrón, para realizar un ejercicio de adición de fracciones comunes en un libro comercial.
- La realización de algunas operaciones con fracciones comunes, en el pizarrón, hechas por los alumnos, en que explicaban el por qué las habían realizado de tal o cual manera, con el apoyo de los demás compañeros.
- El dictado de un párrafo de un libro de la SEP, para repasar las reglas de acentuación.
- El cálculo de porcentajes y la elaboración de sus gráficas, trabajados en el pizarrón por los alumnos.

- Un ejercicio, donde los niños tenían que escribir el sinónimo y antónimo de varias palabras.
- El trabajo con fórmulas para calcular áreas de diversas figuras geométricas, ya que la maestra se percató en un examen que sus alumnos confundían el cálculo de perímetros con el de áreas.

En este apartado sólo presentaré como ejemplos las últimas tres actividades.

El cálculo de porcentajes y la elaboración de gráficas.

Un ejemplo de actividades para recordar un contenido es el de una maestra de sexto grado, quien en poco tiempo, una hora, desarrolló cuatro actividades. Presento las dos primeras, una de ellas con relación al cálculo de porcentajes y la otra sobre el uso del transportador para representar gráficamente cantidades porcentuales, por ser precisamente ilustrativas como actividades orientadas para recordar un contenido escolar (anexo 6).

En la primera actividad se trataba de obtener el porcentaje de algunas cifras. Esta inició después de que los niños habían realizado varios movimientos siguiendo el ritmo de una canción. La maestra comenzó dictando "obtener" y los niños le preguntaron que "dónde [lo iban a escribir]", la profesora les dijo que en el cuaderno de matemáticas y siguió dictando "obtener el porcentaje". Un niño expresó: "Ah sí" y otro dijo: "de los círculos". La maestra continuó dictando y un alumno le informó a otro que "ayer nos enseñaron otra cosa" y éste preguntó "¿Qué les enseñó maestra?" ((Este niño no había asistido el día anterior)) Otro le respondió: "lo de los círculos". La maestra les explicó: "hacemos cinco [incisos] para que se acuerden lo que vieron ayer y luego hacemos tres con su transportador".

Las instrucciones dictadas fueron: Obtener el porcentaje de las siguientes [cantidades]. Después, la maestra les dictó el porcentaje de tres mil cuatrocientos cuatro y escribió en el pizarrón del lado derecho: a) de 3404 el %, luego preguntó al grupo ¿qué porcentaje? y tres alumnos le contestan diferentes porcentajes (90, 40 y 30) ella eligió el primero (90%) lo escribió y entonces quedó escrito así: de 3404 el 90%= _____

Para el siguiente inciso, otro niño sugirió el 40%, ella lo retomó y escribió: b) 40% de 1450 = _____. Un niño se paró y le reclamó "ay maestra, me está cambiando tooodo de lugar" ella le preguntó si no era lo mismo de 30404 el 90% y él le contestó que no.

La profesora escribió otros tres incisos, sin participación de los niños:

c) el 3% de 500= _____

d) el 5% de 20= _____

e) el 12% de 27= _____

Los niños copiaron en sus cuadernos el ejercicio, la maestra indicó un tiempo para concluir (5 minutos). La niña sentada junto a mí realizó varias multiplicaciones, una por cada inciso para obtener el resultado. Algunos niños terminaron y se levantaron a que la maestra les revisara. Varios niños miraban sus cuadernos, se corregían, comparaban sus resultados después de "haberse ido a calificar".

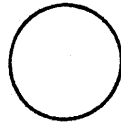
La maestra se levantó de su lugar y borró lo escrito en el pizarrón, dejando sólo los tres primeros incisos. Algunas niñas escribieron con rapidez y le pidieron se esperara.

Uso del transportador.

En esta actividad, la maestra indicó ciertos porcentajes (tres) que los niños representaron gráficamente en un círculo, apoyándose en el uso del transportador. En el programa del grado, de matemáticas, se sugiere como tema el uso del transportador para medir ángulos.

La maestra preguntó algo sobre quién quisiera pasar al pizarrón, una niña dijo: "Yo maestra, yo". Otro alumno también dijo "yo". La maestra le indicó a un chico: "pásale Víctor" el niño se paró frente al pizarrón, y ella se acercó y le dio un compás de madera para pizarrón. El niño abrió el compás y trazo un círculo y dijo: "¿Cuánto maestra?". La maestra le señaló: "24%", Víctor escribió del lado izquierdo del círculo: 360×24 .

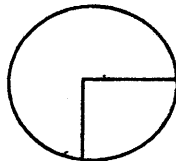
$$\begin{array}{r} 360 \\ \times 24 \\ \hline \end{array}$$



La maestra comentó: "No es lo mismo" y Víctor puso un punto del lado izquierdo junto al 24. Una niña le comentó: "se multiplica". Víctor hizo la operación. Otra alumna dijo: "me salió ocho mil seiscientos cuarenta". Víctor escribió como resultado final 8640. La maestra le expresó: "Ándale. Todavía no terminas ahí.". Un niño le indicó: "Recorre el punto!" Víctor puso un punto entre 86 y 40

La maestra le dio el transportador a Víctor. El lo puso sobre el círculo, se quedó buen tiempo sin hacer nada. Luisa se acercó y lo ayudó a marcar el número de grados. Víctor marcó dos líneas dentro del círculo. Y luego iluminó con color naranja el espacio entre las dos líneas.

$$\begin{array}{r} 360 \\ \times 24 \\ \hline 1440 \\ 720 \\ \hline 8640 \end{array}$$



Una alumna me informó que la maestra al revisar el trazo de cada ángulo se los media y que si les faltaba un grado se los ponía mal.

Otros tres niños pasaron al pizarrón a realizar operaciones similares y marcar en círculos porcentajes. La maestra estuvo muy pendiente de lo que hacían, pues se acercaba y media con el transportador lo que los niños trazaban o les ayudaba a hacerlo. Mientras los niños trabajaron en el pizarrón, los otros alumnos lo hacían en sus cuadernos. Algunos le enseñaron sus trabajos a la maestra, quien con un transportador los iba revisando.

Un alumno le preguntó a la profesora "¿son cuatro círculos?", puesto que ella había indicado que iban a hacer tres círculos y se habían realizado cuatro, ella le dijo que sólo eran tres, porque el cuarto niño realizó el mismo que el tercero. La maestra, sin más aclaración les indicó: "tarea" para concluir la actividad.

Como se puede apreciar la maestra recordó dos contenidos a través de dos actividades, una la del cálculo de porcentajes con base en un ejercicio conformado por cinco incisos y otra la del uso del transportador con base en el dictado de tres porcentajes (ver anexo 6).

En el caso de la primera actividad, parecería ser que a los alumnos se les brindó la oportunidad de intervenir en la elaboración del ejercicio, pues fueron ellos quienes sugirieron el porcentaje de algunas cantidades. Los niños reconocieron la estructuración del ejercicio, aunque para uno de ellos no le fue muy claro y expresaba que la maestra le "estaba cambiando todo de lugar", ya que en el primer inciso se decía: "de 3404 el 90%=" y en los demás incisos se comenzaba por el porcentaje como fue: 40% de 1450 = —, por lo que parecería que los ejercicios anteriores tenían esta estructura, ya que incluso la maestra le dijo al niño ¿que no es lo mismo?.

La maestra dejó en claro que la actividad era para recordar lo visto un día antes y pasó rápidamente a la otra. Incluso, en la primera estableció un tiempo muy corto para terminarla.

En la segunda actividad, se representaron ciertos porcentajes graficándolos en una gráfica de pastel, ésta también sirvió para recordar un contenido presentado el día anterior. Requirió de la aplicación de algunos conocimientos de los niños como fueron el realizar operaciones para conocer el tanto por ciento de determinadas cantidades y el cálculo de grados para trazar un ángulo. En el programa escolar del grado (6°) se sugería utilizar el transportador para medir ángulos, la actividad al parecer respondía a ello. Aunque, los alumnos la reconocían como la de "los círculos".

Cuando algunos chicos trazaron las gráficas en el pizarrón, los demás estuvieron pendientes de lo que sus compañeros realizaron, les ayudaron orientándolos con algunas indicaciones. Con ello, los niños revisaron el contenido y manifestaron lo que conocían o con lo que aún tenían dificultades.

A pesar de que la actividad era para recordar un tema ya tratado, como la intención era que los niños supieran utilizar el transportador, la maestra estuvo muy pendiente de cómo realizaban la operación para calcular el ángulo correspondiente a cada porcentaje, así como del trazo que hacían los niños tanto en el pizarrón como en sus cuadernos.

Para continuar con un ejemplo de las actividades cuya orientación es la de reafirmar un contenido, presento el trabajo desarrollado en un sexto grado, sobre sinónimos y antónimos.

Sinónimos y antónimos

Al concluir de explicar, en el ejercicio recién concluido, la acentuación de las palabras esdrújulas la maestra dijo: "Número dos romano. Un alumno pregunta si es de tarea. La maestra contesta, no, "para ahorita", y da la indicación de: "Escribe el sinónimo y antónimo de las siguientes palabras".

Una niña sentada cerca de mí saca un diccionario de Sinónimos y antónimos (Larousse). La maestra dice: "sinónimo de viejo", y señala a un niño. Otro niño responde: "anciano". Señalando a otra niña dice: "antónimo". La alumna contesta: "joven". Con esta rapidez la maestra pide el sinónimo y antónimo de otras cinco palabras, ya sin señalar a ningún niño en específico.

Cuando pregunta sobre la tercera palabra (niño) un alumno se para cerca de ella y le dice: "Yo ya me hice bolas con esta cosa, no le entiendo" La maestra pregunta sobre el antónimo de la palabra niño y atiende al alumno que no "le entiende". A partir de ello, la maestra y el alumno entablan una conversación sobre el ejercicio:

Ma: entonces ¿por qué ya se perdieron?

Aarón: Porque no le entiendo como lo vamos a poner (enojado, gritando)

Ma: Ay Aarón!, nunca has visto la lista de sinónimos y antónimos que hemos hecho Aarón?

Aarón: es que usted, nos dijo que aquí vamos a escribir todo lo que [va diciendo] y acá vamos a escribir el sinónimo y el antónimo /señala tres partes de su hoja en el cuaderno/ Entonces para que nos está diciendo si no lo vamos a escribir (enojado, voz fuerte)

Luisa: _____ es un recordatorio. No dije al principio?

Isabel: Sí.

Aarón: Ah ya!

La maestra prosigue preguntando y los niños anotando. Por la rapidez de la actividad hay dispersión en la atención, pues la maestra pregunta "sinónimo de negro" y un niño contesta que "oscuro, pero otros responden:" blanco, niña, chiquillo, niño."

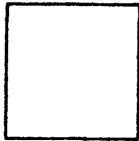
La actividad termina con el sinónimo de molestarse. La maestra da indicaciones sobre que hará examen de las eras geológicas al día siguiente y "de las palabras graves, agudas y esdrújulas."

La actividad fue la última de una serie de cuatro. Como se trataba de una actividad de recordatorio fue breve y rápida en su desarrollo, a pesar de que los niños tenían antecedentes del contenido, algunos se confunden, tal vez por la misma rapidez, ya que cuando inicia responden correctamente, pero después ya no.

El trabajo con fórmulas para calcular áreas de diversas figuras geométricas

En un tercer año, la maestra Josefina como repaso para el examen del cálculo de áreas y volúmenes (porque los niños lo confundían con el de perímetros) utilizó figuras geométricas hechas con papeles lustre de diferentes colores.

Yo entré a observar la clase después de recreo. En el pizarrón estaba escrito una definición de perímetro y algunas figuras que la maestra borró rápidamente. En medio del pizarrón había otra información que no copié y del lado derecho, lo que a continuación transcribo:

	<p>Areas</p>	<p>Sustitución $A=5 \times 5=25$ $A=25\text{cm}^2$</p>
<p>5cm</p>		
<p>Fórmula $A=l \times l$ $A=\text{área}$ $l=\text{lado}$</p>		

Las figuras parecían haber sido recortadas por los niños, con medidas indicadas por la maestra, pues en la mesa los niños tenían pedazos de papel lustre de diferentes colores así como reglas y tijeras. Y ella les dijo que pegaran el cuadrado de 5 cm de la misma manera que pegaron el cuadrado de tres centímetros en otro momento

Mientras los niños pegaban la figura del cuadrado en su cuaderno, un niño le preguntó a la maestra cuándo sería el examen de matemáticas, ella le respondió "mañana llegando...estamos repasando porque confunden área con perímetro".

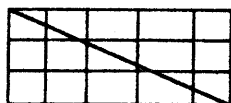
El proceso de dicha clase fue: la maestra escribió en el pizarrón el título de "Área del cuadrado", "área del rectángulo" o "área del triángulo" según fuera el caso, dibujó las figuras y las medidas de cada uno de sus lados junto a ellos, escribió la fórmula para calcular el área de dichas figuras y las "sustituyó" con diferentes valores numéricos. La maestra les fue preguntado la fórmula o ella se las anotaba en el pizarrón, luego les indicaba las operaciones a realizar y los niños le decían los resultados, que ella escribía en el pizarrón. En el caso del cuadrado les dijo "vamos con la fórmula ya la saben...es repaso...área igual a base por altura". Es así que, para cada caso, los alumnos copiaban los datos en sus cuadernos, buscaban las figuras según las medidas establecidas por la profesora, o bien las trazaban y recortaban para después pegarlas en sus cuadernos. Copiaban la fórmula correspondiente a la figura, así como su sustitución y los resultados.

En el caso del triángulo la maestra pidió a los niños que tomaran un rectángulo y unieran sus puntas extremas. Cuando los niños lo iban haciendo la maestra les hacía comentarios, como el dicho a una niña: "Las puntitas eh? Acuérdense. Tú, la otra vez lo hiciste muy mal!" o el que le hizo a un niño "La otra vez te costó mucho trabajo ¿te acuerdas Mario?", a lo que le niño contestó: "Ah sí, que era un boleto".

En este proceso la maestra les mostraba con la figura de papel en las manos el cómo tenían que unir las puntas extremas. Los niños levantaban sus figuras mostrando cómo las habían doblado. Algunos niños no habían entendido lo que tenían que hacer, la maestra se acercó de uno en uno a los niños, y si no lo habían realizado bien les daba indicaciones. Luego, la profesora les ordenó que cuadricularan la figura y que pegaran parado o acostado al rectángulo.

Después les dijo que ya que acabaran de cuadricular marcaran en él una raya "de acá a acá" (de un extremo superior derecho al otro del inferior izquierdo). Ella hizo la figura en el pizarrón y les indicó a los niños: "Pongan rayas de altura y pongan rayas de base" ella, en el pizarrón, cuadriculó la figura y trazó una línea de color amarillo que dividía al rectángulo en dos triángulos. Junto a ella escribió $A = \frac{b \times a}{2}$

y de forma oral recordó a los niños lo que significaba cada letra y número, para después escribirlos en el pizarrón en forma de lista. El pizarrón quedó así:



Área del triángulo

A=área

b=base

a= altura

2=entre 2.

La maestra les comentó "[si esto] ya lo hemos comprobado" y uno de alumnos dijo: "sí, porque de un rectángulo sacamos dos triángulos".

Mientras la maestra explicaba y mostraba lo que tenían que hacer los niños, revisaba sus cuadernos, algunos aún estaban pegando y escribiendo lo referente al cuadrado y al rectángulo, la maestra con su rectángulo en la mano pasaba por entre los lugares de los niños, veía sus cuadernos y les daba indicaciones, a la vez, continuó con la explicación sobre el triángulo.

Debajo de la figura del pizarrón escribió sustitución, abajo de ello $A=5 \times 3=15$, mientras escribía los niños iban diciéndole las cantidades y resultado.

Otros niños pegaban sus rectángulos cuadriculados y miraban a la maestra con atención. Abajo de la fórmula sustituida, la maestra escribió una división que los niños le ayudaron a resolver. El resultado fue 7.5, la maestra enfatizó ¿el punto 5, qué es? algunos niños dijeron: "cinco milímetros", la maestra aclaró que eso les falló en el examen.

La maestra terminó la actividad pidiendo a los niños que realizaran dobleces y unieran las puntas de un cuadrado para formar un rehilete. A los niños les costó trabajo hacer los dobleces y unir las puntas por lo que se pidieron ayudan entre ellos, con lo que se estableció una fuerte interrelación.

La maestra, ante la confusión de los niños en el cálculo de perímetros y áreas, realizó un repaso a través del uso de varios útiles escolares como fueron el papel lustre de distintos colores, con el que se hicieron diferentes figuras geométricas; tijeras, pegamento, cuadernos y el pizarrón. Parecería ser que la maestra necesitaba explicar de nuevo el cálculo de las áreas de distintas figuras geométricas de manera que sus niños lo entendieran con facilidad.

Esta docente, utilizando el pizarrón y los papeles, intentó facilitar a los niños el calcular el perímetro y áreas de diferentes figuras. En este sentido, el proceso fue largo, pues para cada una de éstas, cuadrado, rectángulo y triángulo, se requirió del recorte de ellas por los niños en el papel que tenían, lo que les había implicado, medir y trazar las figuras. Por otro lado, la maestra escribió en el pizarrón la fórmula para el cálculo del área de cada figura, así como lo que significaba cada letra, a la vez que les hizo preguntas a los niños sobre ellas. Decía a los niños el valor de cada lado, e iba junto con algunos de ellos realizando la sustitución en las fórmulas y realizando las operaciones.

En este caso el papel lustre se convirtió en un recurso para presentar información y a la vez ilustrarla. La maestra lo utilizó para representar las diferentes figuras geométricas y que los niños pudieran distinguir sus áreas de manera visual, con base en los diferentes colores y tamaños de las figuras. También dicho material fue utilizado para ilustrar la información de los cuadernos de los niños.

En la explicación sobre el triángulo, la maestra utilizó un rectángulo de papel lustre, recortándolo en dos triángulos, para explicar porqué en la fórmula, para obtener el área de esta figura, se dividía entre dos. Por ser una actividad de repaso, la maestra les recordó a algunos niños las dificultades que tuvieron para hacerlo; así, también, cuando les habló de la fórmula, y de que ya lo había comprobado, un niño le respondió "sí porque de un rectángulo sacamos dos triángulos".

A pesar de ser una actividad que los mismo niños reconocieron haberla ya realizado en otra ocasión, pero con un boleto, la maestra la repitió, a manera de repaso, pues intentaba facilitar a los niños el entendimiento de un contenido que confundían con otro, el cálculo del perímetro. En el proceso, cuando se trabajó con el cuadrado, la maestra preguntó la fórmula a los niños puesto que ellos "ya lo sabían".

La actividad fue larga, y requirió la atención de los niños en varios niveles, por un lado el trazo y recorte de las figuras según las medidas solicitadas por la maestra; la atención a las explicaciones en el pizarrón de la

profesora y a las preguntas que les realizaba sobre las fórmulas y las operaciones; la escritura en sus cuadernos de las fórmulas y datos y el pegado de la figura correspondiente.

Aunque la actividad duró bastante los niños participaron en ella y trataron de seguir de cerca las explicaciones de la maestra. Esta atendió a cada uno mirando lo que iban haciendo en sus cuadernos y les daba indicaciones para que su trabajo estuviera bien hecho. Es así que bajo el proceso de una nueva explicación, la maestra se valió de los recursos y tiempo necesarios para que los niños entendieran el contenido. Ello, tal vez bajo una idea en que los niños pudieran comprender mejor un contenido a partir de "repasar" lo que conocían al manipular materiales y visualizar las figuras geométricas hechas con ellos.

El uso del pizarrón, en la segunda y última actividad presentadas, en las que los niños o pasaron a éste para resolver lo solicitado por las maestras o respondían desde sus lugares lo que se les señalaba en el pizarrón, nos habla de una organización del grupo. Ya que los alumnos participaban apoyándose para llegar a la respuesta correcta. En este sentido, parecería ser que dicho trabajo tenía que ver con el reconocimiento individual de las posibilidades que tienen cada alumno y el grupo en general, de abordar un contenido.

No porque la finalidad de algunas de las actividades que los maestros implementaban eran para recordar, reafirmar o repasar un contenido, sus estructuras eran más sencillas. Exigían una presencia permanente del maestro con los alumnos, por las demandas de éstos de ciertas explicaciones. Prueba de ello fue la actividad de la maestra de tercer grado, quien repasó los contenidos de cálculos de perímetros y áreas.

3.3 EVALUAR EL TRABAJO DE LOS NIÑOS CON CONTENIDOS ESCOLARES.

Luna (1994) en su estudio sobre la organización cotidiana del trabajo en el aula, describe la importancia que adquiere para los maestros la revisión de lo realizado por los alumnos, como parámetro para conocer las dificultades que éstos pueden tener con los contenidos escolares. Con relación a ello, en el estudio encontré que los maestros dedican gran tiempo de la jornada escolar a revisar los trabajos de los niños.

En este estudio considero a la evaluación en un sentido de verificar, comprobar, darse cuenta, conocer o reconocer si los alumnos manejan y/o entienden los contenidos escolares. Los maestros realizan actividades relacionadas con contenidos escolares, como una manera de conocer el avance de sus alumnos respecto al manejo de ciertos contenidos.

Dichas actividades aparecen incluso mezcladas con otras, como podrían ser las que tienen la finalidad de presentar un contenido nuevo o repasar uno ya conocido, ya que generalmente, a manera de concluir o hasta iniciar alguna actividad, a los maestros les interesa verificar o saber si sus alumnos conocen elementos de algún tema.

Así, los maestros para evaluar a sus alumnos utilizaban la dinámica de preguntas-respuestas; de completar frases dichas por ellos; pedir la resolución de ejercicios, problemas matemáticos en el salón o de tarea, entre otros. En este apartado únicamente me centraré en la resolución de algunos ejercicios como formas de evaluación.

Las actividades que sólo tenían la finalidad de evaluar el manejo de algún contenido fueron diferentes según el contenido de que trataran; por ejemplo para matemáticas era común que en el pizarrón se escribiera algún ejercicio, y se revisara colectivamente. Así, pude observar un ejercicio en el cuaderno sobre clasificación de

proposiciones en un grupo de tercer grado; en otro grupo de sexto grado, se escribieron en el pizarrón cinco fracciones comunes y cinco decimales para ser convertidas en fracciones decimales o en fracciones comunes según fuera el caso, asimismo se dictaron dos problemas cuya resolución implicó la conversión de monedas; otro ejercicio para evaluar, fue el observado en un quinto grado: encontrar el porcentaje de cierta cantidad. También en sexto año los niños resolvieron un ejercicio de relación de columnas sobre la Revolución Mexicana.

Aunque el número de actividades observadas que tenían la finalidad de evaluar fue amplio, sólo presentaré a manera de ejemplo dos de ellas. Una, observada en un segundo grado, donde la maestra revisa la resolución de un ejercicio sobre multiplicaciones, del libro de Texto Integrado, Parte 1. El otro ejemplo corresponde a un quinto grado, se trata de un ejercicio del LTG de matemáticas, acerca de la adición de números enteros.

Multiplicación

Con relación al 2o. grado, la maestra revisó en el lugar de cada niño un ejercicio del libro Mi libro de Segundo. Parte 1 de la SEP, sobre la multiplicación, en el que se trataba de mostrar la multiplicación como una suma abreviada, a partir de una pregunta como ¿4 veces 3, o 3 veces 4? y dibujos de animales colocados en columnas y cuadrillos, en medio de los que aparecían los signos por, igual y más (ver anexo 6). Un ejemplo es: ¿4 veces 3, o 3 veces 4?

$$\begin{array}{cccc}
 \text{Alacrán} & \text{alacrán} & \text{alacrán} & \text{alacrán} \\
 \text{Alacrán} & \text{alacrán} & \text{alacrán} & \text{alacrán} \\
 \text{Alacrán} & \text{alacrán} & \text{alacrán} & \text{alacrán} \\
 \square & \times & \square & = \square + \square + \square + \square
 \end{array}$$

En el que los niños tenían que escribir: $4 \times 3 = 4 + 4 + 4$.

Un fragmento de dicho proceso es el siguiente:

MA: Vamos a leer. ¿Cuántos hay?(voz fuerte, lee) Escribe en cada cuadrillo el número que corresponda (lee). De cuatro veces tres....o tres veces cuatro ¿verdad? lee de uno de los libros de los niños y luego mira a los niños/ Entonces el resultado era cuatro por tres es igual a (en tono de que los niños completen la frase)

Ao: doce

Ma: nooo, porque también nos dice que cuatro veces tres /Un Ao: treinta/ cuatro veces tres es igual a tres, más tres, más tres, más tres (pausada) /escribe en el pizarrón $4 \times 3 = 3+3+3+3$ /

En el libro de Felipe, como resultado de esa operación: ¿4 veces 3, o 3 veces 4? tenía escrito: $3 \times 3 = 6+3+3+3$.

Ma: a ver los quiero sentaditos, ¿ya Cristian ? (seria)

Otro Ao: yo sí lo hice bien.

MA: que tienen aquí?/señala las figuras de la pág. 316 del LTG/

Varios Aos: son doce, son doce, son doce.

MA: si pero solamente ella lo hizo bien, se fijan cuál es el problema?. Luego seis veces el tres, tenemos que poner seis veces el tres, luego cuatro veces el cinco, cinco veces el cuatro, cinco veces el cuatro, dos veces el tres y cinco veces el dos o dos veces el cinco. ¿cinco por dos? (no se escucha lo que le dicen) Ahhh./la maestra está parada junto a los niños del segundo grupo de mesas con uno de los libros de la SEP abierto enseñándoselo a los niños, va señalando las operaciones./

MA: Califico.

La maestra se acerca a ver uno de los libros de los niños sentados al frente de la cuarta fila. Repite oralmente las operaciones escritas en el libro y palomea. Esto lo hace con cada niño.

Se escucha que la maestra al revisar otros libros dice: "cuatro por dos...seis; veces tres...cuatro; veces cinco...tres veces tres, tres, tres, tres" (E2-57. OCH+EA(os))

La docente, al iniciar la revisión de la tarea, encontró en los libros de los niños resultados diferentes a los que se pretendían obtener, por ello ya no calificó e intento mostrar a los niños la lógica del ejercicio. Primero, leyó de uno de los libros lo que se pedía, luego, con base en él hizo preguntas a los niños, como: "Entonces el resultado era cuatro por tres es igual a..." los chiquitos le respondieron doce, que era el resultado de la operación, y lo que esperaba era tres más tres más tres más tres. Ante ello la maestra explicó con base en el texto lo que se tenía que escribir como resultados, apoyada en el pizarrón y en explicaciones colectivas, señalando en el libro cada operación. Pero al notar que las respuestas de los niños no correspondían a lo que se les pidió, decidió ir explicando niño por niño.

Había niños, como Felipe, que escribieron respuestas diferentes a las solicitadas en el ejercicio, pues él, para la operación de 3 veces 4 ó 4 veces 3 escribió: $3 \times 3 = 6 + 3 + 3 + 3$, a pesar de que en el texto aparecían figuras representando la operación.

Al ir revisando niño por niño, la maestra enunció las operaciones y hasta los resultados, tal vez con el fin de irles orientando sobre éstos a todos los pequeños.

El fragmento de registro, nos muestra cómo la maestra al comenzar a revisar un ejercicio sobre la multiplicación, en uno de los libros de texto, se dio cuenta de las dificultades de sus alumnos con el contenido, por lo que se vio obligada a realizar explicaciones colectivas e individuales sobre el mismo, pues por un lado iba diciendo a niño por niño lo que tenían que hacer y por otro hacía observaciones generales al grupo. Dichas explicaciones las realizó con base en el mismo libro de texto y apoyada en el pizarrón.

En este caso, aunque el tema de la multiplicación como una suma abreviada se había dejado de tarea, la maestra al calificar el ejercicio del libro de texto y hacerle algunas preguntas, evaluó la resolución de un ejercicio y ante los resultados tuvo que volver a explicarlo.

Es así que la evaluación se realizó con base en la revisión de un ejercicio niño por niño, primero viendo lo escrito en sus libros y después a través de preguntas, cuyos resultados mostraron a la maestra las dificultades que sus alumnos presentaban para entenderlo y la forma particular en que lo habían comprendido. Esto, como una evidencia de que no lo entendían, obligó a la maestra a una nueva explicación, primero colectiva y después individual.

Con relación a ello, encontré entonces que, una evaluación puede guiar un tipo de explicación u otro, individual o colectivo, de acuerdo a lo que cada docente perciba como necesidad de sus alumnos.

Adiciones con números enteros.

El otro ejemplo que presento sobre evaluación, se refiere a un contenido de matemáticas en 5o. grado sobre adiciones con números enteros (REG.ESC2-38).

Los niños estaban revisando, junto con el maestro, un ejercicio de adición de números enteros positivos y negativos de su LTG de Matemáticas (pp. 84 y 85) (Anexo 6). El maestro iba diciendo la suma de dos números

enteros y según mencionaba el nombre de algún chico, éste contestaba, los otros niños miraban sus resultados y los confirmaban o no.

Mo: tres más tres Guadalupe

Guadalupe: siete.

Mo: No, tres más tres.

Ana Lilia: seis.

Guadalupe: seis.

Mo: Tres más tres seis. Rosalia cuatro más tres*.

....

Mo. ... José Luis. Cuatro más siete.

José L.: once menos.

Mo: No, déjenlo solo, cuatro más siete. Cuatro más siete /José L. se queda como pensativo/ cuatro más siete.

José Luis: Once.

Mo: menos cuatro más siete, Viridiana.

Ana L.: tres.

Viridiana.: Once menos.

Mo: No. Menos cuatro más siete

Viridiana.:(?)

Mo: ¿Cómo? No. Menos cuatro más siete (como desesperado)

Viridiana: tres menos.

Ao: tres menos.

Mo: No. Humberto, digo Homero (voz fuerte), menos cuatro más siete (más fuerte)

Homero: ¿Qué? (distruido)

Mo: menos cuatro más siete.

Pedro :¿no son 3 Maestro?

Mo: Menos cuatro más siete.

Otro Ao: 3.

Mo: Tres. Menos cuatro mas menos siete, Claudia.

Claudia: Once menos.

Mo: Once menos muy bien.

Vamos a la segunda hilera (de adiciones)* (E2-39).

El maestro preguntó niño por niño los resultados de las operaciones que iba mencionando. Los niños contestaron con rapidez, cuando la respuesta era incorrecta el maestro volvió a preguntarles, y cuando obtuvo la respuesta correcta la confirmó. Algunos niños respondieron bien, sin embargo no consideró sus respuestas e insistió en preguntar al mismo niño al que se dirigió, o bien preguntó a otro alumno.

Aunque hubo prontitud en las respuestas, algunas de ellas estuvieron mal, ante ello el maestro volvió a preguntar al mismo niño u a otro, hasta que los niños contestaron bien. Por el proceso, parece ser que al profesor le interesaba que cada niño fuera resolviendo solo la suma de números enteros, por eso cuando preguntó a un chico y éste respondió mal le volvió a preguntar y solicitó a los otros que "lo dejaran solo". Esto, le permitió reconocer si los niños habían entendido o no.

La rapidez de las preguntas y la dificultad del mismo contenido creo confusión entre los niños, varios de los cuales respondieron a una misma operación incorrectamente.

Como el maestro percibió dichas dificultades, al finalizar la revisión del ejercicio, de nuevo explicó el contenido, a manera de repaso¹, de la siguiente forma:

El maestro explica en el pizarrón la suma de números enteros, escribió $a+b= (+)$ y luego $a + b= (-)$, para ello la primera ecuación les dijo a los niños "Como estamos sumando dos enteros con signos iguales el resultado va a ser..." A lo que algunos le contestaron: "positivo". En la segunda ecuación, les dijo: "Pero si tenemos dos enteros negativos el resultado va a ser..." y los niños le contestaron "negativo".

Después, les dijo: "Cuando tenemos dos, bueno vamos a sumar dos enteros con signos diferentes y el positivo es mayor el resultado será..." y escribió en el pizarrón junto y entre las ecuaciones anteriores $a > b$, quedando así en el pizarrón: $a + b = (+)$ $a > b$ $-a + -b = (-)$. Un alumno le respondió dudando "pos... negativo". Mientras otros niños platicaban y no miraban el pizarrón.

El maestro continuó con la explicación preguntando a los niños: "y cuando tenemos por suma dos enteros de signos diferentes pero el negativo es mayor, el resultado será..." Algunos niños respondieron que negativo, otros positivo

Luego el maestro señaló la primera ecuación ($a+b=(+)$) y dijo: "Tenemos a positiva más b positiva el resultado va a ser...positivo". Continuó señalando la segunda ecuación ($-a+b=(-)$) y dijo: "Tenemos a negativa más b negativa el resultado va a ser ...," algunos niños le contestaron: b negativa otros: negativo. El les dijo: "Negativo, ¿sí?, tenemos a positiva más b, tenemos a es mayor que b", y señaló $a > b$, luego señaló a y dijo: "este número es negativo y este (b) positivo, el resultado será". Una niña le respondió: "Positivo, positivo" otros "negativo, negativo.". Luego, el maestro les dijo "menos ocho más seis" y escribió en el pizarrón debajo de $a + b = (-)$, $-8 + 6 =$. Algunos niños a coro le decían "negativo" una niña "positivo". El maestro preguntó: "cuál es el resultado de menos ocho más seis?". Una alumna le dijo: "dos menos" otro niño contestó "dos". El maestro les volvió a preguntar: "El resultado de aquí va a ser... ", varios niños decían algunas respuestas que no se entendían, sólo a un niño se le escuchó: "negativo". El maestro les dijo con énfasis "negativo" y escribió junto al signo de igual de la suma -2 . Después inició con otro ejemplo pero ahora donde a era menor que b.

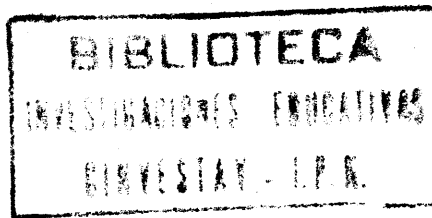
El maestro volvió a explicar el contenido apoyado en el pizarrón. Presentando todas las posibilidades de adición entre los números negativos y positivos y entre ellos. Sus explicaciones fueron en un nivel abstracto, pues utilizó ecuaciones y símbolos como el mayor que y el menor que, dicha presentación fue distinta a la expuesta en el libro de texto, en que se explicaban las sumas de enteros positivos y negativos por medio de la recta numérica². Sin embargo, ante las primeras explicaciones los niños respondieron correctamente a las preguntas que planteó el docente. Aunque muchos de ellos se distraían o platicaban.

Como una manera de confirmar que los niños entendieron, el maestro les hizo preguntas, algunas de ellas fueron contestadas de diferente forma por los chicos, ante lo cual el docente ejemplificó con números. Incluso uno de los alumnos le demandó que los pusiera a hacer unas operaciones en el pizarrón.

El profesor al revisar la resolución de un ejercicio sobre adición de números enteros positivos y negativos, del LTG de matemáticas, se dio cuenta de que el contenido no era fácil para algunos niños; en este sentido, es que el maestro evaluó si los niños lo entendieron o no y volvió a repetir su explicación. Dicha explicación fue larga, involucró a los niños con preguntas y proporcionó ejemplos cuando ellos dieron respuestas incorrectas. Fue entonces que parecía haber una preocupación del maestro por el que sus alumnos realmente comprendieran la adición de números enteros. Por ello, una actividad de evaluación puede dar elementos a los profesores sobre el conocimiento que sus niños tengan de ciertos temas y los lleve a implementar otras que, como en este caso fue la de una nueva explicación a manera de "repaso" de un contenido ya visto.

Es con estos dos ejemplos que encuentro que los maestros piden que los alumnos resuelvan ejercicios de sus libros, sin explicación previa, tal vez porque ya los alumnos trabajaron con el contenido con anterioridad y la resolución de los ejercicios parece ser una evidencia de la apropiación del contenido por los niños.

En estos dos casos, la resolución de uno de los ejercicios de libros de texto gratuitos, fue usada por los maestros para conocer cómo aplicaban sus alumnos un contenido.



La resolución incorrecta de los ejercicios por los niños, pautó otras actividades de los maestros de acuerdo con las dificultades que percibieron en los niños. Estas fueron explicaciones individuales o colectivas, como una manera de intentar dejar en claro aquello que no fue comprendido por los niños.

Es en este sentido, que los maestros realizan una evaluación permanente de los avances de sus alumnos, y se apoyan en distintos recursos de trabajo, para tener evidencias de los mismos.

3. 4 OCUPAR A LOS NIÑOS PARA ATENDER EL TRABAJO EN EL SALÓN DE CLASES O FUERA DE ÉL

Los maestros, entre sus labores docentes tienen que atender ciertas comisiones que se les asignan desde inicios del año escolar; así como a los padres de familia y asistir a reuniones con sus compañeros o directivos, para ello tienen que dejar a su grupo solo o no los atienden en el momento, aún estando con ellos. Cuando lo hacen, generalmente les solicitan la realización de algún trabajo, cuyo contenido es específicamente escolar.

Dicha actividad, permite al maestro atender asuntos fuera del aula o dentro de ella, a la vez que los niños trabajan temas previstos por los maestros, "sin que pierdan el tiempo" mientras él no está presente o no trabaja con ellos.

Las actividades que me permitieron reconstruir este tipo de orientación, son de distinta naturaleza, las había que se requerían para que los maestros atendieran a los padres de familia en alguna junta; aquellas que permitían al maestro obtener información actualizada sin que él la tuviera que indagar, éstas, identificadas con las tareas escolares y otras más, en que algunos niños utilizaban los libros de texto, gratuitos o comerciales, mientras los maestros revisaban algún trabajo a los demás niños. De algunas de ellas haré mención en este apartado.

Las juntas con padres de familia.

Inicio con actividades que permitieron a los maestros atender en junta a los padres de familia dentro y fuera del salón de clases.

Los casos son de la maestra Luisa (6o) y el maestro Germán (5o). La primera, convocó a los padres a la junta mensual para enterarlos de las calificaciones de sus hijos y de otros asuntos relacionados con el trabajo que desempeñaban o los problemas que presentaban éstos en el salón. El profesor, atendió a los padres de familia de la escuela para informarles y solicitar su apoyo con relación a la construcción de nuevas aulas escolares.

La maestra Luisa (6º) antes de iniciar la junta indicó a los alumnos el trabajo que realizarían. En una de las ocasiones solicitó a una niña repartiera a cada niño "su folder" con sus exámenes, luego les pidió integrar aquellos que sus papás les habían firmado. Después les dictó:

"Ma. Busca y escribe dos sinónimos de esta palabras (tono de orden). Dos...contribuir...romper... /los niños escriben las palabras en sus cuadernos/ mentir...saludar...machacar...autorizar...sorprender...enferrar...suspender...soslayar con y griega /un niño dice ¿qué es eso?. La maestra no dice nada continua diciendo más palabras/impedir...reformular...inscribir...notar...¿ya puse mantener? /los niños no dicen nada/ mantener...vigorizar...con uve...ampliar ¿ya son veinte?/un niño dice "no, diecinueve"/...manejar"

Enseguida la maestra dice : "uno, dos, tres, cuatro, cinco...". La mayoría de los niños se levantan apresuradamente de sus asientos con el folder de los exámenes en la mano y lo ponen sobre el escritorio de la maestra.

Aproximadamente a las ocho treinta , los padres de familia llegan a la puerta del salón de clase y se quedan parados ahí hasta que la maestra les dice a los niños "¿ya estuvo? y abre la puerta para que los papás entren al salón. Los padres entran y se sientan o se quedan parados junto o cerca a sus hijos

....
En este momento los padres están sentados en las sillas que ocupan regularmente los niños, casi todos se sentaron junto a sus hijos, únicamente dos señoras se encuentran de pie, todos parecen estar muy atentos a lo que dice la maestra, guardan silencio y la miran. Los niños buscan en pequeños diccionarios algunas palabras y escriben en sus cuadernos, de vez en vez suspenden su trabajo para atender también a la maestra. El niño que está sentado junto a mí escribe en su cuaderno: "Empezar. Comenzar, empresa". (E2-41 Int Ma y M.F. Realizado por L.G).

Como se puede apreciar, la maestra realizó acciones con los niños, previas a la junta que realizaría para poder atender a los padres que comenzaron a llegar al salón. Por un lado alistó el material que enseñaría a los padres y por otro dejó a los niños trabajo.

El desarrollo de las acciones lo realizaron con rapidez, pues la hora de entrada a la escuela era a las 8:00 hs. y a las 8:30 ya estaban los padres en la puerta del salón. La maestra dio entrada a los padres considerando que los niños ya habían escrito las palabras pues les preguntó "¿ya estuvo? "

El trabajo que los niños realizarían alude a contenidos abordados en otros momentos, como son los sinónimos de ciertas palabras. Estas, no eran palabras comunes para los niños, por ejemplo, uno de ellos preguntó qué era soslayar. La búsqueda de dos sinónimos sobre ellas les implicaría tardarse bastante tiempo, con esto, la maestra aseguró tener un periodo suficiente para poder platicar con los padres de familia.

Los niños, mientras se desarrolló la reunión, buscaban en sus diccionarios de sinónimos y antónimos las palabras, escribían en sus cuadernos, y en momentos atendían lo que la maestra y padres platicaban, pero no interrumpieron la plática entre padres y maestra permitiendo a ésta llevar a cabo la junta.

En una ocasión distinta, cuando la maestra citó a junta a los padres de familia de su grupo, escribió en el pizarrón: "125 a 133. Español Ejercicios" (R2-13 Oln. Realizado por L.G.)

Como se puede apreciar la profesora dejó que los niños realizaran ocho páginas de su libro de texto, con ello, tenía la pretensión de que los niños estuvieran trabajando con distintos contenidos, que les requeriría el tiempo suficiente para que ella pudiera atender a los padres.

Otro ejemplo, es el del maestro Germán (5º). El estaba dirigiendo una junta en el patio de la escuela con los padres de familia de gran parte de los alumnos de la primaria. Explicaba algunas acciones que deberían de tomar con relación algunas demandas hechas a la delegación para mejorar el edificio escolar. El maestro entró al salón y escribió en el pizarrón, con base en el LTG de Ciencias Sociales, el inicio de un cuestionario. Los alumnos iniciaron la actividad para trabajar el contenido de ciencias sociales, al copiar en sus cuadernos la mayoría de las preguntas, con ello, estaban ocupados mientras el maestro atendió fuera del salón a los padres de familia y preparaba la elaboración de un documento relacionado con la solicitud de material de construcción a la Delegación Política.

Cuando el maestro regresó al salón, hubo un desarrollo de la actividad con relación al contenido escolar que se estaba trabajando: él terminó de apuntar las preguntas del cuestionario en el pizarrón, los alumnos buscaron en sus libros las respuestas, las intercambiaban, preguntaban al maestro sobre ellas, escribían en sus cuadernos y el maestro iba revisando lo que los niños escribían. Una descripción más detallada se presenta en el capítulo 2, en el apartado sobre cuestionarios.

En este caso, pareciera ser que el maestro inició la actividad ocupando a los alumnos para poder salir del salón, pero al regresar y continuar con ella se percibía un interés porque los alumnos trabajaran con el contenido. Se conjugó la intención de ocupar a los alumnos para atender una actividad extraenseñanza con el de acercarlos a un contenido nuevo.

Uso de libros de texto

Otra manera en que los maestros podían liberarse para atender a los mismos niños era el "entretenerlos" realizando algún ejercicio, ya sea de un libro comercial o de texto gratuito.

Cuando los maestros requerían revisar algún trabajo y necesitaban que los niños estuvieran ocupados, trabajaban con los libros de Texto gratuitos y comerciales, combinando ambos libros. Por ello, utilizaban los libros comerciales, ya sea indicando específicamente la resolución de algún ejercicio o dejando en libertad a los niños para escoger, mientras ellos revisaban los libros de la SEP, o a la inversa, con la diferencia de que cuando eran usados los libros de texto gratuitos para ocupar a los niños, no se les dejaba elegir lo que habrían de trabajar.

Es decir, el trabajo con los libros de texto comerciales parecerían tener más libertades en su uso, una permisividad mayor para elegir lo que se quería trabajar que en los de texto gratuito.

Este uso combinado de los libros permitía a los maestros realizar diversas actividades, como la atención individual de algunos niños que no habían entendido el tema o revisar el trabajo de sus alumnos.

En un grupo de 3o. grado, cuando el maestro explicó a niño por niño el uso de "regletas" para multiplicar, otros alumnos, a los que parecían haber revisado su trabajo, iluminaban diferentes ilustraciones del libro comercial (Complemento Didáctico, Noriega) como son las figuras de los Niños Héroes y el aparato digestivo.

Este mismo maestro, en otra ocasión revisó un ejercicio del libro comercial (Complemento didáctico, Noriega) sobre el uso de comas y conjunciones, mientras los alumnos resolvían problemas que les implican operaciones de multiplicación en su libro de Matemáticas de la SEP. Lo interesante fue que no todos los alumnos realizaron este último, sino a la vez hubo niños trabajando en el libro comercial, lo que mostró como hay una doble presencia de ambos tipos de libros, es decir, en un mismo tiempo y espacio pueden co-existir actividades diferentes, que demanda una apropiación particular de contenidos distintos.

Con base en los ejemplos citados, se presentan una diversidad de actividades y de recursos que las apoyan para que los maestros puedan atender paralelamente al trabajo de los alumnos otras tareas que les demanda su labor como docentes: atender a padres de familia o a algunos alumnos de manera más cercana, o bien revisar productos de los alumnos.

3.5 INTENTAR INTERESAR O INVOLUCRAR A LOS NIÑOS EN ALGUNA ACTIVIDAD CON CONTENIDOS ESCOLARES.

Esta orientación la dejé al final de todas puesto que puede estar presente en todas las orientaciones de las actividades, puede haber una actividad de repaso e involucrar a los niños, o de presentar un contenido nuevo e interesar a los chicos. Sin embargo, decidí separarla, como una cuestión analítica.

Los maestros realizan diversas actividades para intentar interesar a sus alumnos en algunos contenidos escolares, en ellas está como elemento común la participación directa de los niños. Esta puede convocarse con base en la solicitud de aportaciones personales o bien de realizar determinadas tareas que les son gratas a los niños.

Algunas actividades observadas que los maestros llevaron a cabo para intentar que sus alumnos se interesaran o involucraran con algún contenido fueron, entre otras, aquellas en que preguntaban a los niños lo que les parecía más importante de una lección, la búsqueda de ciertas palabras en el diccionario o quiénes fueron determinados personajes de una lectura, hasta las que implicaron juegos o actividades con materiales para armar.

En este apartado presento tres ejemplos de actividades en que los maestros pretendieron interesar e involucrar a sus alumnos con los contenidos. El primero. Es una clase de matemáticas, sobre localización de coordenadas basada en el juego de Submarino. El segundo es una clase de español acerca de adjetivos calificativos, en que las actividades fueron recoger pertenencias de los alumnos, recordar lo que eran los adjetivos calificativos y luego escribir en el pizarrón algunas cualidades de dichos objetos. Por último, presento la reconstrucción de una clase sobre las diferencias entre seres vivos y no vivos realizada con animales.

Los juegos.

Con relación al primer ejemplo, encontré que el desarrollo de actividades lúdicas como los juegos de submarino, náufragos, la vio, lotería, basta, banco de palabras o el resolver correctamente algunas operaciones, cuyos resultados son los puntos a unir, en un cuadrante, para formar una figura, aparecen como actividades eminentemente motivadoras para los niños, pues no son comúnmente utilizadas, además, de que en sí mismas representan una participación más dinámica y que involucra a los alumnos en forma amena.

Uno de los registros que retomé para el análisis de esta orientación, fue el de una clase desarrollada en 5º grado, con el maestro Germán, donde se jugó Submarino. Esta observación se complementó con una entrevista al docente, donde expresa algunas de sus experiencias sobre diversas actividades de tipo lúdico y uso de libros comerciales. La parte correspondiente a la clase ya fue expuesta en el capítulo 2, en el apartado de trabajos escolares en lo referente al juego, por ello no volveré a presentarla. Únicamente expondré el análisis de la entrevista, en el que se reporta la preocupación del maestro por acercar a sus alumnos a contenidos escolares.

La entrevista con el maestro complementó la observación de la clase, y además me permitió enriquecer el análisis en el nivel que me interesaba: las consideraciones que hacen los maestros para implementar una actividad que involucre de manera significativa a los niños con un contenido escolar.

Como inicio diré que el maestro reconocía cuáles eran los contenidos en que tenía dificultades su grupo, expresando: "Hummmm(como pensativo) "Tienen problemas con las divisiones, no saben dividir (como preocupado)."

El maestro en la entrevista me expresó que cuando sus alumnos no le entendían: "Generalmente para lo que estás haciendo (explicativo). Si no te están entendiendo no tiene caso que le sigas. Mejor lo paras y haces otra cosa. Mientras ves cómo se los das. Pero tampoco no lo puedes dejar de darlo."

En este sentido, el profesor reconocía los temas con los cuales los niños tenían dificultades y la necesidad de parar las actividades cuando los niños no le entendían, para buscar la manera de "darlo", para hacérselos más accesible. Esto, explica en parte el por qué de la búsqueda y uso de diversas actividades poco comunes, como son los juegos.

Sobre los juegos, el docente comentó: "Eso lo aprendí cuando fui a tomar inglés hace muchos años en el Politécnico. Ahí te ponen a jugar para que aprendas inglés". Y también el que el conocimiento sobre el banco de palabras se debía a que había trabajado con un grupo de 9 a 14³, así al preguntarle sobre los juegos que conocía, me expresó que algunos eran material de 9-14 y además se refirió a:

"Obs:... ¿Qué otros juegos tienes así para estar con ellos?"

Mo: Mira hay unos que no he puesto todavía, los puse en otros años pero hay loterías.

A: Y tú se las haces o ellos las hacen

Mo: No, yo las hago, todo lo tienes que traer es muy difícil que ellos (voz baja). Hay lotería, hay la vio, vio y le pones pronombres, le pones artículos, y le pones enunciados, le pones tablas (como numerando). Que hagan una prueba en equipo, o sea les pones ejercicios y ellos se lo tienen que dividir, les das tiempo límite y la calificación que saquen es la del equipo, no la de cada uno, eso los obliga a ellos mismos _____"

El maestro trajo al salón sus experiencias como sujeto, "hombre entero", en relación a su biografía personal "eso lo aprendí cuando fui al inglés", pues puso en práctica experiencias que en otro ámbito le fueron significativas, para hacer interesante el contenido a sus alumnos. O bien, lo que a través de su experiencia profesional había ido conociendo, como cuando mencionó lo del programa "9 a 14", o como lo demostró al recordar otros tantos juegos utilizados en otros años.

El maestro reportó una amplia referencia a juegos que relacionó con contenidos: "Hay lotería, hay "la vio, vio" y le pones pronombres, le pones artículos, y le pones enunciados, le pones tablas": Esto reflejaba la preocupación, interés y búsqueda del maestro de material (juegos) para que los niños se acercaran de manera más fácil a contenidos de diferentes áreas.

El conocimiento sobre los juegos, implica conocer también los tiempos recomendables para ser jugados, que el maestro relacionaba con las actitudes de los niños, así nos comentó: "... Esto debe durar media hora, no más (serio, como recomendando), no más y ahorita ya era más de media hora."

y "Por ejemplo este /pone una mano sobre el hombre de Pedro/ se me para y me dice ya estoy aburrido. Se va a dar vueltas allá abajo".

El maestro me explicó cómo con un grupo de sexto realizó el banco de operaciones, y comentó que dicha actividad la realizaría en otro momento con su grupo. Esto refleja la previsión y anticipación que hizo el maestro sobre el trabajo futuro con los niños conociendo los problemas que tenían con las divisiones, pues previó que para un segundo momento podría trabajar con sus alumnos con un banco de operaciones.

Dicho banco de operaciones, tendría la finalidad de ejercitar a los chicos con contenidos de matemáticas, pero sin la monotonía de un trabajo repetitivo. Por ello, esta previsión consideraba el carácter agradable de la actividad para los niños.

Por otro lado, el que el maestro mencionó que él realizaba el material (loterías) me llevó a pensar en la entrega del maestro a su trabajo y la preocupación que le generaba, pues era un profesor con doble plaza y el representante sindical de la zona escolar, y el dedicarse a hacerles material a los niños implicaba inversión de tiempo, dinero y esfuerzo personal.

Actividades basadas en libros de texto comerciales u otros materiales.

Respecto a los libros, el docente me enseñó dos: "Calcula y dibuja" (Buki toy) y el de "Aprendamos ciencias sociales, 5 (Ediciones pedagógicas), me platicó cómo trabajaba con cada uno:

Mo: Y es que aquí, en el libro de Calcula y dibuja, a lo que llegas, es a que al final los niños hacen figuras /me enseña la última página del libro en donde hay varios cuadrados con figuras realizadas por la unión de puntos/ y que las iluminen y en lugar de hacerlas con puntos las haces con coordenadas.

Obs: Ah ya. O sea que todas estas operaciones que trae aquí son para que te dé la coordenada de un punto /e señalo en un página del libro/.

Mo.: Exacto. Nada más, o sea esto es en un solo plano, entonces tú haces el cuadrulado y numeras en un solo plano, del 1 al 10 del 11 al 20 como está aquí (explicativo, serio)/me señala en una página del libro donde aparece un cuadro con varios puntos/

Obs: Ya cuando hacen la operación tiene que encontrarlo.

Mo: Calificas, bueno, como yo le hago, calificas el dibujo. Cuando te entregan el dibujo iluminado sabes si está bien o está mal.

Obs: ¿Y si está mal qué les pones?

Mo.: Mal. No, ahí la calificación es bien o mal. Nada más.

Obs: Y estos ejercicios ¿tú los mimeografías o los haces en el pizarrón?

Mo: En el pizarrón. Y ellos lo hacen en su cuaderno. (E2-41'EM(o))

Con esta plática, el maestro mostró cómo se trabajaba el material del libro, porque aparentemente sería un ejercicio en el que los niños tenía que realizar varias operaciones para conocer los puntos que habrían de unir y formar una determinada figura. De esta forma un contenido de matemáticas como fueron las operaciones de adición, sustracción, multiplicación y división estaban ligadas a otro tipo de actividades como eran lúdicas o de artes plásticas.

El desarrollo de dicha actividad implicó al maestro un trabajo de previsión y selección de materiales, como fue el fotocopiar el libro de "Calcula y dibuja" y elegir cuál ejercicio copiaría en el pizarrón.

La actividad en que los niños copiaban del pizarrón el cuadrante, resolvían las operaciones y realizaban la figura, fue una actividad que involucraba de manera permanente y activa a los niños con el contenido, sin la tensión de tener que resolver por resolver varias operaciones. Pues incluso, como lo mencionara el maestro, les calificaba con un bien o mal, si la figura era correcta o no, ya que si lo era, implicó haber resuelto bien todas las operaciones.

El maestro, en entrevista, también señaló el uso del otro libro de texto comercial, Aprendamos Ciencias Sociales 5 (ediciones pedagógicas) mejor conocido en la escuela como el "Germán", por ser el segundo apellido de dos de los autores, cuyo reporte ya fue referido en el capítulo 2.

Mo. guarda el libro que me enseñó y saca otro libro de su portafolio.

Mo: Y lo que hago en Ciencias Sociales es aprovechar el libro de "Germán", que nos trajeron el año pasado. Y lo que hago es de ésta, de la hoja donde inicia /abre el libro en la primera unidad que habla sobre las razas/ que los niños la recorten e iluminen y la peguen /se sienta sobre su escritorio y me señala lo que se supone los niños recortaron/

Mo: Entonces, éste /se refiere al dibujo/ lo van recortando y van [copiando] los pies de página para el inicio

Obs: ¿Pero esta página sí la fotocopias?

Mo.: Sí, esta sí la fotocopia.

Mo.: Y el resumen, y lo más grave es que a mí me gusta mucho el resumen que trae aquí porque es mucho muy sintético, pero hay que dictarlos y eso sí es un problema.

Obs: Porque luego a la hora de la dictada escriben otra cosa.

Obs: Escriben otra cosa, dos, se aburren. Empiezan a decir ahh!

Abro el libro y veo que es de la Maestra Luisa. Paso hoja por hoja.

Obs: Ah! este es de Luisa, Guía didáctica para el maestro y el alumno /leo/ ¿este se supone que es para el alumno?

Obs: Supuestamente es para el alumno y cada uno debe tener su libro.

Obs: Guía didáctica... La gente /leo de una página/ ¿Estos son los resúmenes.?

Obs: El resumen sería esto /pasa de una página a otra donde se encuentran varios círculos con algo escrito/

Obs: Ah aquí ya viene el resumen /en unos círculos está escrita información sobre la unidad/

Mo.: Por ejemplo en esta lección (sobre las razas) en particular recortamos papel lustre de color en círculos, y ellos ponían nada más, no ponían lo que dice aquí, sino nada más ponían la ciencia y aparte hacían con color el resumen, bueno la definición de cada ciencia.

Obs: Pero eso tú ya lo complementaste. /El Mo. me contesta que sí/ La raza, la gente /leo/. ¿Y esto es lo que ellos recortan? /le señalo unos dibujos de personas de diferentes razas/

Mo: Sí, ellos recortaron por ejemplo esto/se refiere a cada uno de los dibujos de distintas personas/ y le pusieron uno, dos y tres a cada uno recortado aparte.

Obs: ¿y le pusieron qué raza [era] ?/Mo. afirma con la cabeza/ " (E2-41)'.

Este segundo libro, el maestro lo utilizó para el trabajo con el área de Ciencias Sociales, reconocía en él buenos resúmenes, lo que implicaba que el profesor lo revisaba para trabajar los contenidos de esta área seleccionando lo que retomaría. Así también decidía las ilustraciones que le servirán, como fueron los dibujos de las personas de distinta raza que los alumnos recortaron.

El docente reconocía que dicho libro debía ser trabajado de manera individual por cada niño, por lo que él a través de fotocopias les facilitaba parte de este material.

La actividad de recortar, iluminar y pegar los dibujos de la página del libro fotocopiada, fue una actividad que el maestro consideró importante para trabajar el contenido, más que el dictado de la información, pues le parecía que con ella los chicos se aburrían.

Por otro lado, el libro sólo proporcionaba ideas al maestro, pues la manera en que lo trabajaba era distinta a cómo se proponía en él⁴. En dicho material aparecía una página titulada resumen en que había seis recuadros con información, entre los que estaban unos círculos con la definición de distintas ciencias sociales. El maestro las trabajó con base en círculos de papel lustre y las definiciones de éstas. Era con este tipo de trabajos, donde los niños recortaban, pegaban e iluminaban, que al maestro le parecía que sus alumnos accederían más fácilmente al contenido escolar.

Como se puede apreciar, el maestro utilizó y previó el uso de diversos materiales y actividades que involucraban de manera permanente y activa a los niños con determinados contenidos, pues eran recursos

diferentes a los comúnmente utilizados, que ponían en actividad a los niños, bajo la intención de interesarlos e involucrarlos con los contenidos.

Esto se hizo presente en las explicaciones del docente sobre los dos libros que me enseñó: "Calcula y dibuja" y "Aprendamos Ciencias Sociales", pues muestran una manera particular de trabajar del maestro, en que le preocupa llevar a cabo actividades que sean interesantes a los niños.

El conocimiento de distintos materiales, así como del área y contenidos con que podían utilizarse, son indicios de un trabajo de planeación por parte de los maestros que no queda por escrito pero que guía sus clases, y que incluso permite ver las consultas e intercambios entre maestros o el retomar material de los mismos alumnos. (En el capítulo dos se muestran los intercambios de libros entre maestros y niños).

Una maestra de sexto grado, también en entrevista reportó algunas consideraciones sobre el uso de algunos libros comerciales para apoyar la enseñanza, uno de ellos fue el de "Aprendamos Ciencias Sociales 6" (A.C.S. 6). Ella compartía con el maestro anterior la idea de la utilidad del libro para trabajar el área de manera distinta.

Esta maestra, me enseñó algunas figuras recortables para armar de este libro. Como ejemplo, me mostró un navío del siglo XVIII realizado por uno de sus alumnos, a partir de una copia fotostática de la reproducción de dicha embarcación en el libro de aprendamos C.S. 6. La maestra expresaba que este material le servía para que "algo se les quedara" a sus alumnos.

En estos dos maestros, el de 5º. y la de 6º., la idea de aprendizaje que parecía prevalecer era la de que se aprende a través la actuación, realizando distintas cosas, constantemente, sobre determinados materiales.

La búsqueda, selección, reproducción y trabajo con recursos materiales, como son los libros de texto, por parte de los maestros, dan cuenta de las necesidades que tienen de facilitar a sus alumnos el trabajo con contenidos escolares, con actividades que los mantengan activos y los acerquen de manera creativa a ellos.

El uso de objetos y animales.

Los maestros para intentar interesar a sus alumnos en algún contenido particular se valían de algunos objetos u otros recursos, como fueron animales, para lograr que sus alumnos se insertaran de manera importante en la actividad.

Un segundo caso, es el de otra maestra con sexto grado, quien utilizaba frecuentemente en sus clases material para trabajar diversos contenidos: el periódico (objeto directo); tacitas de plástico (conversión de monedas y adjetivos demostrativos) y objetos personales de los alumnos (adjetivos calificativos). A esto último me referiré en el ejemplo que expongo de una clase observada.

Este uso de diversos objetos parecía tener una estrecha relación con la creencia de que se facilita el aprendizaje a partir del uso de cosas concretas, para después llegar a construcciones abstractas.

En el caso que presento, la maestra pidió a sus alumnos diversos objetos personales, los utilizó para que los niños los "calificaran" con adjetivos calificativos. Después de ello, les dictó de un libro de Gramática el concepto de adjetivo calificativo. La clase continuó al utilizar tacitas de plástico y palitos para ejemplificar lo que son los adjetivos demostrativos, pedir ejemplos a los niños y después dictar lo que se entiende por éstos.

Parte del proceso fue el siguiente:

La maestra preguntó a sus alumnos: ¿quién va a ser el recaudador de impuestos? ningún niño contestó, ella acercó una caja de metal a una alumna, la niña la tomó y fue pasando lugar por lugar con sus compañeros. Estos metían en la caja lo que tenían sobre sus mesas. La maestra mencionó que tenía que ser algo original. Una alumna preguntó que si podía ser un arete, la maestra le dijo que lo diera. Entre los objetos que los niños colocaron en la caja estaban: un suéter, un libro, un arete, un recipiente de pegamento, un desarmador pequeño, una grabadora, una bolsa (portalápices), una calculadora, una pluma y una pistolita (de juguete).

La maestra tomó la caja, bromeó un poco con los alumnos y les dijo que les iba a devolver sus cosas pero que "antes adjetivos calificativos". Preguntó quién le quería decir qué eran y una niña le respondió "califican a las personas y animales". La maestra se asomó a la caja y le dijo que si iban a calificar algún animal, varios niños le respondieron que "algunas cosas".

La maestra entonces tomó la grabadora y preguntó que adjetivos le podían atribuir, una alumna respondió "el radio es negro". Entonces, la docente solicitó "una secretaria". Esta anotó en el pizarrón los adjetivos de acuerdo a como se lo indicaba la profesora: usando un guioncito. Los niños iban diciendo diferentes adjetivos o nombres al aparato, la maestra corregía cuando mencionaban nombres, diciendo ¿cómo es?

El proceso fue ir escribiendo en el pizarrón el nombre de los objetos y algunos adjetivos calificativos para cada objeto, a partir de las cualidades que cada niño le atribuía para después formar frases.

En este ejemplo, a partir de una situación ficticia, la maestra se allegó de distintos objetos pertenecientes a los alumnos y con base en ellos presentó un tema específico: adjetivos calificativos.

En esta clase sobre los adjetivos calificativos los objetos fueron utilizados para analizar, describir y evaluar sus características y a partir de ello formar frases.

En el proceso del trabajo los objetos jugaron un papel primordial, pues fue con base en ellos que la actividad se pudo llevar a cabo, fueron el referente que los niños consideraron para designar un adjetivo calificativo. En este sentido, parecía ser que la maestra consideró importante el uso de este tipo de materiales, para permitir a los niños les fuera más significativo el contenido al tener referentes concretos, además de que se podía trabajar de diferente manera, estableciendo una relación más dinámica y de confianza.

Los niños parecían reconocer en esta actividad una práctica de trabajo común porque la maestra no explicó nada para pedir que alguien fuera el "recaudador de impuestos" o cuando solicitó "una secretaria", y los niños que asumieron estos roles lo hicieron sin indicaciones previas de lo que tendrían que realizar.

La práctica de estas actividades le permitía a la docente involucrar a sus chicos con los contenidos, como a manera de juego, en que la participación de los niños era importante. La situación citada, sugería que los chicos se involucraban con el contenidos puesto que al mirar un determinado objeto lo calificaron de acuerdo a las características que observaron de él.

El tercer caso, se trata de un grupo de segundo año, en él, la maestra se vale de algunos animales para desarrollar su clase.

En entrevista, pregunté a la maestra sobre el perrito que estaba en su salón, ella refirió a una actividad que acaba de realizar en la que para trabajar el tema de "las características de las cosas vivas y cosas no vivas" había pedido de antemano a sus alumnos le llevaran animales. Los animales que sus alumnos le llevaron fueron: un gallo, una lombriz y un perro. La maestra me platicó que ella fue preguntando a los niños qué partes tenían los animales en su cuerpo, también que a la lombriz le buscaban los ojos y no se los veían y que ella les comentó que necesitaban un microscopio. Aunque no pudimos observar el desarrollo de la actividad, a partir de la reconstrucción que la maestra hizo de la misma y de los cuadernos de los niños, en que dibujaban a los animales, pudimos deducir que los animales fueron el objeto de conocimiento por el que los niños llegaron a inferir cualidades y generalizar las diferencias entre los animales observados.

Como se puede observar, el uso de los objetos y de los animales en los dos casos permitió propiciar una actividad que involucró de manera permanente a los niños con un contenido específico. En la clase sobre los adjetivos calificativos los objetos fueron utilizados para analizar, describir y evaluar sus características y a partir de ello formar frases, con lo que se logró la atención de los niños al identificar sus características.

En el caso de los animales, éstos se convirtieron en fuente de información y ayudaron a la apropiación del conocimiento a partir de inducir las características de cada animal, al permitir observar y preguntarse sobre las partes de sus cuerpos. El que los niños tuvieran en el salón de clases animales vivos fue en sí mismo un elemento de gran interés, que permitió acercarlos de manera significativa al contenido.

Los maestros para desarrollar sus clases, buscaban distintos recursos o actividades alternativas, algunos de estos recursos fueron objetos concretos, con los que interactuaron los niños o simplemente eran referencias cotidianas, tenían la particularidad de interesar e involucrar a los niños con los contenidos, pues los mantenían en contacto con éstos de manera cercana.

Los maestros frecuentemente buscan formas nuevas o alternativas de presentar a los alumnos los contenidos escolares para interesarlos en ellos. Dichas formas generan una fuerte actividad en los alumnos, que los lleva a interesar en los temas e incluso, se puede decir, a facilitar su comprensión.

En este sentido, la presentación de los contenidos como una manera novedosa o distinta al uso común de ejercicios, con base en lo que observé, bien puede derivar de juegos, materiales recortables, objetos personales, juguetes o animales. Cuyo uso parece provenir de una idea de actividad que pudiera permitir la comprensión de los contenidos.

A manera de cierre.

Los maestros cuando prevén o desarrollan actividades con contenidos escolares dan ciertas orientaciones a éstas. Algunas pueden cruzarse en una sola actividad. En mi estudio, las decidí separar en: actividades para presentar un contenido nuevo; recordar, reafirmar o repasar un contenido ya conocido; evaluar el trabajo de los niños con un contenido; ocupar a los niños para atender el trabajo en el salón de clases o fuera de él y el intentar interesar a los niños en un contenido.

A las actividades con contenidos escolares, los maestros les dan cierta orientación de acuerdo a si se trata de un contenido nuevo o uno ya revisado. Para ello los docentes consideran la dificultad que implica a los alumnos, los antecedentes que de él tengan y los recursos en que se pueden apoyar.

En ocasiones requieren recordar, reafirmar o repasar contenidos que los niños no han comprendido, o bien, los trabajan como antecedentes de los que se verán, por ello realizan actividades para volver a tratarlos.

Suele suceder que la mayoría de las veces, los maestros requieren menos tiempo y desarrollan actividades menos complejas cuando presentan contenidos ya trabajados. Sin embargo, hay contenidos que por sus características o las dificultades que presentan a los niños, a pesar de ya haberse abordado, requieren una inversión enorme de tiempo y mayor secuencia de actividades.

Los maestros constantemente están pendientes de los avances y problemas que los niños tienen con los contenidos escolares. Hay actividades que pensadas de antemano, les permiten darse cuenta de ello, otras, que les brindan esta información a pesar de que no fueron previstas para dicho fin. Es decir, los maestros evalúan constantemente el trabajo de sus alumnos, las posibilidades y dificultades que estos encuentran al acercarse a algún contenido.

A partir de los resultados que van obteniendo con el desarrollo de esas actividades, los maestros retoman, crean, recrean otras actividades que les ayuden a facilitarles a sus alumnos el acceso a los contenidos con los que tienen dificultades.

La búsqueda de materiales, la selección y preparación de ellos y las actividades a realizarse, son tareas comunes de los maestros, que muestran las previsiones que hacen sobre su trabajo de enseñanza.

La labor de los maestros les requiere atender asuntos con padres de familia, alumnos, autoridades escolares, o trabajos administrativos y pedagógicos (como serían el llenado de boletas o preparación de una clase) para ello, necesitan que sus alumnos estén ocupados, una manera de hacerlo es implementar ciertas actividades para que los niños trabajen solos.

Las dificultades que presentan algunos contenidos para los niños, lleva a los maestros a implementar actividades diversas y que consideran novedosas, lo que los lleva a la búsqueda de materiales que puedan apoyar su desarrollo de manera interesante, en parte, ello explica el uso de diversos libros de texto comerciales. Los juegos, también cumplen con esto, pues posibilitan el trabajo con los contenidos en forma amena y suelen involucrar a los chicos en ellos.

La orientación que brindan los maestros a actividades para intentar interesar o involucrar a sus alumnos en un contenido, se cruza con otras intenciones, pues bien, los maestros al presentar un contenido nuevo pueden procurar hacerlo de manera interesante para los niños.

Notas:

1. Aunque en el apartado se refiere a las actividades para evaluar, en este ejemplo se cruzan también actividades de repaso y decidí no separarlas ya que esta última sostendría parte del análisis de la actividad general.

2. Posiblemente las explicaciones que da el maestro sobre la suma de números enteros, con base en ecuaciones y símbolos matemáticos se deban a su formación como ingeniero.

3 El Programa de 9-14 era un proyecto educativo compensatorio de educación Primaria de la SEP, destinado a atender niños de 9 a 14 años que trabajan, en el que pueden concluir todo el nivel en tres años el cual funcionaba como tal desde 1982.

4 . Ver el capítulo dos de este documento, donde se describe el libro y sugerencias de trabajo con él.

CONCLUSIONES.

En este apartado presento varias conclusiones a las que me llevó mi estudio. Asimismo algunos aspectos que a partir de la presente indagación quedarían abiertos para ser explorados en otras pesquisas. Y finalmente, expongo algunas reflexiones sobre lo que mi investigación aportaría al campo de la formación de los maestros.

La observación de algunos aspectos de las actividades que los maestros realizan para enseñar algún contenido, brinda la posibilidad de documentar el complejo proceso de enseñanza.

Los contenidos escolares, en este estudio, han sido considerados en dos niveles: uno prescriptivo y el otro cotidiano. En el primero, analizado desde el ámbito curricular, los contenidos escolares han tenido diversas concepciones, ligadas al desarrollo de la teoría curricular, para dar respuesta a los cambios económicos, políticos y sociales que ha venido sufriendo las sociedades. En general se les ha concebido como el conjunto de conocimientos, conceptos, sistemas explicativos, destrezas, artes, lenguajes y valores que se suponen inestimables para una sociedad. Con carácter sistemático y prescriptivo, como únicos y verdaderos.

Es así, que desde esta postura, los contenidos son conocimientos seleccionados de diferentes disciplinas y organizados bajo un diseño curricular, que bien puede atender a la misma disciplina (lo epistemológico), al desarrollo cognitivo del niño y sus intereses (lo psicológico) o a las características o necesidades de una sociedad (lo sociológico), o bien la combinación de algunas de estas fuentes (Elam, 1973; Stenhouse, 1987; Gimeno y Pérez, 1989, Coll, 1992)

Desde un nivel cotidiano, podemos entender a los contenidos como contruidos en el aula, en las interacciones diarias entre maestros y alumnos, en las que median los saberes de los sujetos y las significaciones que les atribuyen al interpretarlos, donde la expresión oral y escrita pauta su significación (Gálvez et al., 1981; Edwards, 1985; Rockwell, 1988 y Candela, 1989). En este sentido, los contenidos escolares o académicos serían aquellos conocimientos seleccionados de ámbitos científicos pero pensados para ser enseñados, y que al enseñarse se transforman (Chevallard, 1980 y Gimeno y Pérez, 1989).

Para entender las actividades que los maestros llevaban a cabo para trabajar con un contenido, en mi estudio éste se planteó como una propuesta del curriculum, reelaborada, mediada y significada por los sujetos que contactaban con dicho contenido. Es decir, la mayoría de la veces, los maestros del estudio retomaron contenidos de los programas para la enseñanza, pero cuando los desarrollaban a través de las actividades, estos tomaban un carácter distinto al establecido en los programas.

Los contenidos en los planes y programas de educación primaria de 1957 a la fecha ha ido cambiando, así como su perspectiva en los diseños curriculares. En los primeros se daba más importancia a las disciplinas en sí, en los subsecuentes, ha habido una combinación de las fuentes de las que parten, pues consideran tanto el desarrollo e intereses de los niños como lo disciplinario. Aunque, parece prevalecer esto último sobre lo primero, al revisar la sobrecarga de contenidos que se pretenden trabajar por materia y ciclo escolar.

Esta situación, es una condición importante para el desempeño de los docentes, pues el exceso de contenidos a trabajar en un año escolar, se convierte en un referente de primer orden para las previsiones que hacen los maestros de las actividades a realizar

Es en los LTG que se explicitan para maestros y alumnos los contenidos, así como las posibilidades de trabajarlos. En general, desde la publicación de los primeros LTG en los años sesentas, han existido entre uno y dos libros por materia básica, distribuyéndose para cada niño un paquete; por ello significan un material de primer orden en los salones de clase (Villa, 1988 y Rockwell, 1990).

Es decir, son casi cuarenta años de existencia de elementos que apoyan el trabajo de los maestros, como fuentes de información científica o pedagógica. En este sentido, no se puede desconocer la influencia que ha tenido en las tradiciones escolares, como un material que los maestros retoman para desarrollar ciertas actividades con contenidos escolares.

A partir de las referencias empíricas, encontré que los LTG han sido un fuente importante de información, para niños y maestros, sobre los diversos temas a tratar curricularmente, así como las posibles maneras de hacerlo.

Por otro lado, con relación a las actividades, en mi estudio, a partir del análisis de los datos, puedo definirlos como una secuencia de acciones realizadas por maestro y alumnos, con relación a un contenido escolar y que conducen, generalmente, a la obtención de un producto. Tienen por lo general, una etapa de inicio, una de desarrollo y una de conclusión.

Elas son construidas en el trabajo cotidiano de los maestros en el aula, para ello, ponen en juego sus experiencias personales y profesionales como docentes, sus creencias sobre enseñanza y aprendizaje, el conocimiento que posean sobre el contenido a trabajar, el tiempo disponible así como lo que saben y valoran del grupo y grado que atienden.

Las actividades también se constituyen por un contenido, se desarrollan apoyadas por ciertos recursos de enseñanza y cumplen con determinadas intencionalidades previstas por los maestros con anticipación o surgidas en el momento.

Es así, que entre los hallazgos de mi investigación encontré que las actividades con contenidos escolares, se conforman por diversos componentes, que las condicionan en sus desarrollos, como son: el tiempo, el grado y grupo escolar que atienden los maestros, los recursos en que se apoyan y los mismos contenidos a enseñar. Aunque para fines de presentación, se separaron dichos componentes, éstos en el ámbito cotidiano están íntimamente ligados, lo que nos da una idea de la compleja tarea de enseñanza.

El tiempo influye en las decisiones que los maestros toman para organizar al grupo y seleccionar los recursos de enseñanza. Con relación a él, en mi estudio encontré que por la disparidad entre el tiempo real del que disponen los maestros y la cantidad de contenidos de los programas, los profesores laboran con los contenidos escolares uno tras otro. Es decir, el tiempo disponible para la enseñanza conlleva un trabajo secuencial de contenidos que presenta una continuidad o cambio en las secuencias de ellos. Hay continuidad cuando en una sucesión de actividades se aborda un mismo contenido, ya sea que se trabaje de diferente manera o que sirva como referente para otro contenido.

También puedo afirmar, que el uso del tiempo disponible para la enseñanza, es algo que aprenden los maestros en su trabajo diario, a través de las valoraciones que dan a los contenidos, las dificultades que perciben en los

niños para trabajar con ellos y el tipo de actividad que implementan. Así, también los docentes toman como parámetro para su labor diaria a los tiempos institucionales (recreo, hora de educación física, ceremonias, entre otros) que les obligan a cambiar o suspender actividades.

La toma de decisiones, respecto al contenido a trabajar, se relaciona con los tiempos disponibles para realizar las actividades que los maestros consideran que ayudarán a sus alumnos a entender un contenido. En este sentido, mi investigación muestra que el tiempo para los profesores, es distribuido por año escolar, día o semana, a partir de las necesidades que perciben en sus alumnos para "aprender" un tema. De igual manera, como producto de mi investigación encontré que los maestros consideran los tiempos reales para la enseñanza, lo que, por lo general, los lleva a imprimir ritmos rápidos en las actividades desarrolladas cada día.

En mi estudio también documenté que cada grado escolar presenta condiciones de trabajo diferenciadas que tienen que ver tanto con la edad de los alumnos como con los contenidos indispensables a trabajar y las características mismas del grado (Medina, 1992). Esta diferenciación la perciben los maestros en su trabajo diario y reconocen las dificultades o posibilidades de trabajar en un grado u otro.

Es por ello, que los maestros, de acuerdo al grado escolar con el que estén trabajando implementan muy diferentes tipos de actividades, tanto en su frecuencia como en su uso, pues cada grado escolar plantea exigencias particulares. Exigencias que van desde la atención por parte del maestro al uso que de los materiales hacen los niños, hasta la manera de organizar al grupo que permiten el desarrollo de las actividades académicas. Percibiéndose que para los grados inferiores, los docentes requieren estar más atentos de lo que hacen los alumnos, que en los superiores en que ya trabajan "solos"

Como parte de mis hallazgos, descubrí que otro referente importante para el trabajo con contenidos es el grupo escolar. Este se constituye por el reconocimiento que hacen sus miembros y la comunidad escolar de él, a partir de su historia escolar. De esta manera hay grupos considerados como trabajadores o "flojos". En este sentido, el conocimiento del grupo, por parte de los maestros, tanto de su historia académica como de su comportamiento como grupo, es un importante elemento para su organización y para el trabajo con los contenidos, pues los profesores van reconociendo las formas que mejor les funcionan con uno u otro.

De igual manera, encontré que los maestros para poder trabajar con algún contenido escolar, tienen que organizar a su grupo. Es así que establecen pautas de organización, ya sea de manera implícita o explícita, que propician un trabajo individual o colectivo de los niños con el contenido. Dichas pautas obedecen a las características del contenido, del grupo y a la selección de los recursos que apoyarán la labor del docente.

Las situaciones de organización del grupo, son relaciones construidas sobre la marcha por alumnos y maestros en torno al trabajo con contenidos escolares específicos (Luna, 1994 a), es decir, aunque el maestro prevea o implemente sin planeación anterior la organización del grupo, ésta va adquiriendo rasgos particulares en su devenir, a partir del protagonismo de los sujetos y de la relación que establezcan con el contenido a tratar.

Durante el desarrollo de las actividades, pude percibir que la organización anticipada del grupo, puede tomarse distinta a partir de los problemas que vislumbren los maestros acerca de las dificultades que tengan los niños para trabajar en ellas, como podría ser la falta de materiales o útiles para trabajar o el poco o nulo entendimiento del contenido, o de los posibles problemas de interrelaciones personales que haya entre los mismos niños.

La organización del grupo como una construcción, va tomando forma a partir de los acuerdos que se establezcan entre alumnos y maestros en torno al trabajo con contenidos definidos (Luna, 1994^a). En mi investigación hallé que el maestro es quien propone las formas en que se sentaran los niños, pauta su participación, indica las actividades a realizar y manera de hacerlo, sin embargo, los alumnos presentan a través de sus acciones y opiniones, las dificultades que enfrentan con algún contenido o expresan sus ideas sobre las formas de trabajarlos, lo que el docente toma en cuenta para proponer otras actividades o modificar las que esté llevando a cabo.

Las distintas maneras en que los niños se sientan, forman parte de la organización del grupo, ya que da un cierto orden al trabajo, según la intención de lo que se quiera hacer. Es así que los niños del estudio podían sentarse de manera individual, binaria o en equipos.

Una parte importante de mi estudio fue la de los recursos de enseñanza, porque ellos permitían estructurar la actividad, ya que el desarrollo de ésta estaba íntimamente ligado con la selección y uso de los recursos en que se apoyaban los maestros.

Es así, que en el estudio se definen a los recursos de enseñanza como todos aquellos elementos, tangibles o procesuales, en los que se apoyan los maestros para facilitar a sus alumnos el acceso a un contenido escolar. Dichos recursos se consideran como construcciones sociales, con carácter histórico (Talavera, 1992), y que están estrechamente relacionados con lo saberes de los maestros (Mercado, 1991).

En mi estudio, los recursos que encontré fueron los libros de texto, los trabajos escolares, los útiles y objetos. Los tres últimos apoyan a las actividades con contenidos escolares, pero a diferente nivel, digamos que los primeros como trabajos escolares posibilitan que los alumnos apliquen o ejerciten ciertos conocimientos. Los otros dos, son cosas, materiales en sí mismos, que permiten trabajar en ellos o con ellos para desarrollar un tema o ejemplificarlo.

Un recurso reiterado, que podría considerarse como parte de ambos tipos, es el libro de texto. Encontré tanto libros gratuitos como comerciales. Los libros de texto son recursos de enseñanza que guardan una particularidad, son los que vehiculizan los contenidos programáticos que en general se van a trabajar y a la vez son un útil escolar, fuente de información y guía de trabajo.

En este sentido, durante mi trabajo de investigación pude observar la coexistencia de ambos libros en las actividades de enseñanza. Ello, por las necesidades de trabajo de los maestros, quienes buscan complementar con información, ejercicios, juegos o materiales las propuestas pedagógicas de los libros de texto gratuitos o de sus programas de estudio.

La búsqueda y selección de libros de texto comerciales, así como su uso selectivo, ha sido una herencia compartida de generaciones pasadas a las nuevas, que responde a las necesidades de los maestros por contar con materiales que coadyuven a los docentes a llevar a buen término su labor de enseñanza.

En la presente investigación he encontrado que el empleo de los libros se da en tres direcciones: una, para que los alumnos trabajen con un determinado contenido, ya sea para obtener información directamente de ellos a través de su lectura, al subrayar, comentar o preguntar sobre lo leído, revisando las ilustraciones, indagando el

significado de palabras en alguno de sus glosarios o buscando palabras escritas de determinada manera para copiarlas en sus cuadernos. Dos, para que los niños aborden los contenidos escolares con base en resúmenes, cuestionarios, ejercicios, problemas, operaciones o juegos sugeridos en ellos. Es decir, en estos usos hay una relación directa entre lo sugerido en el texto y las actividades que se realizan.

Tres, se toma parte de los libros para usarse como material de apoyo para la consecución del trabajo con algún contenido por parte del maestro: al fotocopiar de ellos cuestionarios, esquemas, figuras para armar que darán a los alumnos; retomar alguna lectura como dictado para una revisión ortográfica; consulta de cierta información que dictarán a los niños (cuestiones de gramática y resúmenes). E incluso para realizar actividades extraenseñanza.

Entre los recursos de trabajo encontré: los ejercicios, problemas, tareas, dictados, resúmenes, cuestionarios, cuadros, escritos y juegos. La importancia de estos recursos reside en que son ellos los que permiten que los profesores desarrollen ritmos rápidos en las actividades. Dichos recursos se usaron, ya fuera para iniciar una clase, repasarla o evaluarla, así como para contribuir al desarrollo de la misma.

En el uso de estos trabajos escolares, subyace una idea, de tradición pedagógica en nuestro país, que considera a la reiteración como base para facilitar el entendimiento de los alumnos de un contenido. Por otro lado subsiste también la creencia de que la aplicación de un conocimiento, es parte importante del aprendizaje en la escuela.

La variedad de recursos de trabajo muestra las diferentes posibilidades que tienen los maestros de trabajar los contenidos en las escuelas.

Entre los útiles escolares, en mi estudio, los cuadernos y las fotocopias se presentaron como apoyos importantes para que los niños trabajaran con los contenidos.

Generalmente, los maestros solicitan a los niños uno cuaderno de distinto tipo para cada materia, en esto parece subyacer una idea que ha prevalecido entre los docentes: la diferenciación del trabajo en cada asignatura se da también a partir de los útiles que se utilizan para ello. De igual manera, en esta creencia hay un juicio de orden.

El tiempo, el grado y grupo escolar que atienden los maestros, los recursos en que se apoyan y los mismos contenidos escolares se presentaron como condicionantes de las actividades de enseñanza, porque precisamente, las condicionan en el sentido de darles una u otra caracterización. Sin embargo, no puede hablarse de que haya una infinidad de actividades como maestros y situaciones diversas encontremos, sino más bien, mi estudio trata de mostrar que si bien existe una heterogeneidad de actividades para trabajar contenidos escolares, también hay formas de trabajo compartidas que van trascendiendo a través del tiempo como tradiciones pedagógicas que se sedimentan incluso para nuevas generaciones de maestros.

Como producto de mi investigación muestro también que los maestros realizan actividades con contenidos escolares con diversas orientaciones, de acuerdo a la intención o intenciones que se tengan con los contenidos. Estas orientaciones van adquiriendo su sentido a partir del desarrollo de las actividades. Tales intenciones se deben al trabajo de enseñanza de los contenidos, en que los docentes consideran los antecedentes que se tienen o deben tenerse de ellos; la comprensión de los temas por parte de los alumnos, lo que los niños saben

de éstos, si una actividad puede interesarlos para facilitar el trabajo con algún contenido; así como, las posibilidades que tienen los maestros para atender diversas labores que les demanda su trabajo.

Hay actividades que desde su diseño o previsión cuentan con una intención particular del maestro, pero existen otras que no, que adquieren su orientación al implementarse, a partir de lo que el maestro observa en otras actividades.

El análisis de los datos me permitió llegar a considerar que los maestros siempre que desarrollan una actividad para que sus alumnos accedan a cierto contenido escolar, imprimen a ésta ya cierta intención. Esta, puede ser para acercarlos a un contenido nuevo, recordar, repasar o reafirmar un contenido ya conocido, evaluar el trabajo de los niños con contenidos, intentar interesar o involucrar a los niños con el contenido u ocuparlos para atender diversos asuntos.

Es así que encontré que a partir de los resultados que van obteniendo con el desarrollo de esas actividades, los maestros retoman, crean o recrean otras actividades que les ayuden a facilitarles a sus alumnos el acceso a los contenidos con los que tienen dificultades.

También pude apreciar que los maestros constantemente toman en cuenta los resultados que sus alumnos tienen al trabajar un contenido, por ello, en ocasiones, implementan o sobre la marcha, consideran a algunas actividades para evaluar a los niños.

Por otro lado, hallé que, algunas veces los niños manifiestan o el docente se percata de que un contenido escolar no se ha comprendido y por ello se vuelve a trabajar con él, ya sea para recordarlo a manera de repaso o para confirmarlo. El tiempo y secuencias que otorgan los maestros a estas actividades, puede ser menor o igual que cuando se trata de un contenido no conocido para los niños. En este sentido, no importa en tiempo que se invierta en el repaso, sino la posibilidad de que los niños comprendan algún tema.

Como una conclusión más, tengo que las orientaciones que dan los maestros a las actividades, pueden entrecruzarse unas con otras en una misma actividad, y que en dicho cruce lo que subyace es el interés esencial de los maestros por el que sus alumnos trabajen de la mejor manera un contenido específico, para llegar a entenderlo.

Algunos elementos para posibles futuras investigaciones.

El trabajo que presento, tiene que considerarse como un trabajo local, que proporciona información valiosa, en términos de procesos locales construidos y que a la vez permite formular preguntas para continuar con otras investigaciones.

La diversidad de recursos que utilizan los maestros, las formas en que organizan a sus grupos para trabajar, tomando en cuenta el tiempo disponible, así como las orientaciones anticipadas que brindan a su trabajo futuro, son muestra de las previsiones que hacen los maestros, como parte de su labor cotidiana.

Este tema de las previsiones puede ser un buen objeto de estudio para otra investigación, pues poco se ha documentado al respecto en nuestro país.

Aunque en la presente investigación expongo algunas orientaciones que dan los maestros a las actividades que desarrollan para trabajar con un contenido, me parecería que éstas no son únicas, y que el campo de estudio de ellas queda está abierto en nuestro país, para mostrar la riqueza de la labor docente. Que bien podía abordarse desde el pensamiento de los maestros (Clark y Peterson, 1989)

Por otro lado, las creencias que tienen los maestros sobre la enseñanza de una materia en particular y la manera en que desarrollan las actividades para cada tema o contenidos de dichas asignaturas, documentadas desde el ámbito cotidiano, constituyen también líneas de investigación importantes que enriquecerían a las llamadas didácticas específicas.

Los útiles escolares y objetos, como recursos en que se apoyan los maestros, por grado, materia y tipo de escuela, sería en sí mismo otro tema de interés a investigar.

El indagar con profundidad sobre las diferencias entre las actividades que desarrollan maestros y alumnos en los distintos grados y su relación con los contenidos, es un camino que queda abierto a partir de esta investigación.

Una visión con la que termine el estudio fue que éste representa una muy pequeña parte de lo que es el trabajo diario de los maestros en las escuelas públicas, puesto que no hay posibilidades metodológicas alguna que pueda dar cuenta de "toda la realidad". Sin embargo, falta mucho por hacer para profundizar en dicho trabajo y poder mostrarlo.

Contribuciones a la formación de los maestros.

En mi estudio, hubo que buscar en literatura sobre enseñanza algunas categorías que pudieran explicar o apoyar el análisis de las referencias empíricas encontradas. Sin embargo, la construcciones teóricas me apoyaron para contrastar que lo que encontré, no se explica y poco se ha estudiado desde las teorías psicológica y pedagógica.

Lo que sí me queda claro, con dicha revisión, es que desde el nacimiento de lo que se ha denominado como teoría de la enseñanza, en algunas perspectivas pedagógicas ésta ha encontrado dificultades para validarse y desarrollarse por sí misma. Esto, porque históricamente la enseñanza se ha visto como un "arte", como una experiencia de carácter eminentemente práctico, y de ahí que haya tenido que buscarse en otras ciencias, sobre todo en la psicología, su status científico (pueden revisarse las obras de Herbart, Durkheim y Dewey entre otros).

A partir de algunos hallazgos de otras investigaciones inscritas en la perspectiva de investigación, donde se aborda el trabajo docente en el ámbito cotidiano, desde la antropología de la educación (Gálvez y Rockwell (1981); Rockwell y Ezpeleta (1983); Rockwell y Mercado, 1986, entre otras) así como de estudios desarrollados desde la sociolingüística (Cazden, 1990 y 1991; entre otros) o de los que parten del pensamiento de los docentes (Clark y Peterson, 1989, entre muchos otros) o aquellos que se fundamentan en la reflexividad

del maestro (Schön, 1983) considero que el estudio de lo que hacen profesores y alumnos en el aula pudiera contribuir a perfilar un conocimiento que nutriera a la teoría de la enseñanza.

Estos conocimientos, son una fuente importante de información para las nuevas generaciones de maestros que se forman en las escuelas normales del país (Mercado, 1997). En el nuevo Plan de estudios de Educación Normal (SEP, 1997) se propone precisamente que los estudiantes se acerquen a la realidad educativa y la contrasten con los referentes conceptuales que se trabajan en las distintas materias. Así si dicha realidad está ya en parte documentada, la información empírica que se obtuviera de las observaciones a realizar por los normalistas se complementaría y las perspectivas de análisis serían mucho más ricas.

Específicamente, mi estudio se convierte, con las salvedades que en él puedan encontrarse, en un documento que brinda la posibilidad de entender el arduo trabajo de enseñanza, a partir de comprender las actividades que se desarrollan en éste, así como los elementos que se insertan para darles vida. De igual manera, puede contribuir a abrir la perspectiva prescriptiva que se ha venido otorgando a la formación de los maestros, como si lo que ellos fueran a realizar en las aulas debiera ser igual para todos, ya que la investigación presenta una variedad de actividades y el porqué de ellas.

Por otro lado, con los resultados de mi estudio no me interesa diseñar ningún modelo, sino explicar qué pasa en aula, no sólo desde las actividades de enseñanza, sino también de las actividades de los alumnos. Pero a la vez, me parece que los resultados podrían aportar algunos referentes para debatir y enriquecer cuestiones didácticas.

Considero que los resultados del estudio pueden ser material para apoyar la formación de docentes, tanto inicial como en el servicio, pues intenta documentar una realidad cercana a los maestros de educación básica poco estudiada: las actividades que realizan los maestros para trabajar contenidos escolares.

Bibliografía.

Abraham, M. (1985). Reflexiones sobre los principales planteamientos curriculares actuales. Trabajo del Seminario sobre Curriculum, Especialidad Curriculum y Formación Docente, DIE-CINVESTAV.

Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. (1992). México.

Aguilar, C. (1985). "La definición cotidiana del trabajo de los maestros". En: Rockwell, E. (Comp.) Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente. México: SEP/Caballito. pp.87-92.

Aguilar, C. ((1991). El trabajo de los maestros, una construcción cotidiana. México: DIE/CINVESTAV. (Tesis DIE No. 5).

Alvés, L. (1963). Compendio de didáctica general. Argentina: Kapelusz.

Ausbel, D. (1973). "Algunos aspectos psicológicos de la estructura del conocimiento". En: Elam, S. (Comp.) La educación y la estructura del conocimiento. Argentina: El Ateneo. pp. 211-251

Avilés, V., C. Blanco, Ma. L. Cardoso, Ma. A. Chávez, J. Espinosa, C. M. García, E. García, J. M. Gutiérrez, M. Márquez, E. Mayo, J.R. Montañez, Ma. R. Talavera y R. Watson. (1987). "Diagnóstico de la enseñanza de las ciencias y la educación tecnológica en la escuela primaria." Cuadernos del CIDEM (2). México: CIDEM Morelia.

Barco, S. (1988). "Los saberes del docente". En: Barco, S. (Comp.) Lecturas en tomo al debate de la didáctica y la formación de los profesores. Antologías de la ENEP Aragón. México: ENEP Aragón/UNAM. pp. 1-11.

Becker, H. y Blanche G. (1973). "Observación participativa y entrevista: una comparación". En: Becker and Geer, What we say what we do. Ed. I. Dentscher, Glenview, Scott Foresman. Trad. Cristóbal Newberry.

Benítez; L., Gamica, P. y Velázquez, Ma. L.(1992).Los libros de texto de historia de México y la construcción infantil de la noción de cambio social. Documento interno, Universidad Autónoma de Sinaloa, Facultad de Psicología, Maestría en Psicología Genética y Aprendizajes Escolares, Sinaloa, México.

Brown, J.W. (1975). Instrucción audiovisual. Tecnología, medios y métodos. México: Trillas.

Cabrera, A. (1995). El juego en Educación Preescolar. Desarrollo Social y cognoscitivo del niño. México: UPN (Colección educación No. 2).

Caballero, A. (1991). Cuadernos Alfa. Ejercicios de aritmética y geometría para las escuelas primarias 4. México: Esfinge.

Camacho, .R ., C. Muñoz y B. Sola. (1992). Guía para el maestro. Salud. Cuarto grado. México, SEP.

- Candela, A. (1989). La necesidad de entender, explicar y argumentar: los alumnos de primaria en la actividad experimental. México: DIE/CINVESTAV. Tesis de Maestría.
- Candela, A. (1989) "Los libros de texto gratuitos de Ciencias Naturales y la Investigación en enseñanza de las ciencias en el DIE", Avance y perspectiva (37), Enero-Marzo, pp.5-13, México.CINVESTAV.
- Candela, A. (1991) "Argumentación y conocimiento científico escolar". Infancia y Aprendizaje(55), Madrid: Pablo del Río.pp. 13-28.
- Cañal, P., López, Venero y Wamba. (1993). "El lugar de las actividades en el diseño y desarrollo de la enseñanza: ¿Cómo definir las y clasificarlas?". Investigación en la escuela (19). Sevilla, España. pp.7-13.
- Carvalho, A.M.P., E. Garrido y R. de Castro (1995). "El papel de las actividades en la construcción del conocimiento en la clase". Investigación en la escuela (25), Sevilla, España: Diada Editora, pp. 61-70
- Castañeda, M.A (1985). La utopía y la realidad en la construcción de un proyecto educativo: El currículo del Colegio de Ciencias y Humanidades. (Tesis de Maestría). México: DIE/CINVESTAV.
- Chevellard, I. (1980). La Transposition Didactique. Premiere Ecole d'Ete. Didactique des Mathematiques. Chamrousse, Francia.Inédito.
- Clark, C. y Peterson, P. (1989). "Procesos de pensamiento de los docentes". En: Wittrock. M. La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación. Barcelona: Paidós educador/MEC.
- Cazden, C. (1990). "El discurso en el aula". En: Wittrock, M. La investigación en la enseñanza III. Profesores y alumnos. España: Paidós/MEC. pp. 627- 709.
- Cazden, C. (1991). El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje. Barcelona: Paidós/MEC.
- Coll, C. (1992). Psicología y curriculum. México: Paidós Mexicana.
- Coll, C. (Comp.) (1993). Psicología genética y aprendizajes escolares. España: Siglo XXI, Editores.
- Cooper, J. (Coord.) (1993). Estrategias de enseñanza. Guía para una mejor instrucción. México: Limusa/Noriega Editores.
- De alba, A. (1985). Contenidos culturales de los textos oficiales de educación primaria. Informe de la segunda fase: Análisis de su incidencia en la práctica escolar. Discurso producido en el salón de clases y de los maestros. Vol. I México: SEP.
- De Alba, A., M. Viesca, A. Alcántara, N.E. Estabán y M. Gutiérrez (1993). El libro de texto y la cuestión ambiental. Los contenidos ecológicos en el curriculum de primaria. México: CESU/UNAM:

De Anda, M. L. (Responsable) (1985). Subproyecto de investigación. Detección de necesidades de material didáctico para la Educación Básica. Proyecto Estratégico No. 6: Modelo para la integración de la Educación Básica. México: Subsecretaría de educación Elemental. Dirección General de Materiales Didácticos y Culturales.

De la Garza, Y. (1994). "Los libros de texto en México". En: Seminario Encuentro con los autores. Memoria I. México: Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca.

De la Peña, S. (1975). Estado, desarrollo económico y proletariado, Revista de comercio Exterior, diciembre, México. pp. 1352-1360.

Delamont, S. (1984). La interacción didáctica. Madrid: Cincel/Kapelusz.

Descombe, M. (1985). "El aula cerrada". En: Rockwell, E. (Comp.) Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente. México: SEP/Caballito. pp. 103-108.

Dewey, J. (1978). Democracia educación. Una introducción a la filosofía de la educación. (Trad. Lorenzo Luzuriaga). Argentina: Losada.

DGEP (1992). Documento La lengua escrita en la Educación Primaria del docente. México: DGEP/PARE.

Doyle, W y Carter K. (1984). "Academic task in classrooms". Curriculum inquiry 14:2, Ontario: John Wiley & Sons, Inc. pp. 129-149.

Dukheim, E. (1973). Educación y sociología. España: Península.

Edwards, D. y N. Mercer, N. (1988). El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula. España: Paidós/MEC. (Temas de educación 9).

Edwards, V. (1992). Los sujetos y la construcción social del conocimiento escolar en primaria: un estudio etnográfico. México: DIE/CINVESTAV. (Tesis DIE No. 4).

Elam, S. (Comp.) (1973) La educación y la estructura del conocimiento. Argentina: El Ateneo.

Erickson, E. H. (1987). "Juguetes y razones". En: Infancia y sociedad. Argentina: Homé. Pp. 188-221.

Erickson, F. (1989). "Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza". En: Wittrock, M. La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación. Barcelona: Paidós educador/MEC. pp.195-295

Escalante, I. y M. Robert, (1987). La evaluación en la escuela primaria, México: UPN,

Ezpeleta, J. (1986). Investigación participante y teoría: notas sobre una tensa relación. México, DIE/CINVESTAV (Cuadernos DIE 20).

Ezpeleta, J. (1986). La escuela y los maestros: entre el supuesto y la deducción, México: DIE/CINVESTAV. (Cuadernos DIE. 20).

Ezpeleta, J. y Weiss, E. (Coords.)(1994). Programa para Abatir el Rezago Educativo. Evaluación cualitativa del impacto. Informe final. México: DIE/CINVESTAV.

Fitch, J. (1918). Conferencias sobre enseñanza. Dadas en la Universidad de Cambridge. Gran Bretaña, D. Appleton and Company.

Fuenlabrada, I. D. Block, H. Balbuena y A. Carvajal (1991). Juega y aprende matemáticas. Propuestas para divertirse y trabajar en el aula. México: SEP: (Col. Libros del Rincón .SEP)

Fuentes , O. "Una supervivencia no del todo segura", En: El Libro de texto. La Jornada. Libros..(34), Septiembre 1985, México, D.F. pp.1 y 4

Galván, L. (1995). El trabajo conjunto de padres y maestros relativos al salón de clases. México: DIE/CINVESTAV: Tesis de Maestría.

Gálvez, G., E. Rockwell, R. Paradise, y S. sobrecasas. (1981). El uso del tiempo y de los libros de texto en primaria. México: DIE/CINVESTAV. pp. 23-123. (Cuadernos de Investigación Educativa No. 1).

García, A. (1996). Los usos del libro de texto en la práctica cotidiana de tercero y cuarto de primaria: un estudio cualitativo. México: DIE/CINVESTAV: Tesis de Maestría.

García, J. (Dirección y Proyecto)(1986). "Organización del aprendizaje." En: Gran enciclopedia temática de la Educación V. I. México: Ediciones Técnicas Educativas, S.A:

Geertz, C. (1987). La interpretación de las culturas. México: Gedisa.

Gibaja, R. (1985). El mundo simbólico de la escuela. México: Instituto de Investigaciones Sociológicas de la Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca.

Gibaja, R. (1979). Las ciencias sociales en la escuela. Supuestos epistemológicos y pedagógicos del texto de sexto grado. México: UNAM.

Gibaja, R.(1993). Estudiando el aula. El tiempo instructivo. Buenos Aires, Argentina: Aique.

Gimeno, J. (1992). "¿Qué son los contenidos de la enseñanza?". En: Gimeno, J. y Pérez, A. Comprender y transformar la enseñanza. España: Morata. pp. 171-223.

Gimeno, J. (1995). El curriculum: una reflexión sobre la práctica. España: Morata.

Gimeno, J y A. Pérez (Comps.) La enseñanza: su teoría y su práctica. Madrid: Akal, editor.

Goffman, E. (1989). La presentación de la persona en la vida cotidiana. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

González, E. (Coord.) (1982). Los libros de texto gratuitos. México: SEP/CONALITEG.

González, M. (1995). "¿Cómo enseñan y aprenden a enseñar los futuros profesores? Análisis de los procesos en el aula". Investigación en la escuela (25), Sevilla, España: Diada Editora, pp. 27-42.

Heller, A. (1977). Sociología de la vida cotidiana, España: Península.

Herbart, J. (s/f) Bosquejo para un curso de pedagogía. Madrid: La lectura.

Hernández, Ma. E., L. Hernández y F. Ramírez (1991). Aprendamos Ciencias Sociales 5. México: Ediciones Pedagógicas, S.A. de C.V.

Hernández, Ma. E., L. Hernández y F. Ramírez (1991). Aprendamos Ciencias Sociales 6. México: Ediciones Pedagógicas, S.A. de C.V.

Hidalgo, J.L. (1993). Las conferencias de César Coll. México: Casa de la Cultura del Maestro Mexicano, A.C.

Hilgenheger, N. (1993) "Johan Friedrich Herbart", Perspectivas XXIII (87-88). pp. 691-706.

Huerta, G. (1982). "Los Libros de Lengua Nacional y los Programas de 1957 y 1960". En: González, E. (coord.) Los libros de Texto Gratuitos. México: SEP/CONALITEG, pp. 99-114.

Ibarra, O. (1970). Didáctica moderna. El aprendizaje y la enseñanza. España: Aguilar.

Jacob, E. (1985) "La patria en la portada". En: El Libro de texto. La Jornada. Libros (34) 7 de septiembre, México. La Jornada. pp. 1-4.

Jara, S. (1989). "La física en los libros de texto de educación primaria", Revista Mexicana de Física (35), México: Sociedad Mexicana de Física. pp. 110-122.

Kemmis, S. (1988). El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción. Madrid: Morata, pp. 27-45.

Labarrare, G. y G. Valdivia (s/f). Pedagogía. Cuba: Pueblo y Educación.

Larroyo, F. (1952). La ciencia de la educación. México: Porrúa.

Latapi, P. (1980). Análisis de un sexenio de educación en México, 1970-1976. México: Nueva Imagen.

Lawn, M. y Bartón, L. (1980). "Curriculum studies: reconceptualization or reconstruction". Journal of curriculum theorising, 2.1, 47-56.

Leif, J. y Brunelle, L. (1978). La verdadera naturaleza del juego. Argentina: Kapelusz

- López, G. (1985). "La reflexividad del maestro". En: Rockwell, E. (Comp.) Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente. México: SEP/Caballito. pp.149-152.
- Lortie, D. (1985). "Los límites de la socialización del maestro". En: Rockwell, E. (Comp.) Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente. México: SEP/Caballito. pp. 37-44.
- Luna, M.E. (1994^a). Los alumnos como referente básico en la organización cotidiana del trabajo en el aula. México: DIE/CINVESTAV. (Tesis DIE 21).
- Luna, M.E. (1994b). "Los maestros y la construcción del expediente cotidiano". Investigación en el aula. (22), Sevilla, España, pp. 105-114.
- Mardle, G y Walker, M. (1985). "Algunas perspectivas sobre la socialización del maestro". En: Rockwell, E. (Comp.) Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente. México: SEP/Caballito. pp. 23-26.
- Martínez, M. (1982). "Las polémicas sobre los Libros de Texto Gratuitos". En: González, E.(coord.) Los libros de Texto Gratuitos. México: SEP/CONALITEG, pp. 25-30.
- Mastache, J. (1983). Didáctica General. Primera parte. México: Herrero.
- Mastache, J. (1983). Didáctica General. Segunda parte. México: Herrero.
- Mc Demott, e.P. (1977). "Social Relations as Context for Learning Schools". En: Harvard Educational Review, 2 (47), pp. 198-213.
- Medina, P. (1992). Ser maestro, estar en la escuela. La apropiación cotidiana del trabajo escolar en las relaciones entre maestros. Mexico: UPN. (Informes de Investigación Educativa 4)
- Meneses, E. (1983). Tendencias educativas oficiales en México. 1821-1911. La problemática de la educación mexicana en el siglo XIX y principios del siglo XX. México: Porrúa.
- Mercado, R. (1986). "La construcción de la documentación etnográfica". En: Rockwell, E. y Ezpeleta, J. (Coords.) La práctica docente y su contexto institucional y social. Informe final. Vol. 3 . México: DIE/CINVESTAV.
- Mercado, R. (Coord.) (1988). Formación de maestros y práctica docente. México: DIE/CINVESTAV. (Memorias DIE).
- Mercado, R. (1994). "El diálogo de voces sociales en los saberes docentes". En: Rueda, M. , Delgado, G. y Jacobo, Z. (coords.) La etnografía en educación. Panorama, prácticas y problemas. México: CISE/UNAM y The University of New Mexico, pp. 371-388.
- Mercado, R. (1991). "Los saberes docentes en el trabajo cotidiano de los maestros". En: Infancia y Aprendizaje(55), Madrid: Pablo del Río. pp. 59-72.

- Mercado, R. (1997). Formar para la docencia en la educación normal. México: SEP. Cuadernos biblioteca para la actualización del maestro.
- Moreno, G. (1985). Didáctica. Fundamentación y Práctica I. México: Progreso, S.A.
- Moreno, R. y M. López (1982). La enseñanza audiovisual. México: Patria.
- Nérci, I. (1973). Hacia una didáctica general dinámica. Buenos Aires: Kapelusz.
- Nervi, R. (1980). Didáctica normativa y práctica docente. México: Kapelusz mexicana.
- Ortega, R. (1991). "Un marco conceptual para la interpretación psicológica del juego infantil". Infancia y Aprendizaje (55), Madrid: Pablo del Río. pp. 87-102.
- Palacios, F. (1976) "La Reforma Educativa en México", Educación Hoy. Perspectivas Latinoamericanas, Mayo-Agosto, México.
- Paradise, R. (1979). Socialización para el trabajo: la interacción maestro-alumnos en la escuela primaria. México: DIE/CINVESTAV. Tesis de Maestría
- Pasillas, M.A. (1991). "El establecimiento del curriculum como campo especializado de la práctica en Estados Unidos". En: De Alba, A., Díaz, A. y Edgar González, G. (comps.) El campo del curriculum. Vol. I, México: CESU-UNAM, pp. 65-84.
- Patíño, P. (1982) " Los libros del área de ciencias sociales y los programas de 1957 y 1960". En: González, E. Los libros de texto gratuitos. México: SEP/CONALITEG. pp. 125-138.
- Pérez, A. (1989a). "Conocimiento académico y aprendizaje significativo. Bases teóricas para el diseño de instrucción." En: Gimeno, J. y A. Pérez (Comps.) La enseñanza: su teoría y su práctica. Madrid: Akal, editor. pp. 322-348.
- Pérez, A. (1989b). "Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica". En: Gimeno, J. y A. Pérez. (Comps.) La enseñanza: su teoría y su práctica. Madrid: Akal. pp. 95-138.
- Perret-Clermont, A.N. (1981). "Perspectivas psicosociológicas del aprendizaje en situación colectiva", Infancia y Aprendizaje IV (16), Madrid: pp. 29-42.
- Phenix, P. (1973). "La arquitectura del conocimiento". En: Elam, S. (Comp.) La educación y la estructura del conocimiento. Argentina: El Ateneo. pp. 39-56.
- Poder Ejecutivo Federal (1989). Programa para la modernización Educativa 1989-1994. México.
- Pollard, A. (1985). "Los intereses del maestro y la supervivencia en el aula". En: Rockwell, E. (Comp.) Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente. México: SEP/Caballito. pp. 131-138

- Quiñones, R.M. (1982). El libro de Texto Gratuito para la Educación Primaria. México: ILCE /GEFE (Prospectiva Año 2000).
- Quiroz, R. (1985). "El maestro y la legitimación del conocimiento". En: Rockwell, E. (Comp.) Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente. México: SEP/Caballito. pp.27-36.
- Rébsamen, E. (1891). "Metodología general de los sistemas de enseñanza o modos de organización". México intelectual, Revista pedagógica y científica literaria VI (1-10), México: Imprenta del Gobierno del Estado. pp. 33-39.
- Rebollo, J. (1982). " Los libros de Ciencias Naturales y los Programas de 1957 y 1960". En: González, E.(coord.) Los libros de Texto Gratuitos. México: SEP/CONALITEG, pp.115-124
- Robles, D. y M. de L. Minquini (1991). Guía 1000. México: Fernández editores.
- Rockwell, E. y J. Ezpeleta (Codirección) (1981). La práctica docente y su contexto institucional y social, Informe final, Vol. 9. México: DIE/CINVESTAV.
- Rockwell, E. y G. Gálvez (1981). La enseñanza de las ciencias naturales en cuatro grupos de primaria. México: DIE/CINVESTAV, Cuadernos de Investigación Educativa No. 1. pp. 23-123.
- Rockwell, E. y J. Ezpeleta (1983). La escuela, relato de un proceso de construcción inconcluso. México: DIE/CINVESTAV. (Documentos DIE No.2).
- Rockwell, E. (1986). "Dos clases: procesos cotidianos e historia". En: E. Rockwell y J. Ezpeleta (Codirección) La práctica docente y su contexto institucional y social, Informe final, Vol. 9, pp. 39-86.
- Rockwell, E. y Mercado R. (1986). La escuela, lugar del trabajo docente. Descripciones y debates. México: DIE/CINVESTAV.
- Rockwell, E. (1987). "Los procesos cotidianos, lenguaje y conocimiento en el aula". Colección pedagógica universitaria. México: Universidad Veracruzana (15): 25-40.
- Rockwell, E. (1988a) . "Perspectiva de la investigación cualitativa sobre la práctica docente". Didac (12).México: Universidad Iberoamericana.
- Rockwell, E. (1988b). Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982/1985). México: DIE/CINVESTAV.
- Rockwell, E. (1990). "Los usos escolares de la lengua escrita". En: Ferreiro, E. y Palacio, M. Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. México: Siglo XXI. pp. 296-320.
- Rockwell, E. (1991). "Palabra escrita, interpretación oral: Los libros de texto en la clase". Infancia y aprendizaje (55),. Madrid: Pablo del Rio. pp. 29-43

- Rockwell, E., D. Block, A. Candela, I. Fuenlabrada, L. Navarro, E. Taboada, (Coord. Gral) (1993). Dialogar y descubrir. Libro de juegos. México: CONAFE/DIE/CINVESTAV.
- Rosales, C. (1988). Didáctica. Núcleos fundamentales. Madrid: Narcea.
- S/a (1959). "¿Qué son los recursos? Conceptos erróneos primitivos". Problemas educativos de México IV (21) México: Pax- México. pp. 62-64.
- S/a , S/f. Calcula y dibuja. Fascinante y educativo juego matemático. México: Buki toys.
- S/a (1992). "Modernización de la educación Básica", Suplemento de Gaceta. Acción Educativa. Organo de Información y Comunicación. (15-16), Marzo-junio . Edo. Méx.
- Salcedo, R. (1982). "El desarrollo de los Libros de Texto Gratuitos". En: González, E.(coord.) Los libros de Texto Gratuitos. México: SEP/CONALITEG, pp. 31-46.
- Sánchez, Sergio (Coord.) (1983). "El material didáctico" En: Enciclopedia Técnica de la educación. V México: Santillana. pp.265-467
- Sarlé, P. (1993). "Las variables del aula. Estudios sobre el tiempo escolar". En Gibaja. R. Estudiando el aula. El tiempo instructivo. Buenos Aires, Argentina: Aique. pp. 55-77.
- Schavelzon, G. (1985). "El texto vs. La industria editorial: un enfrentamiento equivocado". En: El Libro de texto. La Jornada. Libros (34) 7 de septiembre , México: La Jornada. pp. 1 y 4.
- Schön, M. (1983). The reflective practitioner. Londres. Temple Smith.
- Schwab, J. (1973). "Problemas, tópicos y puntos de discusión". En: Elam, S. (Comp.) La educación y la estructura del conocimiento. Argentina: El Ateneo. pp. 1-38.
- Schwab, J. (1989). "Un enfoque práctico como lenguaje para el curriculum". En: Gimeno, J. y Pérez A.. La enseñanza: su teoría y su práctica. España: Akal. pp. 197-209.
- SEP (1973). Ciencias Naturales. Auxiliar didáctico para el cuarto grado. México: CONALITEG.
- SEP (1976b). Ciencias Naturales. Cuarto grado. México: SEP:
- SEP (1976c). Ciencias Naturales. Sexto grado. México: SEP:
- SEP (1976a). Ciencias Naturales. Tercer grado. México: SEP:
- SEP (1974). Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. Libro del maestro para el tercer grado. México: SEP:
- SEP (1973). Ciencias Sociales, Auxiliar didáctico para el cuarto grado. México, CONALITEG

- SEP/CONALITEG.(1981a).Ciencias Sociales. Quinto grado. México: CONALITEG.
- SEP/CONALITEG.(1981b).Ciencias Sociales. Sexto grado. México: CONALITEG.
- SEP (1992^a). Contenidos básicos. Educación Primaria. México: SEP.
- SEP (1992b). Guía para el Maestro. Tercer grado. México: SEP:
- SEP (1991) Haceres, quehaceres y deshaceres con la lengua escrita en la escuela primaria. México: SEP (Col. Libros el Rincón, SEP).
- SEP (1992c). Historia de México. Guía Didáctica. México: SEP.
- SEP (1992d). Mi Libro de Historia de México. Cuarto grado. México.
- SEP (1994a) Libro para el maestro. Geografía. Sexto grado. México: SEP.
- SEP (1994b) Libro para el maestro. Historia. Sexto grado. México: SEP.
- SEP (1980). Libro para el maestro . Primer grado. México: SEP.
- SEP (1981c). Libro para el maestro. Segundo grado. México:SEP.
- SEP (1982). Matemáticas. Tercer grado. México: SEP.
- SEP (1981d). Mi libro de segundo. Parte 1. México: SEP:
- SEP (1981e). Mi libro de segundo. Parte 2. México: SEP:
- SEP/CONALTE (1986). Los libros de texto gratuitos para la educación primaria. México: CONALTE/Dirección de Estudios Curriculares/Área de Psicopedagogía.
- SEP (1987). La educación Primaria. Plan de estudios y lineamientos de programas. México: SEP (Serie: La Educación Elemental Mexicana).
- SEP (1993). Plan y Programas de estudio 1993. Educación Básica. Primaria, México: SEP.
- SEP (1997). Plan de estudios. Licenciatura en Educación Primaria. Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales. México: SEP.
- SEP (1964). Programas de educación Primaria aprobados por el Consejo Técnico de la Educación, 4a. Ed.,México:SEP.
- Solana, F. (Coord.). (1983). "El programa". En: Enciclopedia Técnica de la educación. Tomo II. Técnicas del trabajo escolar, técnicas de control y diagnóstico. México: Nuevas Técnicas Educativas, S.A. pp. 57-67.

- Stenhouse, L. (1987) Investigación y desarrollo del curriculum. Madrid: Morata.
- Stodolsky, S. (1984). La importancia del contenido en la enseñanza. Actividades en las clases de matemáticas y ciencias sociales. España: Paidós/MEC.
- Stöcker, K. (1964). Principios de didáctica moderna. Argentina: Kapelusz.
- Taba, H. (1983). Elaboración del currículo. Argentina: Troquel.
- Taboada, E. (1986). Los libros de texto en la enseñanza Notas del Reporte de investigación La enseñanza de las ciencias sociales en la escuela primaria.(Documento interno). México: DIE/CINVESTAV.
- Taboada, E. (1987). Notas para un análisis de la enseñanza de las Ciencias sociales a través de los cuadernos de los alumnos. Reporte de investigación. (Con la colaboración de Verónica Edwards). México: DIE/CINVESTAV: (Mecanograma).
- Talavera, M.L. (1992). Construcción y circulación social de recursos docentes en primer grado. Estudio etnográfico. México: DIE/CINVESTAV. (Tesis DIE 14)
- Thome, A. (Coord.) (1993). Geografía. Cuarto grado. México: SEP.
- Varios autores (1992) Contenido de la guía para el maestro. Cuarto grado. México: SEP.
- Varios autores (1992). Contenido de la guía para el maestro. Quinto grado. México: SEP.
- Varios autores (1992). Historia, Análisis y Síntesis de la enseñanza de la Historia (4). México: Centro de apoyo curricular de la ENSM.
- Varios Autores (1993). Necesidades básicas de aprendizaje. Estrategias de acción. Chile: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC).
- Velázquez, J. (1984). Vademecum del maestro de escuela primaria. México: Porrúa.
- Villa, A. (Coord.) (1988). Perspectivas y problemas de la función docente. España: Narcea. (II Congreso Mundial Vasco).
- Villa, L. (1988). Los libros de texto gratuitos. La disputa por la educación en México. México: Universidad de Guadalajara.
- Waller, W. (1985). "¿Qué obtiene el maestro de la experiencia?". En: Rockwell, E. (Comp.) Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente. México: SEP/Caballito.
- Weiss, E. (1982). "Los valores nacionales en los libros de texto de ciencias sociales: 1930-1980". Educación (42), México: CONALTE. pp. 321-342.

Westbrook, R. (1993). "John Dewey", Perspectiva XXIII (85-86, pp.289-305.

Willis, P. (1980) "Notas sobre método". En: Hall, S. Et al. (eds) Culture, media, language. Ed. Hutchinson, London. (Trad. Gabriela López).

Wolman, B. (1968). Teorías y sistemas contemporáneos en psicología. Barcelona: Ediciones Martínez Roca, S.A.

Woods, P. (1993). La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa. Barcelona: Paidós.

Zapata, O. (1989). El aprendizaje por el juego en la escuela primaria. México: Pax-México. Librería Carlos Cesarman, S.A.

Zimmerman, E. (1959). "¿Qué son los recursos?. Conceptos erróneos primitivos." Problemas educativos de México.IV (21), México: Pax- México, S.A., pp.62-64.

ANEXOS

Anexo 1. Anexo Metodológico

Registros de Clases por Grado, Area y Contenido.

Cuadro 4.

Registros de Clases por Grado Area y Contenido.
Segundo grado.

Grado y Maestro	Fecha y Clave del Registro	Áreas Programáticas:		Observaciones:
		Español	Matemáticas	
1	2º. Grado Profra. Trini 6/feb/1992 E2-56 OCI	Dictado de varios enunciados.	Dictado de adiciones y sustracciones con dos dígitos.	Cuando la maestra dicta los enunciados brinda explicaciones o hace preguntas sobre lo que refieren cada enunciado.
2	2º. Grado Profra. Lola 24/feb/1992. E2-57 Ocl+EA(os)	- Sujeto y predicado (ejercicio del LTG) - Lectura y ejercicio del LTG "Vamos a contar mentiras". - Lección del LTG "Caminos" (Unión de dos puntos por medio de líneas)	- Problemas matemáticos (Ejercicio LTG) - Resolución de multiplicaciones (Ejercicio del LTG).	La maestra revisa a niño por niño en sus lugares. En dicha revisión les hace preguntas sobre el contenido. Hay un proceso de pregunta-respuesta. En este registro se puede observar el trabajo con el LTG integrado.
3	2º. Grado Profra. Lola 26/feb/1992. E2-58 EM(a)+Ocl		- Dictado, por la maestra de problemas matemáticos	La maestra en entrevista narra una clase en donde utilizó animales que los niños le llevaron para explicar la diferencia entre seres vivos y no vivos.
TOTALES: TRES		DOS	TRES	

Cuadro 5

**Registros de Clases por Grado Area y Contenido.
Tercer grado**

	Grado y Maestro	Fecha y Clave del Registro	Áreas Programáticas:			Observaciones:
			Español	Matemáticas	Ciencias Sociales	
4	3°. Grado. Profra. Hilda	29/enero/1991 E2-10 Ocl+OG	- Escritura de palabras con ce- ci y z.			Registro elaborado por Lucila Galván.
5	3°. Grado. Profra. Josefina	14/junio/1991 E2-14 EM(s)+OCI		- Conversión de números decimales a fracciones y viceversa (Ejercicio del LTG)		La maestra antes de resolver el ejercicio del LTG ha explicado en el pizarrón el contenido.
6	3°. Grado. Profra. Josefina	20/junio/1991 E2-15 EM(s)+OCI		-Cálculo de perímetros y áreas.		La maestra explica el tema con base en figuras de papel lustre recortadas por los alumnos, en explicaciones en el pizarrón. Ocupa casi toda la jornada escolar.
7	3°. Grado. Profr. Rubén	6/dic. /1991 E2-46 EM(as)+OCI			- Cultura Olmeca (Lección del LTG)	El proceso de la clase fue con base en la lectura de la lección, explicaciones, subrayado y resumen.
8	3°. Grado. Profra. Josefina	16/dic./1991 E2-50 EP+Ocl+EA(os)+EM(a)				Se realizaron adornos navideños. Se observó la organización del grupo con relación al uso de materiales. Los alumnos expresaron sus preferencias por las diferentes áreas programáticas. La maestra explicó el trabajo en las asesorías del PACAEP.
9	3°. Grado. Profr. Rubén	13/enero/1992 E2-51 Ocl+EM(o)+EA(os)		- Resolución de problemas que implicaban multiplicar (Ejercicio del LTG)		- Uso paralelo del libro comercial. Los alumnos expresan la utilidad de los ejercicios y resúmenes.
10	3°. Grado. Profr. Rubén	4/feb./1991 E2-55'EM(o)+In		- Explicación del uso de "regletas" para resolver multiplicaciones (Material del LTG)		
TOTALES: SIETE			UNA	CUATRO	UNA	

Cuadro 6

**Registros de Clases por Grado Area y Contenido.
Cuarto grado**

	Grado y Maestro	Fecha y Clave del Registro	Áreas Programáticas:		Observaciones:
			Español	Matemáticas	
11	4°. Grado. Profra. Rebeca	9/octubre/1991 E2-29 Ocl+EA(os)			Los niños iluminan algunos triángulos para formar con ellos un barco y un oso Los niños platican sobre lo que hacía la maestra para que "cumplieran" con las tareas.
12	4°. Grado. Profra. Rebeca	23/octubre/1991 E2-33 Ocl+EM(as)		- Resolución de ejercicios que implicaban, por un lado división y por otro operaciones con fracciones comunes.	- Revisión de un ejercicio de matemáticas (tarea) - Uso del libro comercial (Alfa) - Explicación breve de un contenido a partir de la resolución de un ejercicio (LTG)
13	4°. Grado. Profra. Jimena	28/octubre/1991 E2-36 OCl		- Clasificación de proposiciones falsas y verdaderas. - Resolución de ejercicio sobre frecuencias (LTG)	Se observaron dos procesos completos de clase.
14	4°. Grado. Profr. Indalecio	10/diciembre /1991 E2-48 Oin+EM(o)+EA(os)			- Realización de trabajo navideño. Los alumnos expresan sus preferencias por las áreas programáticas y lo que es aprender.
15	4°. Grado. Profr. Indalecio	11/diciembre /1991 E2-49 OCl	- Redacción basada en una lección "Los perritos" (LTG) - Objeto directo (sustitución por pronombres)		Observación del proceso de trabajo de los niños con un contenido y del desarrollo de una clase.
TOTALES: CINCO			UNA	DOS	

Cuadro 7

**Registros de Clases por Grado Area y Contenido.
Quinto grado.**

	Grado y Maestro	Fecha y Clave del Registro	Areas Programáticas:		Observaciones:
			Español	Matemáticas	Ciencias Sociales
16	5°. Grado. Profra Luisa	22/enero/1991 E2-8 Ocl+OG	- Objeto Directo		
17	5°. Grado. Profr. Indalecio	22/enero/1991 E2-9 Ocl+Oln		-Revisión de un ejercicio de conversión de fracciones comunes a enteros (LTG) -Cálculo de perímetros (LTG)	
18	5°. Grado. Profra. Luisa.	1°/octubre/1991 E2-25Ocl+Oln			- Medios de comunicación y transporte (ejercicio)
19	5°. Grado. Profr. Germán	12/noviembre/1991 E2-39 Ocl+EM(o)	- Interrogatorio sobre el contenido de una lectura del Libro de Texto Gratuito: "El escondite". - Redacción "El juego que más me gusta"	-Revisión colectiva y explicación sobre ejercicio de sumas de números enteros (positivos y negativos).	
20	5°. Grado. Profr. Germán	13/noviembre/1991 E2-41 Ocl E2-41 EM(o)	-Palabras con "mb".	-Juego de "Submarino" (uso de coordenadas en un plano)	
21	5°. Grado. Profr. Germán	19/noviembre/1991 E2-42 OEA+EM(s)+OG*Oln			- Culturas mesoamericanas (cuestionario)
	TOTALES: SEIS		TRES	TRES	DOS

Uso del periódico para la redacción de los enunciados. Explicaciones con participación de los alumnos.

- Revisión de un ejercicio de interacción entre alumnos. Breve explicación del maestro para resolver un ejercicio de perímetros.

Dictado del ejercicio e interacción entre la maestra y los alumnos.

Las preguntas sobre la lectura fueron antecedente para la actividad de redacción. La tarea sobre los números enteros, fue revisada de por grupo. Se trabajó en equipos. Luisa informó sobre los M. sindicato.

Plática del maestro con padres de familia. Observación de la interacción entre niños para resolver el cuestionario.

Cuadro 8

Registros de Clases por Grado Area y Contenido.
Sexto grado

Grado y Maestro	Fecha y Clave del Registro	Áreas Programáticas:			Observaciones:
		Español	Matemáticas	Ciencias Sociales	
22	6°. Grado. Profra. Adriana 15/octubre/1991 E2-31 Ocl+EM(a)		- Conversión de fracciones comunes a decimales.	- Revolución industrial	Trabajo en pizarrón con Aos. F explicar contenido. Se retoma tarea "ma" hecha. Proceso de clase de C.S. Con base en realización de un cua
23	6°. Grado. Profra. Fabiola. 29/octubre/1991 E2-37 Ocl+EM(a)		- Conversión de fracciones comunes a decimales y viceversa - Problemas de conversión de monedas.		Proceso de resolución de un ejercicio con participación Aos Proceso de dictado y resolució de problemas matemáticos. Plática con Ma. Sobre experie en el grado y uso de materiale
24	6°. Grado. Profra. Fabiola. 30/octubre/1991 E2-38 Ocl		- Conversión de fracciones comunes a decimales.		Resolución de ejercicio con llamados de atención. Cambio de actividad por tiempo número de alumnos. Asignación de tareas Aos platican sobre investigaci del valor de monedas en banc
25	6°. Grado. Profra. Adriana 16/enero/1992 E2-52 Ocl+EM(as)		- Operaciones con fracciones comunes (ejercicio)	- Revoluciones del S XX (cuestionario de libro comercial sobre Rev. Mexicana.	Explicación de operaciones cc fracciones en pizarrón con participación de aos. Proceso de explicación de tal Resolución individual y revisió colectiva de un cuestionario.
26	6°. Grado. Profra. Adriana			- Revolución Rusa	Proceso de clase: lectura, subrayado y explicaciones con anotaciones de la maestra en pizarrón, combinado con revis de tarea.
27	6°. Grado. Profra. Luisa 21/enero/1992 E2.4ç53 EM(a)+Ocl+InM(os)Insp.	- Sinónimos y antónimos - Dictado (Ortografía y palabras agudas, graves y esdrújulas).	- Cálculo de porcentajes y gráficas de ellos.		Rapidez en desarrollo de clas irse sucediéndose varias actividades.
28	6°. Grado. Profra. Luisa 23/marzo/1992 E2-60 ED+EM(as)+OCl	- Adjetivos calificativos - Adjetivos demostrativos			Uso de materiales para el pro de clase. Plática con Ma. sobr uso de materiales.
TOTALES: SIETE		DOS	CINCO	TRES	

Cuadro 9

Cuadro de concentración de clases por grado y Area programática.

GRADOS	ESPAÑOL	MATEMATICAS	CIENCIAS SOCIALES	TOTAL POR GRADOS
2°	2	3	0	5
3°	1	4	1	6
4°	1	2	0	3
5°	3	3	2	8
6°	2	5	3	10
TOTALES POR AREA:	9	17	6	32

Anexo 2.

Los libros de Texto Gratuitos editados en 1960:

Mi Libro de Primer Año.
Mi Cuaderno de Trabajo de Primer Año.
Mi Libro de Segundo Año.
Mi Cuaderno de Trabajo de Segundo Año.
Mi Cuaderno de Trabajo de Segundo Año: Aritmética y Geometría..
Mi cuaderno de Trabajo de Tercer Año: Lengua Nacional. Historia y Civismo.
Mi Cuaderno de Trabajo de Tercer Año: Geografía.
Mi Cuaderno de Trabajo de Tercer Año: Aritmética y Geometría - Estudio de la Naturaleza.
Mi Libro de Tercer: Geografía.
Mi Libro de Tercer Año: Aritmética y Geometría. Estudio de la Naturaleza.
Mi Libro de Tercer Año: Historia y Civismo.
Mi libro de Tercer Año: Lengua Nacional.
Mi Libro de Cuarto Año: Lengua Nacional.
Mi Libro de Cuarto: Geografía.
Mi Libro de Cuarto Año: Aritmética y Geometría. Estudio de la Naturaleza.
Mi Libro de Cuarto Año: Historia y Civismo.
Mi cuaderno de Trabajo de Cuarto Año: Lengua Nacional, Historia y Geografía.
Mi Cuaderno de Trabajo de Cuarto año: Geografía.
Mi Cuaderno de Trabajo de Cuarto año: aritmética y Geometría. Estudio de la Naturaleza.
Mi Libro de Quinto Año: Lengua Nacional.
Mi Libro de Quinto Año: Historia y Civismo.
Mi Libro de Quinto Año: Aritmética y Geometría. Estudio de la Naturaleza.
Mi Libro de Quinto Año: Geografía.
Mi Cuaderno de Trabajo de Quinto Año: Lengua Nacional.
Mi Cuaderno de Trabajo de Quinto Año: Historia y Civismo.
Mi Cuaderno de Trabajo de Quinto Año: Aritmética y Geometría. Estudio de la Naturaleza.
Mi Cuaderno de Trabajo de Quinto Año: Geografía.
Mi Libro de Sexto Año: Geografía.
Mi Libro de Sexto Año: Aritmética y Geometría.
Mi Libro de Sexto Año: Historia y Civismo.
Mi Libro de Sexto Año: Lengua Nacional.
Mi Libro de Sexto: Estudio de la Naturaleza.
Mi cuaderno de Trabajo de Sexto Año: Lengua Nacional.
Mi Cuaderno de Trabajo de Sexto Año: Historia y Civismo.
Mi Cuaderno de Trabajo de Sexto Año: Aritmética y Geometría.
Mi Cuaderno de Trabajo de Sexto Año: Estudio de la Naturaleza.

Anexo 3

Libros entregados a los niños durante el trabajo de campo.

Mi libro de primero. Parte 1;. Mi libro de primero. Parte 2; Mi libro de primero. Recortable. Parte 1;. Mi libro de primero. Recortable. Parte 2; Mi libro de segundo. Parte 1;. Mi libro de segundo. Parte 2; Mi libro de segundo. Recortable. Parte 1;. Mi libro de segundo. Recortable. Parte 2; Mi Libro de Segundo. Lecturas; Español. Tercer grado. Ejercicios; Español. Tercer grado. Lecturas; Matemáticas. Tercer grado; Ciencias Naturales. Tercer grado; Ciencias Sociales. Tercer grado; Español. Cuarto grado. Ejercicios y Lecturas; Matemáticas. Cuarto grado; Ciencias Naturales. Cuarto grado; Ciencias Sociales. Cuarto grado; Español. Quinto grado. Ejercicios; Español. Quinto grado. Lecturas; Matemáticas. Quinto grado; Ciencias Naturales. Quinto grado; Ciencias Sociales. Quinto grado; Español. Sexto grado. Ejercicios; Español. Sexto grado. Lecturas; Matemáticas. Sexto grado; Ciencias Naturales. Sexto grado; Ciencias Sociales. Sexto grado.

Anexo 4.

Los LTG entregados a los niños en el año escolar 1997-1998

Para tener una idea de los LTG que actualmente se utilizan en los salones de clase, menciono los LTG entregados a los niños en el año escolar 1997-1998, los cuales fueron 43, cuyos títulos eran:

Matemáticas primer año, Matemáticas primer año recortable, Español primer grado, Español primer grado recortable, Español lecturas primer grado, Libro Integrado Primer Grado, Libro Integrado Primer Grado Recortable; Matemáticas Segundo Grado, Matemáticas Segundo Grado Recortable, Español Segundo Grado, Español Lecturas Segundo Grado, Libro Integrado Segundo Grado, Libro Integrado Segundo Grado Recortable, Matemáticas Tercer Grado, Español Tercer Grado, Español Lecturas Tercer Grado, Ciencias Naturales Tercer Grado, Historia y Geografía Tercer Grado, Matemáticas cuarto grado, Español Lecturas Cuarto Grado, Ciencias Naturales Cuarto Grado, Lecciones de historia de México Cuarto Grado, geografía Cuarto Grado, Atlas de Geografía de México Cuarto Grado, Conoce Nuestra Constitución (Tanto para , Matemáticas Quinto Grado, Español Quinto Grado, Español Lecturas Quinto Grado, Ciencias Naturales Quinto Grado, Lecciones de Historia de México Quinto Grado, Geografía Quinto Grado, Atlas Geográfico Universal Quinto Grado, Matemáticas Sexto Grado, Español Sexto Grado, Español Lecturas Sexto Grado, Ciencias Naturales Sexto Grado, Lecciones de Historia de México Sexto Grado, Geografía Sexto Grado, Monografía estatal.

. En general, se otorga un libro a cada niño por materia académica, siendo éstos en promedio, por alumno entre cinco y seis libros.

Anexo 6.

Ejemplos de los trabajos de los niños en libros de texto y cuadernos.

Lunes DoFa 28 de octubre 1991

4 B

falso

verdadero

¿Contesta falso o verdadero

según corresponda

1) Los perros son verdes.

falso

2) El agua nos da vida

verdadero

3) Los pájaros vuelan

verdadero

4) Los libros no sirven

falso

5) Los alumnos de 4º B no estudian

falso

los arboles tienen hojas

~~Verdadero~~

la basura no contamina

~~Verdadero falso.~~

la nieve es caliente

~~falso~~

el jabón vele mal

~~falso~~

las flores contaminan

~~falso~~

- REVOLUCION Y CAMBIO

.- LAS PRIMERAS REVOLUCIONES DEL SIGLO XX

ISTRUCCIONES: RELACIONA LAS DOS COLUMNAS ESCRIBIENDO EN EL PARENTE-
SIS EL NUMERO TOMADO DE LA COLUMNA DE LA IZQUIERDA QUE
RELACIONE CORRECTAMENTE.

- 1.- FRANCIA () País que atacó al nuestro en 1847.
- 2.- PORFIRIO DIAZ () Fecha en que se promulgó la Constitu-
ción que actualmente nos rige.
- 3.- EMILIANO ZAPATA () País que atacó en 1836 y 1861 a México
- 4.- ESTADOS UNIDOS () Presidente que gobernó durante más de
30 años, beneficiando a los extranje-
ros y a unos cuantos mexicanos.
- 5.- PLAN DE SAN LUIS () Francisco I. Madero lo publicó. Su le-
ma era "Sufragio Efectivo y Elec-
ción".
- 6.- VENUSTIANO CARRANZA () Artículo constitucional que se refiere
a la educación que se imparte en Méxi-
co.
- 7.- 5 DE FEB. DE 1917 () Líder revolucionario que convocó a
elecciones para el congreso que refor-
maría la Constitución de 1857.
- 8.- QUERETARO () Quería justicia inmediata para los cam-
pesinos su lema era "Tierra y Libertad".
- 9.- 20 DE NOV. DE 1910 () Ciudad en que se reunieron los diputa-
dos en 1916 para reformar la Constitu-
ción de 1857.
- 10.- ARTICULO 3o. () Este artículo de la Constitución mejo-
ra las condiciones de vida y trabajo
de los obreros.
- 11.- ARTICULO 27^o () Fecha en que se inició la Revolución
Mexicana en contra de Porfirio Díaz.

ISTRUCCIONES: SUBRAYA LA PALABRA O PALABRAS QUE COMPLETEN CORRECTAMENTE

- .- Nombre del partido político chino fundado en Tokio que quería
que China fuera una república.

FRENTE POPULAR

LA LIGA

UNION SOCIAL

abre te bre lo

72 pericos Voto

pericos CUANTOS

RH7 pericos

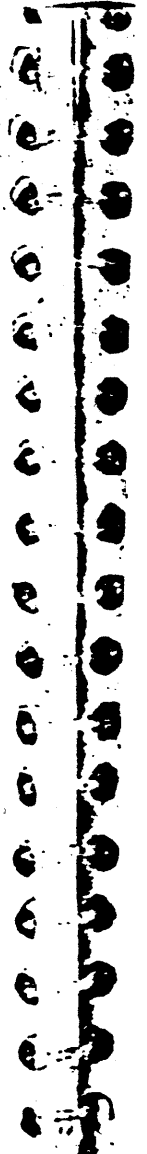
$$\begin{array}{r}
 712 \\
 - 25 \\
 \hline
 47
 \end{array}$$

BIBLIOTECA
INVESTIGACIONES EDUCATIVAS
INVESTIGACIONES

o es

contiene ocho cajas
plastilina cada caja
10 plastilinas cuantos
en total 80 plastilinas

$$8 \times 10 = 80$$



erco

Matemáticas

ria tiene 8 cosas de colores
o carotiene 8 colores cuor
tiene en total 872 bandejas

$$8 \times 8 = 72$$

Todos los días...

eso con pro ocharre gellinas

10 pesos, 100 cosas, 25 pesos

Todos los días...

800
200
1000
500

800
100
100

R245 cosas

100

T

fui al banco a cambiar 500000 peses por re
 y por de mañana me voy a ir a Rusia. ¿Cuán
 to más me daran? Res: 16531

\$ 557 000
 \$ 500 000 552 = $\frac{500000}{16531}$
 536 000
 16 531

francia compre un perfume que me costó
 francas y pague con un cheque de un millon
 usos ¿cuánto me regresaron de can uic en pesos
 mexicanos? Res: 534.55

\$ 534.55
 \$ 575 900
 534.55
 1
 575 900
 534.55
 524 073.55
 575 900

Revisión DE 13 de Noviembre 1991

Buscar 10 palabras con "mb" y hacer un
cuadro con cada una

Muybien El niño hace muy bien su trabajo *

bombero El bombero es muy noble

bombear No tiro bombas en su casa

Bombardeo El bombardeo es malo

Noviembre El mes de noviembre es único

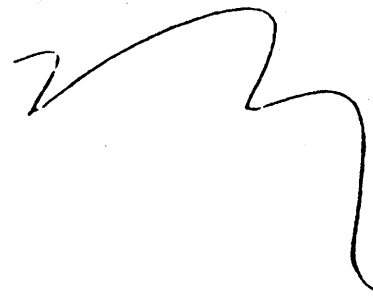
Bombardier Bombardier no lo desee

Bombi La Bomba hace mal

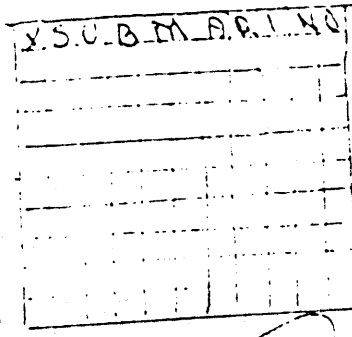
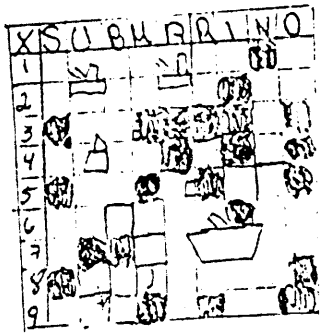
Bambino El bambino me gusta

bamba El bambino de Bomba

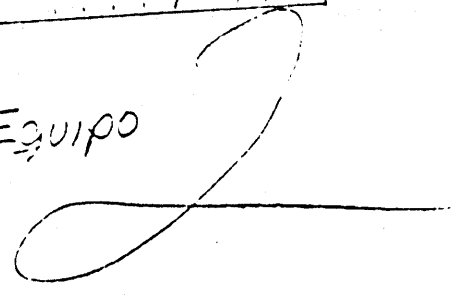
bambino es. te popular



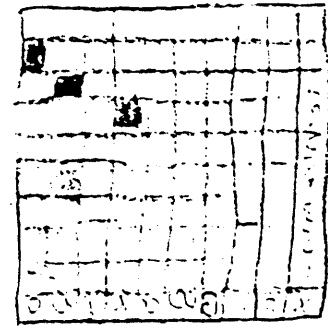
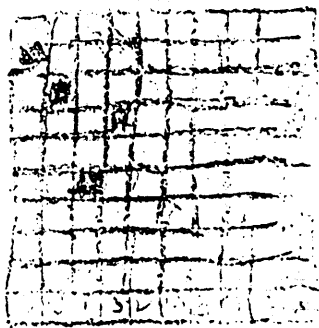
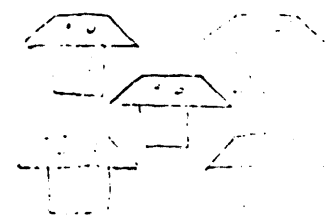
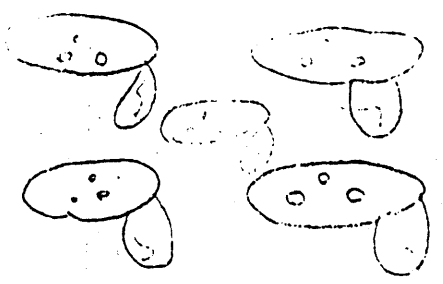
Comprova Di 12/12/12



Gano Equipo



kurina 5:10



kurina 5:10

SECRET

Jueves 6 de febrero de 1972

1 Los seres vivos nacen, crecen, se reproducen y mueren; se dividen en animales y vegetales.

2 Las plantas para poder vivir necesitan tierra, agua, sol y aire. Sus partes se llaman raíz, tallo, hojas, flor y fruto.

3 El excremento de los animales sirve para abono de las plantas.
4 Algunos animales se alimentan de plantas.

Elaboración de productos agrícolas.

17

La medida que los grupos humanos
tomados fueran conociendo las propi-
dades o limitaciones y medicinales
ambien se dieron cuenta del ciclo
productiva de las plantas

(4)



3] Describe el sinónimo antónimo o

viejo	anciano	ya en
lento	despacio	rápido
ano	chiquillo	nina
negro	oscuro	blanco
robar	hurtar	dejar
quebrarse	molesfarse	feliz

21 de Enero de 1917.

Gerett Rinda Ramírez.

Revolución Rusa

Nicolás II = fue el primer zar

Karl Marx = formó un partido fuerte

Vladimir Illich Ulianov (Lenin) = fue un líder revolucionario

Iósif Stalin = se convirtió en dictador

otry =

Buscar en el Diccionario

serudumbre = conjunto de siervos o sirvientes

latifundistas = campo de gran extensión

socialismo = doctrina política

anarquía = desorden confusión

huelga = abandona de trabajo o protesta

democracia = gobierno surgido del pueblo

rebelión = sedición

soviets =

Revolución Rusa

Rusia inicia el siglo XX con grandes problemas sociales, gran

desempleo laboral de la clase obrera

la mayor parte de los campesinos trabaja la tierra de los latifundistas

el gobierno de los zares era absolutista y no permitía representación

de los demás grupos sociales

la derrota de Rusia en la guerra contra Japón (1904-1905) causó

descontento en el pueblo

se crean sindicatos y organizaciones para exigir al zar el reparto de

tierras y mejoras laborales Nicolás II al no poder dar soluciones a

problemas inicia una época de represión en contra del pueblo ruso

1912 D.F. 24 de mayo de 1912.
En Escuela Normal, Laredo.

1912

En Europa, el siglo XX con grandes problemas sociales, grandes cambios en la clase media y obreros.

La mayor parte de los campesinos trabajaban las tierras de los terratenientes.

El gobierno de los zar era absolutista y no permitía representación de los demás grupos sociales.

El decreto de Rusia en la guerra contra Japón (1904-1905)
gran descontento en el pueblo

Se crean sindicatos y organizaciones para exigir el pago del reparto de los y mejoras laborales.

Nicaragua II al no poder dar soluciones a los problemas sociales una época de represión en contra del pueblo ruso.

C. Carrón de la Torre de Aloumbria 1991
Martha Beatriz

Engañados

Lo juego con mis primas Brenda, Luz María, Jhoan, Beatriz, Leo, Honoy, Knost
El que corre y lo agarran

Yo me voy a escondido y se hacen los saltos en pedras

Hay que jugar en el primer al más chico y

Hay que jugar a uno. Hay que jugar a uno.

de nocotias también se juegan a tres. Hay que jugar a tres.

que jugar una vida que jugar a tres y otra jugar

que jugar a tres y otra jugar a tres y otra jugar a tres y

que jugar a tres y otra jugar a tres y otra jugar a tres y

que jugar a tres y otra jugar a tres y otra jugar a tres y

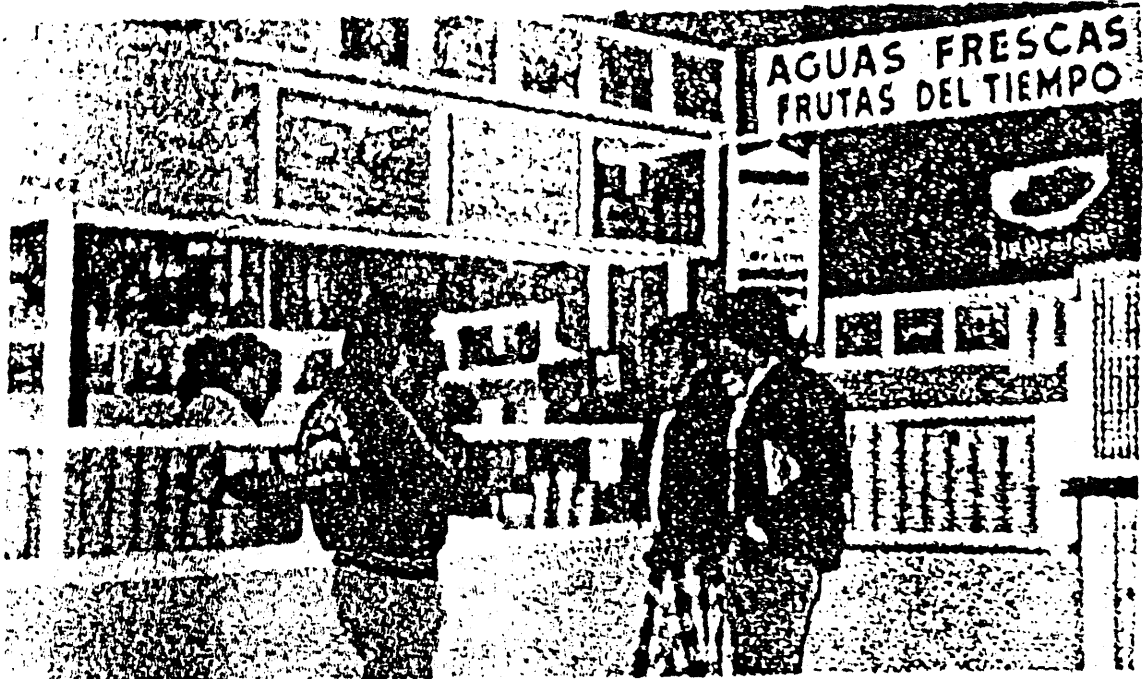
que jugar a tres y otra jugar a tres y otra jugar a tres y

que jugar a tres y otra jugar a tres y otra jugar a tres y

13-111
A mi me gusta jugar a volibol:

Uno a mi me gusta este juego porque dice mi
papa y mi mamá que es bonito siempre
juego con mis primos, hermanitas, y con mis
primos.

También me gusta porque tienes que poner
la pelota, pueden jugar con 4, 8, 2 o sea
en un lado 4 y en otro 4 que sean iguales y así
le toca votar primero la pelota a mi me gusta
jugar más con mis primos porque casi
están como yo.



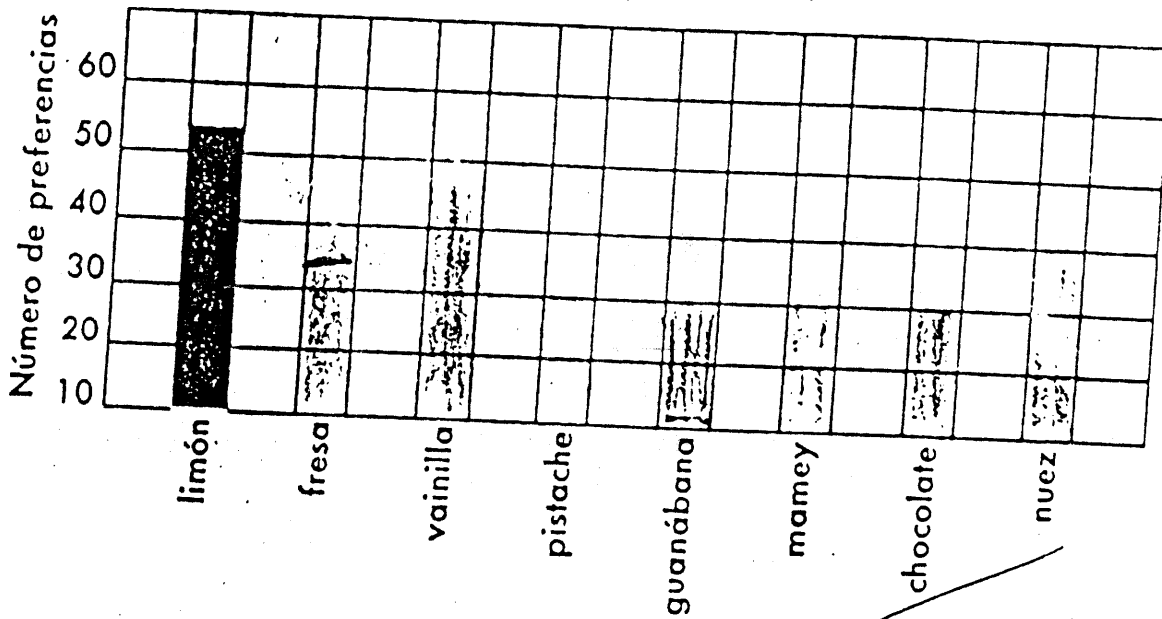
En una nevería, un domingo hicieron una encuesta para saber qué nieves le gustan más a la gente.

Éste es el registro. Completa la columna de números de preferencias:

Nieve	Preferencias	Número de preferencias
Limón	 	53
Fresa	 	34
Vainilla	 	48
Pistache	 	27
Guayábana	 	21
Mamey	 	17
Chocolate	 	42
Nuez	 	19

Completa el diagrama (observa que empieza en 10):

Diagrama de preferencias



¿Cuál es la nieve más preferida? limón

¿y la menos preferida? guanábana

Escribe cierto o falso:

Prefieren nieve de limón más del doble de los que prefieren nieve de pistache falso

Subraya lo que conviene más a la nevería:

Producir la misma cantidad de nieve de chocolate que de guanábana.

Producir el doble de nieve de chocolate que de guanábana.

Cuando llega una niña a comprar nieve, ¿qué crees que es más probable que pida, de fresa o de mamey? fresa

¿por qué? Por que es más prepararla



X

3404 de 90% = 12616

40% de 1,450 = 580 ✓

3% de 500 = 15 ✓

5% de 20 = 1 ✓

112% de 27 = 3.24 ✓

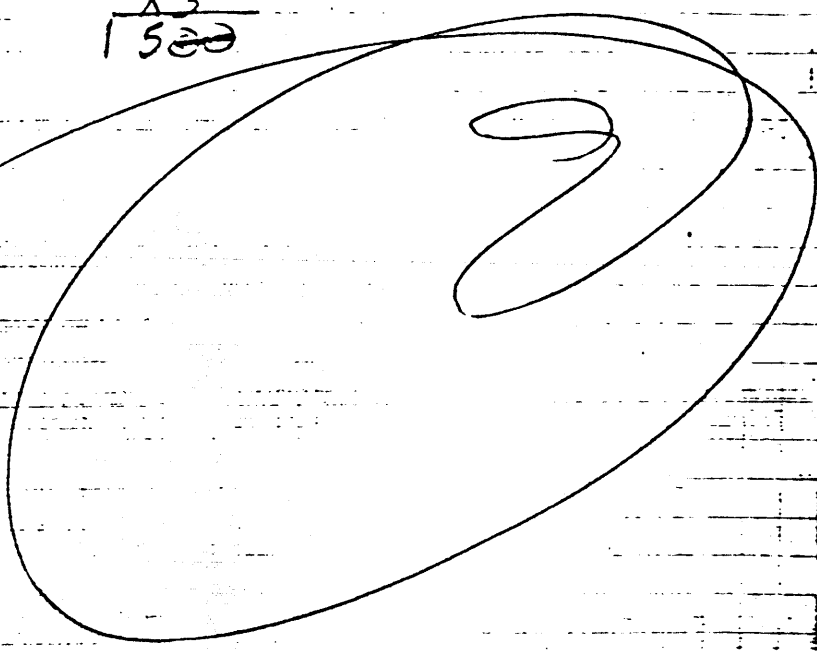
$$\begin{array}{r} 3404 \\ \times 40 \\ \hline 26160 \end{array}$$

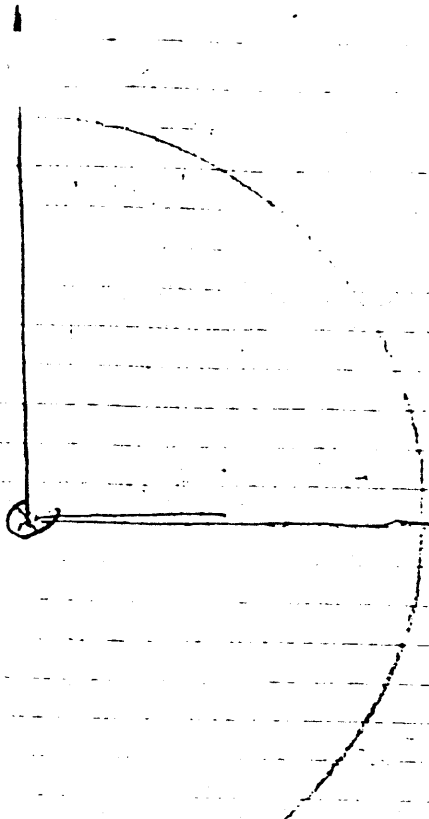
$$\begin{array}{r} 1450 \\ \times 40 \\ \hline 58000 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 500 \\ \times 3 \\ \hline 1500 \end{array}$$

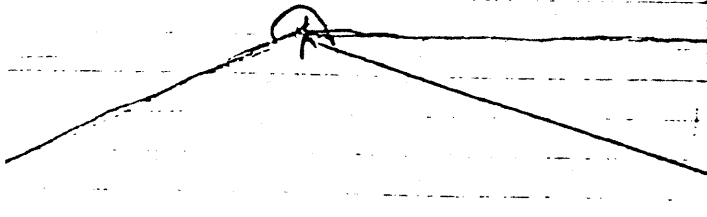
$$\begin{array}{r} 20 \\ \times 5 \\ \hline 100 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 27 \\ \times 12 \\ \hline 52 \\ 27 \\ \hline 322 \end{array}$$





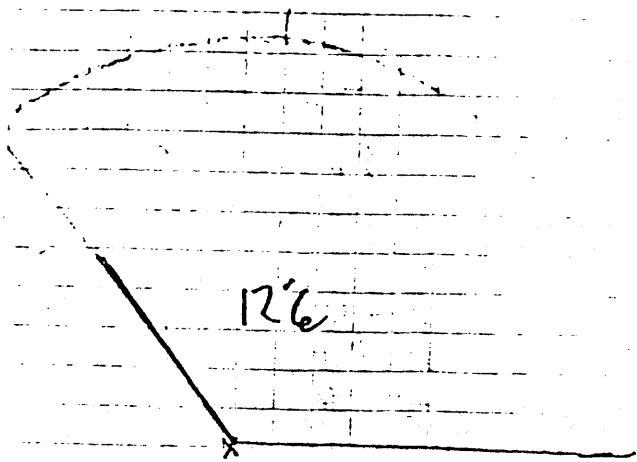
360s



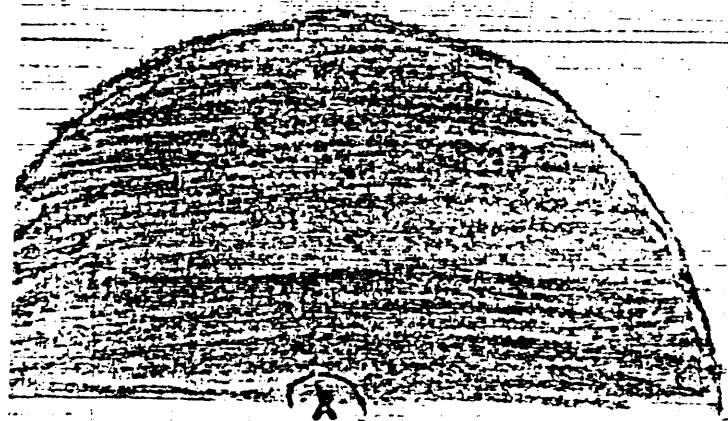
$$\begin{array}{r}
 360 \\
 \times 55 \\
 \hline
 1800 \\
 1800 \\
 \hline
 19800
 \end{array}$$

$$\begin{array}{r}
 360 \\
 - 198 \\
 \hline
 162 \\
 \hline
 360
 \end{array}$$

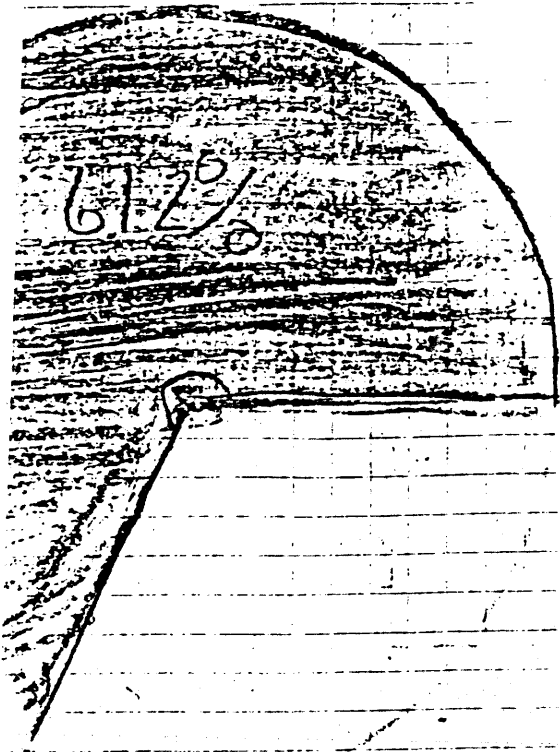
Ta tea



- a) 50%
- b) 17%
- c) 14%
- d) 45%
- e) 3%

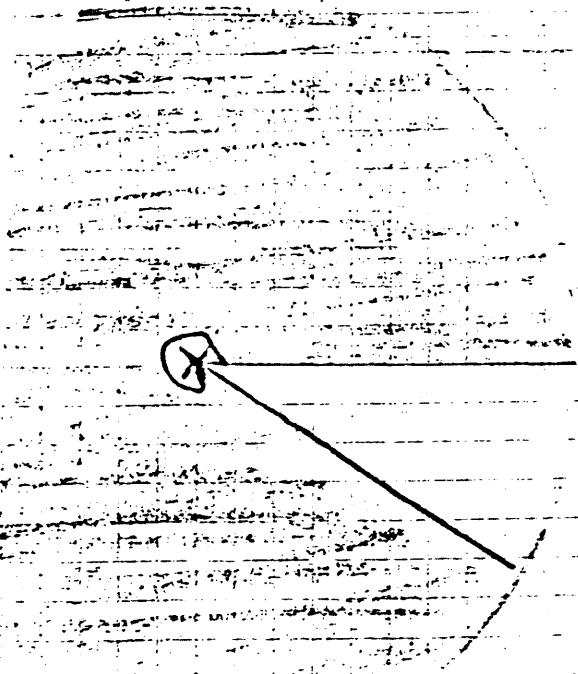


$$\begin{array}{r}
 360 \\
 \underline{+ 50} \\
 1800
 \end{array}$$



$$\begin{array}{r}
 360 \\
 \times 17 \\
 \hline
 2520 \\
 360 \\
 \hline
 6120
 \end{array}$$

$$\begin{array}{r}
 - 612 \\
 360 \\
 \hline
 252 \\
 \hline
 612
 \end{array}$$



$$\begin{array}{r}
 360 \\
 \times 14 \\
 \hline
 1440 \\
 360 \\
 \hline
 5040
 \end{array}$$

$$\begin{array}{r}
 - 504 \\
 360 \\
 \hline
 144
 \end{array}$$

¿Cuántos hay?

Escribe en cada cuadrillo el número que corresponda:

veces 3, o 3 veces 4?



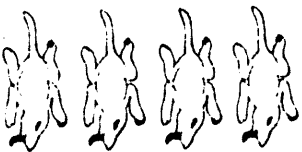
$$\square \times \square = \square + \square + \square + \square + \square$$

¿3 veces 6, o 6 veces 3?

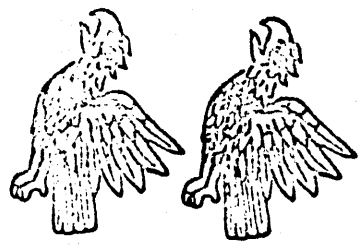
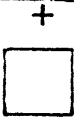
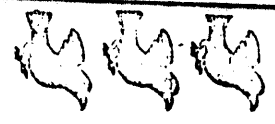
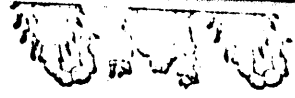


$$\square \times \square = \square + \square + \square + \square + \square + \square + \square$$

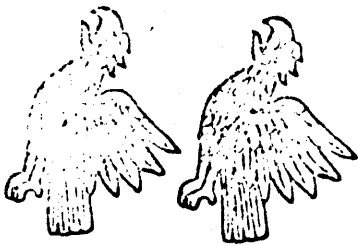
¿5 veces 4, o 4 veces 5?



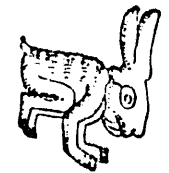
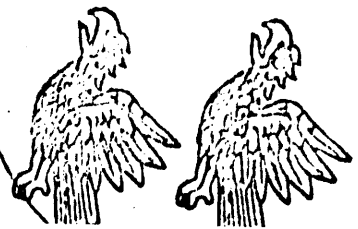
$$\square \times \square = \square + \square + \square + \square + \square + \square + \square$$



?2x3 o 3x2?

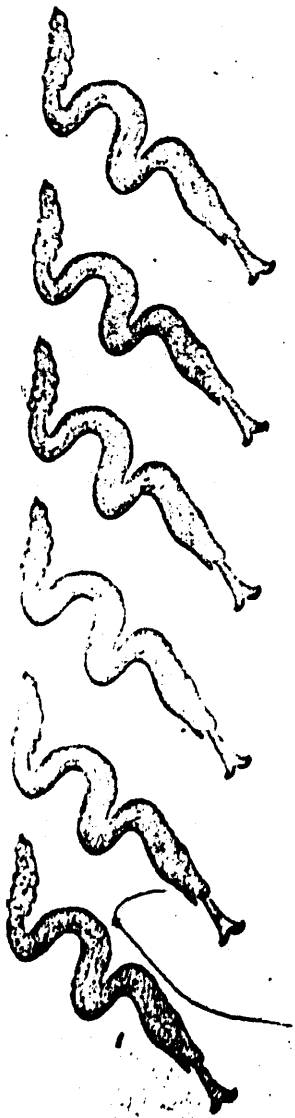


~~2 x 3 = 6~~



?5x2 o 2x5?

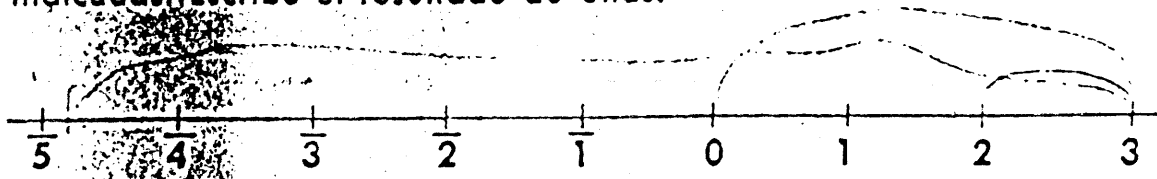
5 x 2 = 10



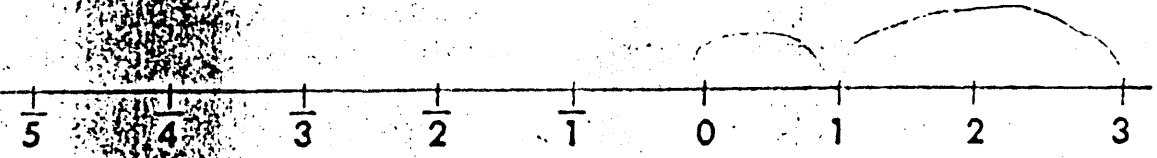
?6x1 o 1x6?

6 x 1 = 6

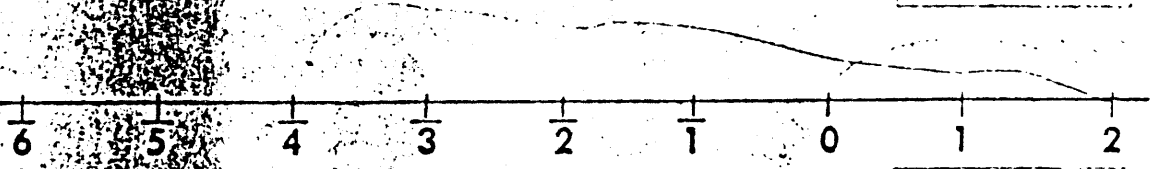
debería dar una rana que estuviese erecruanao las operaciones indicadas. Escribe el resultado de ellas.



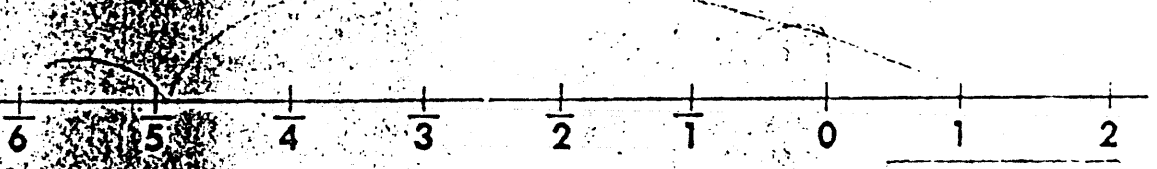
$$\overline{3} + \overline{2} = \underline{\quad}$$



$$\overline{1} + \overline{2} = \underline{\quad}$$



$$\overline{2} + \overline{2} = \underline{\quad}$$



$$\overline{5} + \overline{1} = \underline{\quad}$$

Escribamos de nuevo los ejercicios

Copia los resultados:

$$\overline{3} + \overline{2} = \underline{5}$$

$$\overline{2} + \overline{2} = \underline{4}$$

$$\overline{1} + \overline{2} = \underline{3}$$

$$\overline{5} + \overline{1} = \underline{6}$$

Observa los ejercicios y contesta a las siguientes preguntas:

¿Los sumandos tienen el mismo signo? Si

¿Cuál es el signo de los sumandos? negativo

¿Qué signo tiene el resultado? negativo

Conclusión: La suma de dos números negativos es un número negativo.

12/Nov/91
30 B

Completa la siguiente tabla de adición entre enteros:

+	6	5	4	3	2	1	0	1	2	3	4
5	11	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
4	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0
3	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0	-1
2	8	7	6	5	4	3	2	1	0	-1	-2
1	7	6	5	4	3	2	1	0	-1	-2	-3
0	6	5	4	3	2	1	0	1	2	3	4
1	5	4	3	2	1	0	1	2	3	4	5
2	4	3	2	1	0	1	2	3	4	5	6
3	3	2	1	0	1	2	3	4	5	6	7
4	2	1	0	1	2	3	4	5	6	7	8

Resuelve las operaciones indicadas:

$5 + 1 = 6$

$5 + 1 = 6$

$5 + 1 = 6$

$5 + 1 = 6$

$3 + 6 = 9$

$3 + 6 = 9$

$3 + 6 = 9$

$3 + 6 = 9$

$4 + 7 = 11$

$4 + 7 = 11$

$4 + 7 = 11$

$4 + 7 = 11$

$5 + 4 = 9$

$5 + 4 = 9$

$5 + 4 = 9$

$5 + 4 = 9$

Resuelve:

$$\begin{aligned} 3 + 7 &= 10 \\ 4 + 1 &= 5 \\ 6 + 4 &= 10 \\ 17 + 23 &= 40 \end{aligned}$$

$$\begin{aligned} 2 + 2 &= 4 \\ 5 + 5 &= 10 \\ 1 + 1 &= 2 \\ 42 + 42 &= 84 \end{aligned}$$

$$\begin{aligned} 5 + 2 &= 7 \\ 5 + 7 &= 12 \\ 3 + 9 &= 12 \\ 25 + 75 &= 100 \end{aligned}$$

Comple:

Completa los cuadros:

$$\begin{aligned} 2 + 3 &= 5 \\ 2 + 3 &= 5 \\ 2 + 3 &= 5 \\ 2 + 3 &= 5 \end{aligned}$$

$$\begin{aligned} 4 + 3 &= 7 \\ 4 + 3 &= 7 \\ 4 + 3 &= 7 \\ 4 + 3 &= 7 \end{aligned}$$

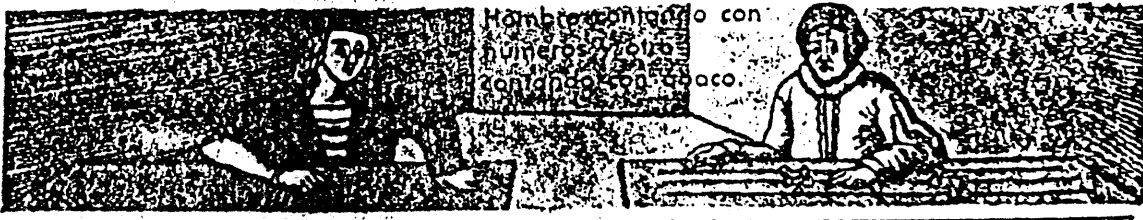
$$\begin{aligned} 5 + 2 &= 7 \\ 5 + 2 &= 7 \\ 5 + 2 &= 7 \\ 5 + 2 &= 7 \end{aligned}$$

$$\begin{aligned} 9 + 1 &= 10 \\ 9 + 1 &= 10 \\ 9 + 1 &= 10 \\ 9 + 1 &= 10 \end{aligned}$$

Resuelve

$$\begin{aligned} 5 + 1 &= 6 \\ 5 + 1 &= 6 \\ 5 + 1 &= 6 \\ 5 + 1 &= 6 \end{aligned}$$

$$\begin{aligned} 4 + 7 &= 11 \\ 4 + 7 &= 11 \\ 4 + 7 &= 11 \\ 4 + 7 &= 11 \end{aligned}$$



Completa la siguiente tabla de adición entre enteros:

+	6	5	4	3	2	1	0	1	2	3	4
5	11	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
4	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0
3	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0	-1
2	8	7	6	5	4	3	2	1	0	-1	-2
1	7	6	5	4	3	2	1	0	-1	-2	-3
0	6	5	4	3	2	1	0	-1	-2	-3	-4
1	5	4	3	2	1	0	-1	-2	-3	-4	-5
2	4	3	2	1	0	-1	-2	-3	-4	-5	-6
3	3	2	1	0	-1	-2	-3	-4	-5	-6	-7
4	2	1	0	-1	-2	-3	-4	-5	-6	-7	-8

Resuelve las operaciones indicadas:

$5 + 1 = 6$
$5 + \bar{1} = \bar{4}$
$\bar{5} + 1 = \bar{4}$
$\bar{5} + \bar{1} = \bar{6}$

$\bar{3} + \bar{6} = \bar{9}$
$3 + 6 = 9$
$\bar{3} + 6 = 3$
$3 + \bar{6} = \bar{3}$

$4 + \bar{7} = \bar{3}$
$4 + 7 = 11$
$\bar{4} + 7 = 3$
$\bar{4} + \bar{7} = \bar{11}$

$\bar{5} + 4 = \bar{1}$
$\bar{5} + \bar{4} = \bar{9}$
$5 + 4 = 9$
$5 + \bar{4} = \bar{1}$

$7 + 3 = 10$

$7 + 3 = 10$

$7 + 3 = 10$

$7 + 3 = 10$

$8 + 2 = 10$

$8 + 2 = 10$

$8 + 2 = 10$

$8 + 2 = 10$

$9 + 2 = 11$

$9 + 2 = 11$

$9 + 2 = 11$

$9 + 2 = 11$

$10 + 2 = 12$

$10 + 2 = 12$

$10 + 2 = 12$

$10 + 2 = 12$



Estas son las

- 4 9 3
- 5 9 8
- 7 7 6 1

¿Cuántos núm?

¿Cuál es el nú?

¿Cuál es el nú?

Como los dato
organizar los d.
a mayor.

Completa la list

- 3 3 4 4



$$\begin{array}{r}
 + 42 \\
 + 28 \\
 \hline
 70
 \end{array}
 \quad
 \begin{array}{r}
 + 25 \\
 + 26 \\
 \hline
 51
 \end{array}
 \quad
 \begin{array}{r}
 + 28 \\
 + 43 \\
 \hline
 71
 \end{array}
 \quad
 \begin{array}{r}
 + 11 \\
 + 19 \\
 \hline
 30
 \end{array}$$

$ \begin{array}{r} 185 \\ - 77 \\ \hline + 116 \\ \hline 83 \end{array} $	$ \begin{array}{r} 50 \\ - 14 \\ \hline + 34 \\ \hline 53 \end{array} $	$ \begin{array}{r} 560 \\ - 24 \\ \hline + 36 \\ \hline 54 \end{array} $	$ \begin{array}{r} 674 \\ - 46 \\ \hline + 27 \\ \hline 74 \end{array} $
--	--	---	---

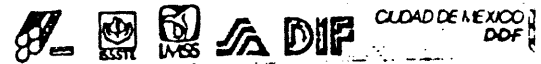
Enrique García-Munibay

Toma Todas




PROGRAMA DE VACUNACION UNIVERSAL EN EL DISTRITO FEDERAL

- Vacuna a tus hijos menores de 5 años
- A partir del 30 de septiembre
- En tu casa; en el módulo o en tu clínica más cercana...
- Participa en la tercera y última etapa de Programa de Vacunación
- Si necesitas información llama a Local al 658-11-11



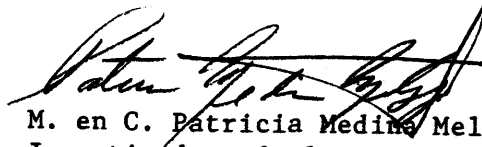
El jurado designado por el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, aprobó esta tesis el día 28 de octubre de 1999.



M. en C. Ruth Mercado Maldonado
Investigadora del Departamento
de Investigaciones Educativas.



M. en C. Eva Lucía Taboada Cardone
Investigadora del Departamento
de Investigaciones Educativas.



M. en C. Patricia Medina Melgarejo
Investigadora de la Dirección
de Investigación de la Universidad
Pedagógica Nacional.