



# ENFOQUES DE ENSEÑANZA EN LA EDUCACIÓN BÁSICA

Víctor del Carmen Avendaño Porras  
Coordinador

José Humberto Trejo Catalán  
Beatriz Virginia Osorio González  
Magnolia Bolom Pérez  
Oliver Mandujano Zambrano  
Mario Martínez Silva  
Luis Alberto Vega Gómez  
Pedro Antonio Pérez Pérez



# Enfoques de enseñanza en la educación básica

Víctor del Carmen Avendaño Porras  
**Coordinador**

*José Humberto Trejo Catalán*  
*Beatriz Virginia Osorio González*  
*Magnolia Bolom Pérez*  
*Oliver Mandujano Zambrano*  
*Mario Martínez Silva*  
*Luis Alberto Vega Gómez*  
*Pedro Antonio Pérez Pérez*



## **Enfoques de enseñanza en la educación básica**

Diseño de portada: *Andrés Jerónimo Pérez Gómez*

Primera edición, 2015

Publicación arbitrada por el Comité Editorial del Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa

[www.cresur.edu.mx](http://www.cresur.edu.mx)

Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa

Carretera Municipal Tecnológico-Copalar Km 2.200

Comitán de Domínguez, Chiapas

CP: 30037

ISBN: 978-607-96690-3-4

La edición de la obra estuvo a cargo de la División de Investigación y Posgrado

Los contenidos de los artículos son responsabilidad de los autores y no del Comité Editorial del CRESUR.

Se autoriza la reproducción del contenido de esta obra, siempre y cuando se cite la fuente.

Impreso y hecho en México / *Printed and made in Mexico*



# ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	8
Concepciones del profesorado de educación primaria sobre la enseñanza de los procedimientos para restar <i>Mario Martínez Silva</i>	10
Conceptualización del aprendizaje activo en la enseñanza de las ciencias en educación básica <i>Oliver Mandujano Zambrano</i>	41
La enseñanza del español: una mirada a sus enfoques y retos <i>Beatriz Virginia Osorio González</i>	57
Variantes dialectales: Su presencia y aceptación en la escuela <i>Magnolia Bolom Pérez</i>	73
Reflexiones sobre el uso del <i>Twitter</i> como estrategia didáctica para la enseñanza del español en Educación Secundaria <i>Pedro Antonio Pérez Pérez</i>	98
Revisión de cuatro métodos para la enseñanza de la lengua extranjera en Educación Secundaria <i>Luis Alberto Vega Gómez</i>	115
Didáctica de la historia para enseñar a pensar en la educación básica <i>José Humberto Trejo Catalán</i>	133



## **INTRODUCCIÓN**

Los cambios advertidos por las sociedades del siglo XXI han bosquejado exigencias de formación que demandan un estudio puntualizado de las estrategias didácticas de enseñanza en el nivel básico. En ese sentido, las tácticas docentes deben preconcebirse desde espacios educativos que promuevan el aprendizaje independiente e integren las experiencias adquiridas. Se trata de acondicionar elementos generales de la enseñanza y el aprendizaje con estrategias didácticas y agregarlos a la práctica docente en los espacios complementarios de clase.

Aprender, significa fundarse como individuo, es tarea del docente lograr que dicho cometido se logre mediante una metodología docente menos vertical y en la aceptación de los estudiantes como individuos activos que demandan la obtención de capacidades para enfrentar el siglo XXI.

El presente trabajo es de docentes, para docentes. Se presentan enfoques de enseñanza en el nivel básico del estado de Chiapas que sin duda alguna encontrarán cobijo en la práctica diaria que se lleva a cabo en el aula.

**Víctor del Carmen Avendaño Porras**  
**Coordinador del libro**





# CONCEPCIONES DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA SOBRE LA ENSEÑANZA DE LOS PROCEDIMIENTOS PARA RESTAR

*Mario Martínez Silva*

## INTRODUCCIÓN

Las matemáticas son un conocimiento fundamental para comprender y explicar muchos de los fenómenos naturales y sociales del mundo. La matemática está presente en los diferentes ámbitos de la vida y en estrecha conexión con diversos campos del conocimiento como la física, la química, la astronomía, la sociología, la política, por nombrar algunos.

Por ello, el desarrollo del pensamiento matemático y de las competencias matemáticas asociadas (como la capacidad para resolver problemas) es fundamental para comprender y participar de manera activa en muchos de los problemas que nos atañen como ciudadanos, tanto en lo individual como en lo colectivo. En consecuencia, la educación matemática de los niños y jóvenes es fundamental si aspiramos a la consolidación de una sociedad democrática en la que todos sus ciudadanos puedan participar de manera informada.

El enfoque actual de la matemática escolar está orientado a sentar las bases de esa ciudadanía participativa, responsable e informada. Ello implica que los niños y jóvenes deberán comprender los fundamentos de la matemática y relacionar la matemática escolar con el mundo.

¿Qué contenidos y procesos matemáticos deben los estudiantes aprender y desarrollar en la educación básica? La matemática escolar implica objetos y procesos matemáticos.

Los objetos matemáticos refieren a las definiciones, propiedades, procedimientos que forman parte de la matemática como disciplina, del conocimiento matemático socialmente construido.

El estudio de la mediatriz puede implicar diferentes definiciones (a) la mediatriz como línea perpendicular a un segmento, que lo corta en su punto medio; b) la mediatriz como lugar geométrico, como el conjunto de puntos equidistantes a dos puntos dados.

Dichas definiciones están asociadas a propiedades matemáticas como perpendicularidad, segmento, equidistancia, lugar geométrico, etc. Las definiciones y propiedades se relacionan también con diferentes procedimientos para trazar la mediatriz (a) Usando regla y transportador, b) usando regla y compás, c) Usando el Cabri o el Geogebra.

Además de comprender los objetos matemáticos (o contenidos matemáticos como algunos autores les nombran) los estudiantes han de desarrollar procesos matemáticos de resolución de problemas, comunicación, modelización, contextualización y argumentación.

El desarrollo en los estudiantes de los procesos matemáticos va de la mano con la comprensión de los objetos matemáticos y viceversa. Los estudiantes comprenderán de manera más profunda el tema de fracciones si estudian los diferentes significados del concepto (la fracción como partición o como razón), si desarrollan procedimientos informales y formales para sumar, restar, multiplicar o dividir números fraccionarios.

Paralelamente, los estudiantes han de aprender a identificar y resolver situaciones relacionadas con las fracciones, comunicar oralmente y por escrito las ideas matemáticas, modelizar matemáticamente la situación matemática, establecer

conexiones entre las fracciones y otros contenidos de la matemática escolar.

La resolución de problemas implica que los estudiantes sean capaces de identificar, plantear y resolver situaciones matemáticas de diferente naturaleza; que desarrollen procedimientos informales para su resolución y relacionarlos con los procedimientos formales.

La comunicación requiere que la información matemática sea procesada y representada de diferentes maneras; pero sobre todo que las ideas matemáticas sean comunicadas de manera clara a través de diferentes vías (oralmente o por escrito, utilizando expresiones matemáticas formales o informales) lo que favorecerá que los propios estudiantes desarrollen la confianza en su capacidad matemática. La comunicación matemática en el aula implica la comunicación en diferentes sentidos: profesor- alumno, alumno – profesor y alumno-alumno.

Además de la comprensión de objetos matemáticos y el desarrollo de procesos matemáticos, la educación matemática de los niños y jóvenes ha de promover en ellos la toma de conciencia de la importancia de la matemática en el plano individual y social; debe de promover el desarrollo en los estudiantes de una actitud positiva hacia las matemáticas.

## **CONCEPCIONES Y CREENCIAS EN EL APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA DE LAS MATEMÁTICAS.**

El papel que juegan las concepciones y creencias de los profesores acerca del aprendizaje y enseñanza de las matemáticas en la gestión de la clase ha sido señalado por diferentes investigadores (Llinares y Krainer, 2006; Ernest, 2000; Contreras, 1999; Llinares, 1994; Carrillo, 1998; entre otros).

Las concepciones de los profesores están relacionadas tanto con las decisiones que toman como con las acciones que realizan antes, durante y después de su intervención; influyen directamente en la visión que los alumnos desarrollan en relación a la naturaleza de las matemáticas, el sentido de su aprendizaje y los valores inherentes a ellas.

Desde la década de los noventa, la preocupación por la mejora de la educación matemática generó interés por el estudio de las concepciones de los profesores acerca de las matemáticas, su aprendizaje y enseñanza. Algunos de estos estudios (ver, por ejemplo, Thompson, 1992, o Llinares, 1999) señalan como uno de los mayores retos para la formación y el desarrollo profesional de los maestros modificar sus concepciones y prácticas sobre el aprendizaje y enseñanza de las matemáticas.

En concordancia con Llinares y Krainer (2006), consideramos que el aprendizaje del profesor de matemáticas, de cualquier nivel educativo, es un proceso continuo que comienza con sus propias experiencias como aprendiz de matemáticas. Por tanto, movilizar sus concepciones y prácticas de enseñanza es una tarea compleja que implica, entre otros elementos, implantar modelos de desarrollo profesional centrados en la práctica educativa.

La perspectiva reflexiva de formación del profesorado descrita por Gimeno y Pérez (1997) y las teorías de la cognición situada señaladas por Putnam y Borko (2000) son referentes teóricos básicos coherentes con esta finalidad.

Zeichner y Liston (1999), Kemmis (1999), Elliot (1999), Schön (1998), son algunos de los autores que señalan la importancia de la reflexión en el desarrollo profesional de los maestros. Entendemos por reflexión sobre la práctica el proceso a través del cual los profesores analizan los problemas inherentes a su práctica docente con la finalidad de comprenderla y transformarla (Kemmis, 1999; Schön, 1998).

Siguiendo a Ponte y Chapman (2004); Callejo, Valls y Linares (2007), consideramos como práctica docente el conjunto de actividades que desarrollan, organizan o gestionan los profesores, teniendo en cuenta el contexto en el que trabajan, junto con los significados e intenciones subyacentes a estas prácticas. Desde la perspectiva de la cognición situada (Lave, 1991) el conocimiento está incluido en las circunstancias de su construcción y el aprendizaje del profesor es un producto de la participación continua en las actividades diarias.

García 2000, 2005; García y Sánchez, 2002; García, Sánchez, Escudero y Llinares, 2003; Llinares (2004), desarrollan una perspectiva del aprendizaje del profesor desde las teorías de la cognición que subrayan el carácter constructivo de la generación del conocimiento, el aprendizaje como proceso social y el carácter situado del conocimiento.

Según estos autores, para favorecer el desarrollo del conocimiento profesional del profesor, es necesario contextualizar los programas de formación partiendo de problemas o necesidades concretas de los profesores y de los centros educativos. Los programas de formación deben favorecer el aprendizaje de los profesores en actividades auténticas.

El “estudio de casos” (Llinares, 1994; García, 2005; Callejo, et al. 2007; Llinares y Krainer, 2006); y el “estudio de clases” (Isoda, Arcavi y Mena, 2007; Callejo y Llinares 2007; Lewis, Perr y Murata, 2006; Clea y Makoto, 2004) son dos estrategias para el desarrollo profesional basadas en la interpretación del conocimiento profesional como conocimiento situado. Ambas tienen como eje la reflexión sobre la propia práctica o la de los otros como medio de desarrollo profesional.

## **PROCEDIMIENTOS INFORMALES Y FORMALES PARA RESTAR**

La necesidad de estimular a los niños para que desarrollen estrategias personales de resolución de problemas ha sido señalada por diversos organismos y autores (Llinares, 2001; NCTM, 2000; Maza, 1991; Puig y Cerdán 1988; Carpenter, Moser y Romberg, 1982).

Su importancia radica en la oportunidad que representa para que los niños desarrollen la confianza en sus propios recursos para hacer matemáticas, valoren las matemáticas como una construcción personal y social, y establezcan conexiones matemáticas. Así, de acuerdo con el NCTM (2000), la base del desarrollo matemático de los niños se establece en los años más tempranos, ya que en sus inicios intuitivos muchos conceptos matemáticos se desarrollan antes de la escuela.

De acuerdo a los estudios realizados por Carraher, T.; Carraher, D.; y Schliemann, A. (1995), los niños utilizan diferentes procedimientos para resolver los problemas aritméticos, con predominio de procedimientos orales (mentales) para resolver situaciones de venta y de procedimientos escritos en los ejercicios de cálculo.

En relación a los procedimientos de cálculo oral utilizados por los niños para resolver problemas cotidianos, hacen una distinción entre procedimientos de manipulación simbólica (algoritmos escritos) y procedimientos de manipulación de cantidades (memorización de resultados de sumas, restas, multiplicaciones y divisiones).

Además de los procedimientos informales, los niños deben aprender los algoritmos convencionales para restar. Para Castro y Rico (1992) un algoritmo es una prescripción, una orden o un sistema de órdenes, que determina un encadenamiento de operaciones elementales que permiten obtener, a partir de los

datos iniciales, el resultado que se busca; es un conjunto de reglas para obtener un resultado a partir de datos específicos. Un algoritmo posee las siguientes propiedades: nitidez, eficacia, universalidad.

Peressini y Knuth (1998), un algoritmo es un conjunto de reglas para obtener un resultado a partir de datos específicos mediante pasos descritos con tal precisión que podrían ser ejecutados por máquinas.

El algoritmo tiene una doble naturaleza (Maza, 1991); es un procedimiento de cálculo y, al mismo tiempo, un objeto de comprensión y construcción racional. Comprender los principios de funcionamiento dota de una mayor flexibilidad al usuario para utilizar procedimientos semejantes pero diferentes. La comprensión conceptual requiere comprensión del sistema numérico a la vez que implica flexibilidad en el uso de distintas formas de un algoritmo.

Maza (1991), nos da una descripción genérica de los dos algoritmos más utilizados en la resta: el de “tomar prestado” y el de “llevadas”. En consonancia con el aprendizaje del sistema decimal de numeración el algoritmo más coherente es el de “tomar prestado”. En él se cambia una unidad del orden superior por diez unidades del orden inmediatamente inferior cuando hace falta. El método clásico “de llevadas” consiste en añadir diez unidades a la columna correspondiente del minuendo si no se puede realizar la resta, compensándolo con un aumento equivalente del sustraendo.

El desarrollo comprensivo de procedimientos convencionales y no convencionales de cálculo aritmético está vinculado al concepto de sentido numérico (Llinares, 2001) e incluye la habilidad para manejar magnitudes absolutas y relativas de los números, para emitir juicios sobre la razonabilidad de resultados producidos en problemas numéricos, para generar algoritmos



no convencionales y para relacionar los números con las propiedades de las operaciones, entre otras.

## **OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN**

En este artículo presentamos algunas concepciones sobre el aprendizaje y enseñanza de los procedimientos informales y formales de cálculo aritmético de un grupo de profesores de educación primaria identificadas en un Curso de Formación Profesional.

Así mismo pretendemos mostrar el uso del “estudio de casos” (Llinares, 1994) con una doble finalidad: a) como estrategia de investigación para el estudio de las concepciones de los profesores sobre la enseñanza de las matemáticas y, b) como metodología para la formación “situada” de los profesores.

Intentaremos responder a las siguientes interrogantes:

- ¿Qué ideas tienen los profesores sobre el aprendizaje y enseñanza de los procedimientos informales y formales de cálculo aritmético?
- ¿Qué potencial tiene el “estudio de casos” como metodología para el desarrollo profesional de los maestros en el ámbito de la educación matemática?

## **DISEÑO METODOLÓGICO**

El estudio tiene como antecedente una investigación más amplia (Martínez, 2001,2003) que tuvo como objetivo fundamental analizar las concepciones de un grupo de profesores de educación primaria sobre el aprendizaje y enseñanza de la resta, en particular sobre el papel de la contextualización en este proceso.

En dicho estudio participaron nueve profesores mexicanos que trabajaban en contextos escolares en situación de alta vulnerabilidad. Nuestra investigación está doblemente relacionada con el “estudio de casos”. Por una parte, la propia investigación está diseñada como un estudio de casos y, por otra, tiene por objeto de estudio un grupo de profesores en un contexto de formación profesional cuya estrategia formativa es el estudio de casos de enseñanza.

La relación entre las preguntas que nos planteamos y el objeto de estudio nos lleva a diseñar nuestra investigación como un estudio de caso de carácter interpretativo dado que no nos interesa probar hipótesis establecidas con anterioridad sino interpretar las ideas de los profesores acerca de un concepto (Merriam, 1998).

Denzin y Lincoln (2005) recomiendan este tipo de diseño cuando se pretende ver de qué forma una teoría existente, en nuestro caso la teoría de las concepciones del profesorado, se relaciona con una situación concreta, para nosotros la enseñanza de la resta, para avanzar en la comprensión de una situación general a partir del estudio de una situación particular. Además, si tomamos en cuenta la relación entre el objeto de investigación y los objetivos de la misma, nuestro estudio de caso tiene carácter doble.

Por una parte, es un estudio de casos con carácter intrínseco (Merriam, 1998) ya que queremos comprender el caso en cuestión. Por otra, tiene carácter instrumental (Stake, 1995) ya que examinamos el caso particular para avanzar en la comprensión de aspectos teóricos generales y hacer una propuesta con carácter más global.

El caso objeto de estudio queda constituido por la experiencia de desarrollo profesional de nueve profesores durante su participación en un Curso de Formación Profesional (CFP) cuya metodología formativa está basada en el estudio de casos (de

enseñanza), coherente con las perspectivas reflexivas y situadas sobre el desarrollo profesional que subyacen a nuestro posicionamiento. De esta forma, los datos primarios del estudio proceden de las discusiones de los profesores durante el CFP. Por otra parte se diseñaron tres cuestionarios que sirvieron para recoger datos de carácter complementario.

El CFP tuvo como eje de desarrollo el análisis del “Caso Abel” (Anexo) relacionado con un problema hipotético que tiene un profesor de tercer grado de primaria cuando enseña a sus alumnos a restar. En el caso se describen tres situaciones hipotéticas que ponen de manifiesto posibles dificultades de aprendizaje de los niños relacionadas con:

- El significado de la operación.
- Los procedimientos informales para restar.
- Los procedimientos convencionales para restar.

En este artículo nos referiremos únicamente a los posicionamientos de los profesores en relación a los procedimientos informales y convencionales para restar surgidos en el contexto del CFP cuando se analizaron dos de las situaciones del Caso Abel, aquellas relacionadas con la enseñanza de los procedimientos de cálculo aritmético para restar.

En el momento del diseño del CFP tuvimos en cuenta las aportaciones de García (2000) y Llinares (1994) sobre el estudio de casos. Según García (2000), los casos presentan ejemplos, escenarios o viñetas de situaciones reales de enseñanza aprendizaje que pueden ser analizadas desde diferentes perspectivas y niveles cognitivos tanto en el período de formación inicial como permanente del profesorado.

Para Llinares (1994) los casos son “escenas” específicas que presentan cuestiones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje

a resolver. Suelen ser grabaciones en video o narraciones escritas que describen alguna cuestión relativa a los procesos de aprendizaje o situaciones de enseñanza contextualizados en un tiempo y lugar en particular.

El estudio de casos intenta generar las condiciones necesarias para que los profesores lleguen a cuestionarse aspectos de la enseñanza-aprendizaje de tópicos concretos dados por ciertos de manera incuestionable como consecuencia de su propio aprendizaje.

En este marco, como eje de desarrollo del Curso de Formación Profesional usamos “El Caso Abel”, mismo que fue analizado por los profesores participantes tanto a nivel de gran grupo como en pequeños grupos. El proceso de reflexión de los participantes se orientó mediante la construcción de un guion previo para el análisis del caso y se apoyó con la incorporación de textos retomados de la investigación en didáctica de las matemáticas.

Las sesiones del CFP fueron grabadas en video. Posteriormente se hizo la transcripción de la intervención de los participantes del curso a dos niveles: discusión a nivel de equipo y a nivel grupal. También se recogieron y transcribieron las conclusiones escritas elaboradas por cada equipo de trabajo. Posteriormente analizamos la intervención de los profesores en cada una de las actividades o tareas propuestas durante el desarrollo del curso.

Para cada una de estas actividades, en primer lugar, identificamos ejes temáticos de la discusión para construir bloques de análisis. En cada uno de ellos, seleccionamos las unidades de significado, para luego identificar ideas relevantes, recurrentes, contradictorias, o ausencias, basándonos en los principios del análisis de contenido.

Posteriormente en un proceso inductivo y deductivo a la vez, en el que tomábamos en cuenta las categorías surgidas a partir del

análisis de los cuestionarios, elaboramos categorías y subcategorías que, al relacionarse, nos permiten describir los temas presentes en la argumentación de los profesores.

## **RESULTADOS**

El análisis desarrollado nos permitió establecer nuestros resultados que describen los posicionamientos asumidos por los profesores en relación al aprendizaje y la enseñanza de los procedimientos formales e informales de cálculo aritmético en el contexto del desarrollo del CFP centrado en el análisis del Caso Abel. A continuación presentamos algunos de dichos posicionamientos, ejemplificándolos con algunos extractos de los argumentos de los profesores.

El código utilizado presenta en primer lugar la inicial o iniciales del nombre de la persona que interviene en la discusión, seguido de las iniciales que indican si la intervención se dio en la discusión en equipo (DE), en gran grupo (DG), o forman parte de las conclusiones presentadas por escrito (CE) elaboradas por cada equipo.

Finalmente, aparecen dos números que representan la actividad del curso en el que se da la discusión y el orden de intervención respectivamente.

Las concepciones de los profesores sobre la enseñanza de los procedimientos para restar se han organizado en dos categorías: a) concepciones sobre los procedimientos informales y, b) Concepciones sobre los procedimientos convencionales.

### **A) Concepciones de los profesores sobre los procedimientos informales para restar.**

Presentamos algunas concepciones de los profesores sobre los procedimientos informales para restar resultado del análisis de sus argumentaciones alrededor de la Situación B en que se analiza cómo uno de los alumnos del Caso Abel resuelven un

problema de resta a través de un procedimiento informal (Figura 1).

**SITUACIÓN B.** Enfrentado al problema, Carlos lo resuelve oralmente siguiendo los siguientes pasos:

*Luis tiene aborrados \$ 200 y compra un balón de fútbol que cuesta \$125 ¿Cuánto dinero le ha quedado?*

$$200-125=$$

*“Doscientos menos cien, son cien”*

*“Cien menos veinticinco, son setenta y cinco”*

*“Ahora tiene setenta y cinco pesos”.*

Análisis den equipos de trabajo de la Situación con base al siguiente guion de preguntas:

- ¿Consideras problemática esta situación?, ¿Por qué?
- ¿En qué crees que estará pensando Carlos (el niño del caso), para resolver el problema de la manera en que lo ha hecho?
- ¿Consideras adecuado que los niños utilicen estrategias informales o no convencionales para resolver los problemas de resta?, ¿Por qué?
- ¿Qué harías ante esta situación?

Figura 1. Caso Abel. Situación B

### **Importancia de las estrategias informales**

Los profesores se basan en la utilidad que tienen los procedimientos informales en la vida cotidiana de los aprendices para justificar por qué es importante estimular su desarrollo.

Ca-DE3.15: Aparte el niño en su vida real va a utilizar estas...

C-DE3.16: Sí, en su vida diaria.

Ca-DE3.17: En su vida diaria es lo que más va a utilizar, cuando lo mande su mamá a la tienda con el billete.

C-DE3.18: Sí, porque no va tener ahí la libreta y el lápiz, todo lo va a tener que hacer mentalmente.

Los profesores además argumentan que los procedimientos informales para restar resultan más fáciles de aprender que los procedimientos convencionales, y a la vez explicitan que el niño no puede acceder a ellos si no es a través de la escuela.

### **El procedimiento informal es válido sólo si conduce al resultado exacto**

Los profesores valoran el uso de procedimientos informales para restar en función de que permitan a los niños llegar al resultado correcto. Aquí pareciera que no se acepta como válida una aproximación al resultado ni la pertinencia de la estrategia de cálculo utilizada.

[...]

RiDE3.13: El niño debe de desarrollar sus propias estrategias, dejarlo hacer, mientras el resultado sea el correcto

Ma-DE3.27: Nada más con que saque el resultado correcto...

Ma-DE3.28: Eso es lo importante.

D-DG3.3: Realmente es como dice Caro, no se considera un problema, sino que por el contrario, que bueno que el alumno pueda tener su propia forma de resolver la situación.

Ma-DG3.5: Si el objetivo es llegar a un resultado correcto, pues entonces no, que los resuelvan con sus propias estrategias, pero que lleguen al resultado.

C-DG3.14: No es problemático porque el resultado es correcto.

Ma-DG3.15: Si no llega al resultado si sería un problema.

## **Los procedimientos de cálculo informal implican alto nivel de abstracción**

Los profesores afirman también que el uso de estrategias informales para restar exige un alto nivel de abstracción matemática y coeficiente intelectual, algo alejado del común de los alumnos de los primeros años de educación primaria.

[...]

J-DG3.4: Yo aquí en la conclusión había dicho que si tenía problema, porque no todos los alumnos resolvían de esa manera, sino que sólo lo hace el alumno que tiene un nivel de abstracción matemática.

## **Origen de las estrategias informales**

Los profesores sitúan el origen de las estrategias informales para restar en el conocimiento que tienen los niños de las centenas y del valor del dinero, la experiencia con objetos manipulables y la práctica cotidiana.

[...]

Ro-DE3.80: Pues piensa en los dineros en que si tiene doscientos y le quita cien.

J-DE3.81: En el valor del billete.

Ro-DE3.82: Porque a veces los niños como... tengo a Edgar un niño repetidor, no sabe los números, pero si sabe cambiar, contar. Sabe cuánto le sobra.

[...]

Ri-DE3.3: Hizo una descomposición de centenas.

Ri-DE3.6: En que pensó en las centenas.

[...]

Ma-DG3.31: Ha practicado, ha practicado mucho. Por ejemplo en su casa ha hecho más mandados, ha manejado más lo que es



el dinero. No sé, sabe cuánto va a gastar, cuánto le van a dar de cambio.

M: ¿Los demás? Aparte de la práctica...

J-DG3.32: Sí, es la práctica. Tengo yo un niño que su mamá vende tacos. El niño este ya está en tercer año y ha repetido. No sabe escribir, pero para las matemáticas si es bueno, si tiene un buen desempeño.

Y él me dice...

¿Cómo le haces cuando estás con tu papá, ayudándole a tu papá en los tacos?

No pues, hay una tabla. Trece tacos o tres órdenes es tanto. Él lo que tiene es la práctica y lo llevan muy seguido.

## **B) Concepciones de los profesores sobre los procedimientos formales para restar**

En este apartado presentamos algunas concepciones de los profesores sobre los procedimientos formales para restar que se enseñan en la escuela primaria resultado del análisis de las argumentaciones de los profesores alrededor de la situación en que se analiza cómo uno de los alumnos del Caso Abel tiene dificultades al resolver un problema de resta a través de una técnica convencional (Figura 2).

**SITUACIÓN C.** Finalmente está Beatriz, quien resuelve el problema de la siguiente manera.

*Luis tiene ahorrados \$ 200 y compra un balón de fútbol que cuesta \$125*

*¿Cuánto dinero le ha quedado?*

200

-

125

-----

“Cinco para diez 5”  
 “Dos para diez 8”  
 “dos menos 1 uno”  
 “Ahora tiene 185 pesos”

Análisis en equipos de trabajo de la Situación con base al siguiente guion:

- a) ¿Cuál es el problema de Beatriz?
- b) ¿Qué le propondrías al profesor Abel para resolver esta situación?
- c) Describe el procedimiento para restar que te parece más adecuado que los niños aprendan en este nivel escolar.

Figura 2. Caso Abel. Situación C

### **Dificultades en el aprendizaje de los procedimientos convencionales**

Los profesores señalan la enseñanza mecánica del procedimiento convencional para restar como un factor que determina las dificultades de aprendizaje de los aprendices.

[...]

C-DE4.23: Enseñamos como nos enseñaron a nosotros. Enseñamos el procedimiento mecánicamente, aunque no le encuentres solución.

D-DG7.9: Porque tal vez no comprendió bien a la hora de que se le explicó.

Yo pienso que a veces nosotros también tenemos algo de culpa, porque no propiciamos el aprendizaje, que ellos realmente alcancen a comprender realmente las cosas.

Nos concretamos a veces a dar la clase y ya. Y no nos detenemos para ver si realmente entendió.

Así mismo, los profesores consideran que las dificultades en el aprendizaje del procedimiento convencional para restar están vinculadas a la falta de comprensión de las reglas de agrupamiento y desagrupamiento del Sistema de Numeración Decimal.

[...]

Ca-DE4.8: Pero a lo mejor no sabe qué son centenas...

Ma-DE4.54: ¿Cuál es el problema de Beatriz?

Ca-DE4.55: Que no entendió... Que la niña no sabe hacer la transformación.

En otros casos, relacionan la dificultad con la falta de comprensión del valor posicional de las cifras del número.

[...]

J-DE4.117: Pues que no comprende el valor posicional... este al llegar a las decenas se equivocó.

Es complicado el algoritmo.

Falta de comprensión.

En otro momento, el error se explica argumentando que el niño no siente la necesidad de aprender un contenido que ya no es socialmente importante.

[...]

Ma-DE4.28: Yo creo que para que alguien aprenda algo, necesita ese aprendizaje y a lo mejor ahorita los niños no quieren aprender, no necesitan aprender, porque se les facilita; porque todo es más fácil. Que la calculadora, que la computadora. Muchos ya no están, no muestran interés en aprender a leer porque la televisión no es para leer.

## Artulugios verbales para la enseñanza de los algoritmos

Los profesores utilizan una serie de artulugios verbales como recurso didáctico para que los niños aprendan los procedimientos convencionales para restar. Uno de los procedimientos que los profesores describen se corresponde con el algoritmo de “tomar prestado” descrito por Maza (1991). Observemos el siguiente fragmento en el que los profesores discuten cómo resolver a través del procedimiento “pedir prestado” la operación numérica 35-18.

[...]

M: Tú tienes una cantidad, por ejemplo treinta y cinco menos dieciocho, ¿Cómo lo trabajaríamos?

Ro-DE4.149: Le vas a decir al niño que como el cinco es menor que el ocho, no le podemos quitar ocho. Le vamos a pedir prestado una decena al tres. Entonces el tres se va a convertir en dos, y el cinco se convirtió en quince. Ahora sí podemos decir al quince le quitamos ocho.

En el fragmento anterior vemos que la explicación que hacen los profesores sobre el procedimiento convencional incorpora términos que dan poca transparencia para la comprensión del proceso de descomposición.

Veamos otro ejemplo del uso de artulugios verbales para apoyar la enseñanza, en este caso del procedimiento de “llevadas”. La operación que se analiza es 25-18.

[...]

M: Ustedes tenían una discusión acerca del procedimiento para restar más adecuado para este nivel escolar... ¿Llegaron a algún acuerdo?

J-DG4.9: Yo decía. Bueno pero no era 28, era 25 menos dieciocho. Ocho para llegar a cinco, no se puede. Entonces pides

prestado. Ocho para llegar a quince, siete. Pero tienes que pagar lo que pediste prestado.

- M: Pero, ¿A quién le pediste prestado?
- J-DG4.10: Se lo pediste prestado al de arriba y se lo vas a regresar al de abajo, a las decenas. Entonces esa decena se la vas a regresar al de abajo. Entonces se hace dos, para llegar a dos, cero. Porque en este caso enseñándoles así el algoritmo doscientos menos ciento veinticinco, cuando el niño dice le quito. Aquí dices cinco, pide prestado. A diez le quito cinco, quedan cinco. Pero si tú le quitas al cero, el niño batalla para saber que es nueve.
- N-DG4.11: Pero por eso le quitas a las centenas.
- J-DG4.12: Sí, ese es el otro método, empezar por las centenas porque después cuando llegan a la división, vemos que batallan mucho para aplicarlo.

Este procedimiento encuentra su justificación en que será de utilidad posteriormente al utilizar la resta en el aprendizaje del procedimiento convencional para dividir números naturales. Sin embargo, una vez más, parece que las explicaciones de los profesores poco pueden aportar a la comprensión que el niño pueda desarrollar del algoritmo.

Por otra parte, observamos que para los profesores no entra a discusión si hay que tratar que los niños comprendan la equivalencia entre estos dos procedimientos y si creen que son capaces de comprenderla.

## CONCLUSIONES

Las concepciones de los profesores sobre el aprendizaje y enseñanza de los procedimientos de cálculo aritmético parecen ser producto tanto de su historia como estudiantes de matemáticas de educación elemental como de su propia experiencia como educadores. Sus ideas y argumentaciones sobre el aprendizaje y enseñanza de los procedimientos de cálculo numérico reflejan enfoques didácticos tanto de tipo “tradicional” como “constructivista”.

En las argumentaciones de los profesores aparecen concepciones opuestas sobre el aprendizaje y enseñanza de los procedimientos de cálculo aritmético, sin que parezca haber conciencia o conflicto cognitivo alguno sobre esta “incompatibilidad de concepciones”.

Así, por ejemplo, los profesores señalan por un lado la importancia de estimular estrategias informales de cálculo aritmético, pero al mismo tiempo, justifican su uso en función de que los estudiantes obtengan el resultado correcto. Si el resultado es incorrecto, las estrategias informales utilizadas por los niños son desvalorizadas y por lo tanto se debe de enseñar directamente el procedimiento convencional.

Para los profesores, el origen de las estrategias informales de resolución de problemas utilizadas por los aprendices está en el conocimiento que tienen del valor del dinero y su uso en actividades de compra-venta en su vida cotidiana, la experiencia con objetos manipulables, la práctica cotidiana de compra-venta y el conocimiento de las reglas de agrupamiento del sistema de numeración decimal.

Los profesores piensan acerca de la enseñanza del algoritmo convencional para restar independientemente del planteamiento de situaciones o problemas que contextualicen su aprendizaje. Este planteamiento es opuesto al de Carraher y otros (1995) quienes señalan que el análisis lógico implícito en la solución de

un problema facilita la realización de la operación, por inscribirla en un sistema de significados bien comprendidos, en lugar de constituir una actividad aislada que se ejecuta en una secuencia de pasos para llegar a la solución.

En general, la enseñanza del algoritmo convencional para restar parte de una operación numérica escrita. No se ve la necesidad de partir de un problema o de incorporar estrategias informales de cálculo como elementos reguladores del proceso de resolución de la operación numérica.

Las concepciones de los profesores sobre la enseñanza descontextualizada de los procedimientos convencionales para restar, contradice el posicionamiento de Saiz (1994), para quien el aprendizaje de los algoritmos aritméticos debe de estar estrechamente vinculado con el contexto ya que se aprenden sin saber qué tipo de problemas permitirán resolver.

La dificultad de los niños en el aprendizaje del algoritmo convencional para restar se situaría, según los profesores, en la falta de comprensión de las reglas de agrupamiento y desagrupamiento del Sistema de Numeración Decimal que permite comprender la descomposición o transformación de centenas a decenas, de decenas a unidades y en sentido inverso.

Los procedimientos convencionales para restar sugeridos como los más adecuados para los niños son los procedimientos de “tomar prestado” y “llevadas”, descritos por Maza (1991).

Contrario a lo expresado por Maza (1991) y Vergnaud (1991), quienes señalan las dificultades implicadas en el aprendizaje del procedimiento “de llevadas”, los profesores consideran importante que los niños aprendan este procedimiento para restar. También se observa cómo en la explicación que se hace sobre el procedimiento convencional de “tomar prestado” se incorporan términos poco transparentes para la comprensión del proceso de descomposición.

En general, hay una falta de comprensión, por parte de los profesores de la lógica de cada uno de los pasos del procedimiento de “llevadas”. Por otra parte, poco se cuestiona el sentido de aprender uno u otro algoritmo. De hecho aparece una relación de continuidad didáctica: el procedimiento “tomar prestado” debe de enseñarse en el primer ciclo de educación primaria, mientras que el procedimiento de “llevadas” posteriormente, como antecedente para la enseñanza del algoritmo de la división que justifica su aprendizaje.

Los profesores apoyan la explicación de los algoritmos utilizando artilugios verbales poco transparentes para comprender la lógica de los procedimientos. Los artilugios de tipo verbal utilizados, no son complementarios de otras explicaciones; por ejemplo, las que se apoyan en representaciones concretas de las transformaciones.

Por el contrario, son excluyentes; sustituyen a éstas, y su función es la de proporcionar un especie de andamiaje o soporte para que los niños “comprendan” el procedimiento de cálculo numérico convencional. De hecho estos procedimientos pueden ser incompatibles dependiendo de la forma en que sean utilizados.

Por otra parte, los profesores ven los procedimientos convencionales y los informales como desvinculados los unos de los otros, como si no hubiera ninguna relación. No sabemos si conocen alguna forma para establecer una vinculación didáctica entre dichos procedimientos.

El estudio de las concepciones de los profesores en torno al aprendizaje y enseñanza de los procedimientos para restar nos ha permitido evidenciar cómo la enseñanza de un algoritmo convencional para operar continúa siendo para los profesores el aspecto más importante de la enseñanza de la resta, más allá de la resolución de problemas o del desarrollo del razonamiento matemático de los aprendices. Los profesores no se cuestionan



si tiene sentido dedicarle tanto tiempo a la enseñanza de un algoritmo convencional, si es necesario darle prioridad a la exploración y descubrimiento de procedimientos alternativos para restar, o si la popularización de la calculadora de bolsillo modifica de alguna manera el énfasis e importancia que se le sigue dando en la escuela al aprendizaje de una técnica convencional para restar.

Por otra parte, a través del desarrollo de la presente investigación en el contexto del CFP planteado desde la reflexión sobre la práctica, hemos confirmado el potencial de las perspectivas reflexivas de formación del profesorado (Gimeno y Pérez 1997) y la importancia de la reflexión en el desarrollo del conocimiento profesional del profesor (Schön, 1998; Kemmis, 1999; Elliot, 1999; Zeichner y Liston, 1999).

El CFP brindó una oportunidad para que los profesores reflexionaran sobre problemas muy cercanos a su propia práctica. La reflexión y el intercambio de ideas que se dio en el CFP “La enseñanza de la resta en la escuela primaria” permitieron estimular lo que Pérez (1985), llama “el pensamiento práctico del profesor”.

Partiendo de la necesidad de explorar diversas alternativas para movilizar las concepciones de los profesores sobre la enseñanza de las matemáticas, a través del presente estudio se ha corroborado el potencial de la metodología de estudio de casos propuesta por Llinares (1994, 1999).

Tal como indica este autor, el estudio de casos en los programas de formación permanente del profesorado crea oportunidades para: cuestionar sus creencias epistemológicas previas; ampliar su comprensión de las nociones matemáticas escolares; desarrollar su comprensión del conocimiento de contenido pedagógico vinculándolo con las nociones matemáticas escolares; comenzar a generar destrezas cognitivas y procesos de

razonamiento pedagógico e incrementar procesos de reflexión y destrezas metacognitivas.

Sin embargo, también hemos podido corroborar que no es suficiente el análisis grupal de casos para promover una reflexión profunda sobre la propia práctica y promover cambios en las concepciones del profesorado en relación al aprendizaje y enseñanza de la resta en la escuela primaria.

En nuestro estudio, constatamos que en los programas de formación permanente que pretendan partir de la reflexión de los profesores sobre problemas de la práctica deberían incorporar a esta reflexión elementos conceptuales y metodológicos derivados de la investigación en didáctica de las matemáticas.

## REFERENCIAS

- Callejo, M., Valls, J. y Llinares, S. (2007). El uso de videoclips para una práctica reflexiva. *Jornadas de Actualización en Educación Matemática (JAEM)*. Granada, España.
- Carpenter, T., Moser, M. & Romberg, T. (1982). The Development of Addition and Subtraction. Problem-Solving Skills en T. Carpenter; M. Moser; M. James: *Addition and Subtraction: A Cognitive Perspective*. Laurence Erlbaum Associates Publishers.
- Carraher, T. Carraher, D. y Schiliemann, A. (1995). *En la vida diez, en la escuela cero*. México: Siglo XXI.
- Castro, E. y Rico, I. (1992). *Números y operaciones. Fundamentos para una aritmética escolar*. Madrid: Síntesis.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (Eds.) (2005). *Handbook of Qualitative Research* (2nd edition), Thousand Oaks, Calif.: SAGE Publishers Ltd.
- Elliot, J (1993). *El Cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Elliot, J. (1999). La relación entre “comprender” y “desarrollar” el pensamiento de los docentes. En Pérez, A., Barquín J.

- y Angulo F. (Eds.), *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica* (pp.364-378). Madrid: Akal.
- Fernández, C. & Makoto Y. (2004). *Lesson Study. A Japanese approach to improving mathematics teaching and learning*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- García, M. (2005). La formación de profesores de matemáticas, un campo de estudio y preocupación. *Educación Matemática*, 7 (2).
- García, M. (2000). El aprendizaje del estudiante para profesor de matemáticas desde la naturaleza situada de la cognición: implicaciones para la formación inicial de maestros. *IV. Simposio propuestas metodológicas y de evaluación en la formación inicial de los profesores del área de didáctica de las matemáticas*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- García, M. (1997). *Conocimiento profesional del profesor. El concepto de función como objeto de enseñanza-aprendizaje*. Sevilla: Gien-Kronos.
- García, M. y Sánchez V. (2002). Una propuesta de formación de maestros desde la educación matemática: adoptando una perspectiva situada. En Contreras, L. y Blanco, L. (Eds.), *Aportaciones a la formación inicial de maestros en el área de matemáticas: Una mirada a la práctica docente*. Cáceres: Ediciones Universidad de Extremadura.
- García, M., Sánchez, V. Escudero C. y Llinares, S. (2003). *The dialectic relationship between theory and practice in Mathematics Teacher Education*. CERME, Bellaria, Italy. <http://www.dm.unipi.it/~didattica/CERME3>.
- Gimeno, J. y Pérez, A. (1997). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Isoda, M., Arcavi, A. y Mena, A. (2007). *El estudio de clases japonesas en matemáticas. Su importancia para el mejoramiento de los aprendizajes en el escenario global*. Chile: Ediciones Universidad Católica de Valparaíso.
- Kemmis, S. (1999). La investigación acción y la política de reflexión. En Pérez, A., Barquín J. y Angulo F. (Eds.),

- Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica* (pp.506-532). Madrid: Akal.
- Lave, J. (1991). *La cognición en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Lewis, C.Perr, R. & Murata, A. (2006). How should research contribute to instructional improvement? The case of Lesson study. *Educational Researcher*, 35 (3), 3-14.
- Llinares, S. (2004). La generación y uso de instrumentos para la práctica de enseñar matemáticas en educación primaria. *Uno. Revista de Didáctica de las Matemáticas*, 36, 93-115.
- Llinares, S (2001). El sentido numérico y la representación de los números naturales. En Castro, E. (Ed.), *Didáctica de la Matemática en la Educación Primaria* (pp.151-176). Madrid: Síntesis.
- Llinares, S (1999). Del conocimiento sobre la enseñanza para el profesor al conocimiento del profesor sobre la enseñanza: implicaciones en la formación de profesores de matemáticas. En Contreras, L. y Climent, N. (Eds.), *La formación de profesores de matemáticas. Estado de la cuestión y líneas de actuación*. Huelva: Universidad de Huelva.
- Llinares, S (1994). El estudio de casos como una aproximación metodológica al proceso de aprender a enseñar. En L. Blanco y L. Casa (Coord.), *Aprendizaje y enseñanza de las matemáticas* (pp. 252-278). Bajadoz: Sociedad Extremeña de Educación Matemática.
- Llinares, S. & Krainer , K. (2006). Mathematics Student. Teachers and Teachers Educators as Learners. En Gutiérrez, A. y Boero, P. (Eds.), *Handbook of Research on the Psychology of Mathematics Education: Past, Present and Future* (pp.429-459).
- Maza, C. (1991). *Enseñanza de la suma y de la resta*. Madrid: Síntesis.
- Merriam, S. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- NCTM (2000). Principles and Standards for School Mathematics. <http://standards.nctm.org/document/index.htm>
- Peressini, D. & Knuth, E. (1998). The importance of algorithms in performance based assessments. In M. Kenney (Ed.),

- Yearbook, Teaching and Learning Algorithms in School Mathematics* (pp. 56-68). Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- Pérez, A. (1985). *El Pensamiento práctico del profesor: implicaciones en la formación del profesorado*. En *Perspectivas y problemas de la función docente*. Segundo Congreso Mundial Vasco. Madrid: Narcea.
- Puig, I y Cerdán, F. (1988). *Problemas aritméticos escolares*. Madrid: Síntesis.
- Putnam, R. y Borko, H. (2000). El aprendizaje del profesor: implicaciones de las nuevas perspectivas de la cognición. En Bruce, J., Thomas, I., Ivor, G. *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar*. Barcelona: Paidós.
- Saiz, I. (1994). Dividir con dificultad o la dificultad de dividir. En Parra, C. y Saiz, I. (Eds.), *Didáctica de las matemáticas. Aportes y reflexiones* (pp. 185-227). Buenos Aires: Paidós.
- Schón, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Stake, R. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks. CA: SAGE.
- Thompson, A. (1992). Teacher's beliefs and conceptions: a synthesis of research. En D. A. Grouws (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 127-146). New York: Mcmillan.
- Zeichner, K. y Liston, P. (1999). Enseñar a reflexionar a los futuros docentes. En Pérez, A., Barquín J. y Angulo F. (Eds.), *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica* (pp.506-532). Madrid: Akal.
- Vergnaud, G. (1991). *El niño, las matemáticas y la realidad. Problemas de la enseñanza de las matemáticas en la escuela primaria*. México: Trillas.

## ANEXO: CASO ABEL

A continuación te presentamos una situación que corresponde a un seminario de formación permanente del profesorado. El seminario está relacionado con el aprendizaje y enseñanza de la resta. Uno de los profesores, Abel, que participa en el seminario, narra una situación que actualmente está viviendo con un grupo de alumnos con los que trabaja.

Analiza la situación y expresa posteriormente tu opinión en relación al caso presentado.

### CASO ABEL, PROFESOR DE TERCER GRADO DE PRIMARIA

*Trabajo actualmente con un grupo de alumnos de tercero. Este año mis alumnos están teniendo muchas dificultades con el aprendizaje de la resta. En años anteriores yo no había tenido estos problemas ya que generalmente trabajaba con los mismos niños desde segundo y continuaba con el mismo grupo en tercero.*

*Tengo algunos casos como los siguientes:*

- A) Cuando les he propuesto el siguiente problema, Ana lo resuelve de la siguiente manera:

*Luis tiene ahorrados \$ 200 y compra un balón de fútbol que cuesta \$125 ¿Cuánto dinero le ha quedado?*

$$\begin{array}{r} 200 \\ + \\ 125 \\ \hline 325 \end{array}$$

- B) Enfrentado al problema anterior, Carlos lo resuelve oralmente siguiendo los siguientes pasos:

*Luis tiene aborrados \$ 200 y compra un balón de fútbol que cuesta \$125  
¿Cuánto dinero le ha quedado?*

$$200 - 125 =$$

*“200-100 son 100”*

*“100 –25 son 75”*

*“Ahora tiene 75 pesos”*

- C) Finalmente está Beatriz, quien resuelve el problema, de la siguiente manera:

*Luis tiene aborrados \$ 200 y compra un balón de fútbol que cuesta \$125  
¿Cuánto dinero le ha quedado?*

$$200$$

-

$$125$$

---

$$185$$

*“Cinco para diez 5”*

*“Dos para diez 8 “*

*“Dos menos 1 uno “*

*“Ahora tiene 185 pesos”*





# CONCEPTUALIZACIÓN DEL APRENDIZAJE ACTIVO EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS EN EDUCACIÓN BÁSICA

*Oliver Mandujano Zambrano*

## INTRODUCCIÓN

El enfoque de enseñanza de las ciencias experimentales en educación básica forma parte de la concepción del campo de formación: exploración y comprensión del mundo natural y social, el cual se relaciona con diferentes temáticas transversales que engloban aspectos históricos, biológicos, sociales, ambientales, geográficos y científicos.

La finalidad es fortalecer y desarrollar la competencia científica de los estudiantes mediante la perspectiva de entender y explorar al entorno bajo un acercamiento sistemático y gradual a los procesos que guarda la sociedad en relación con los fenómenos naturales.

Educar en ciencias hoy en día es una necesidad que la sociedad y la vida cotidiana exige. A diario estamos en contacto con fenómenos que son parte de las ciencias, situaciones de la actividad humana como el calentamiento global, la escases del agua, la deforestación, la contaminación de aguas y suelos, etc. que han significado una problemática ambiental, se puede canalizar a posibles soluciones o, en su caso, a crear consciencia con una enseñanza de las ciencias enfocada en la participación activa de los estudiantes.

“La enseñanza de las ciencias favorece en niños y jóvenes el desarrollo de sus capacidades de observación, análisis, razonamiento, comunicación y abstracción; permite que piensen y elaboren su pensamiento de manera autónoma” (Nieda y Macedo, 1997).

En diferentes sistemas educativos se ha promovido el estudio de las ciencias para el desarrollo científico de los países, por tal razón la Secretaría de Educación Pública dentro del *currículum* actual promueve que las ciencias aborde contenidos desde contextos vinculados a la vida personal, cultural y social de los alumnos, con el fin de que identifiquen la relación entre la ciencia, el desarrollo tecnológico y el ambiente. (SEP, 2011).

Históricamente diversas propuestas en la enseñanza de las ciencias han destacado por su promoción a favor del desarrollo de las competencias científicas de los estudiantes de educación básica – un ejemplo es el enfoque de las ciencias naturales en el plan y programa de estudios 1993 de educación primaria, la cual se centra en el estudio de las Ciencias Naturales estimulando la capacidad de observar y preguntar, así como de plantear explicaciones sencillas de lo que ocurre en el entorno del alumno.

En contraparte la realidad muestra que se sigue bajo la misma tendencia, maestros de ciencias que centran la clase en un monólogo que se basa en la explicación de meros conceptos teóricos sin contextualizar en la vida diaria.

De acuerdo a Aguiar (2011), en México los resultados obtenidos en el área de las ciencias por estudiantes de 15 años en la prueba ENLACE a partir de 2006 muestran altos índices de reprobación en las materias de química y en otras como español y matemáticas, además en pruebas internacionales como PISA, México ocupó los últimos lugares en ciencias y en matemáticas en 2003, 2006 y 2009 en una prueba aplicada a estudiantes de 15 años.

Profesionalizarse en la enseñanza de las ciencias, otorga a los profesores mejores herramientas para llevar a cabo su práctica docente enriqueciendo sus clases con actividades prácticas en donde los estudiantes puedan participar de manera activa en la

construcción de su aprendizaje, además de darle significado a los conocimientos teóricos fundamentales de las ciencias.

Sin duda, la actitud del maestro, la adecuada profesionalización y claridad en las diversas estrategias del aprendizaje activo promoverá la vinculación escuela – comunidad en este campo, enfoque prioritario en la enseñanza de las ciencias en el actual plan y programa de estudios de educación básica.

## **EL APRENDIZAJE ACTIVO EN LA EDUCACIÓN BÁSICA**

El aprendizaje activo promueve ampliamente un grupo de estrategias que impulsan al alumno a ser partícipe de su propio aprendizaje, lo que demanda al maestro una mayor preparación para la dirección de dicho proceso. La intención es que el alumno lejos de centrarse en un aprendizaje individual pueda compartirlo con los demás integrantes del grupo.

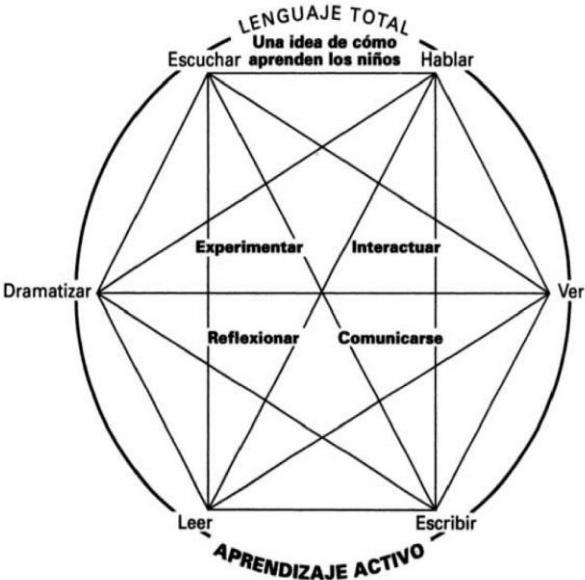
La enseñanza de las ciencias en educación básica generalmente se aborda desde dos diferentes posiciones, una teórica que usualmente se desarrolla en el aula, mediante la lectura y análisis de libros de texto y apuntes, y una parte práctica cuyo espacio destinado es el laboratorio escolar, espacio que algunas escuelas no cuentan, no obstante es posible realizar las prácticas desde la exploración del contexto proporcionando al estudiante una mayor participación activa en su aprendizaje.

En este sentido la socialización del conocimiento permite que los estudiantes experimenten, pongan en duda conocimientos teóricos, asimismo propongan soluciones o proyectos centrados en su vida cotidiana, enfoque primordial establecido en el programa de estudio 2011 del Sistema Educativo Nacional, lo realmente preocupante es que a pesar de estar establecido en tal documento normativo los maestros de ciencias continúan con las mismas prácticas educativas de antaño, dictando cátedra con monólogos que son solamente discursos teóricos.

A diferencia, de la enseñanza directa que se caracteriza por la instrucción transmisiva la cual tiene como principio básico la memorización de conceptos a través de actividades como la presentación, práctica y prueba, la enseñanza activa promueve el trabajo a partir de proyectos bajo la premisa de aprender haciendo por medio de actividades de búsqueda, elección, discusión, práctica a ensayo y error, además de la corrección.

### **PROPUESTAS METODOLÓGICAS DEL APRENDIZAJE ACTIVO**

De acuerdo a la *NYBE*\* el aprendizaje activo como se muestra en la figura 1, se centra en las acciones de los alumnos, estos aprenden haciendo: experimentando e interactuando con las personas y con los distintos materiales que encuentran a su alrededor.



\* North York Board of Education

Para Schwart y Pollishuke (1998) Los alumnos aprenden en situaciones que se presentan en el mundo real, pues de esta forma adquiere relevancia en su propia vida, en referencia al lenguaje total que se menciona en la figura los mismo autores afirman que para que los estudiantes puedan interpretar los conocimientos que les proporciona la interacción con el contexto se entiende forma globalizadora, sus componentes se entrelazan para posibilitar un ambiente idóneo en el aprendizaje activo.

Las acciones que permiten experimentar, interactuar, reflexionar y comunicarse forman parte del centro del aprendizaje activo, pues en torno a dichas actividades se generan la consciencia del propio aprendizaje de los cuales se deben privilegiar en todas las actividades que se planteen en las asignaturas de las ciencias.

En la conceptualización que hace Rivas (2009) para definir el aprendizaje activo en la enseñanza de las ciencias se encuentran las siguientes categorías:

- A. El trabajo grupal
- B. Los tipos de labores del trabajo grupal
- C. Las relaciones en el equipo

### **A. El trabajo grupal**

Son las actividades que permiten la capacidad de interacción, discusión y comunicación entre dos o más personas con la finalidad de realizar un proyecto o tarea preferentemente que los miembros tengan diferentes puntos de vista de un mismo trabajo con el propósito de enriquecer el trabajo establecido.

En educación básica se privilegia esta actividad, sin embargo en muchas ocasiones solamente se logra divagar en un trabajo, la intención del trabajo grupal es que los estudiantes puedan tener en claro las finalidades de dicha actividad, para ello es necesario que los maestros de ciencias tengan las competencias necesarias para guiar y encauzar las actividades planteadas. Dentro del

trabajo grupal se consideran las actividades de trabajo cooperativo, colaborativo, aprendizaje grupal, grupo y equipo que mencionado anteriormente se trabajan en educación básica pero en la mayoría de las veces no llega a su finalidad.

## **B. Los tipos de labores del trabajo grupal**

Para Dillenbourg (1999) existen dos maneras de trabajo en conjunto:

- La colaboración
- La cooperación

El primer término se refiere a la acción que realizan “juntos” los diferentes miembros del grupo o equipo realizando las mismas labores para alcanzar los objetivos planteados en el proyecto o trabajo, en la cooperación los miembros del grupo se dividen las tareas y cada uno de los miembros es responsable de una subtarea distinta y en última instancia son unidas para integrar un producto final, a esta especie de actividades también se le nombran como rompecabezas, puesto que todas las partes se unen para formar un gran proyecto.

Para el trabajo en educación básica se privilegian las dos formas de trabajo en conjunto, en particular en la enseñanza de las ciencias se prepondera la primera más que la segunda, pues la finalidad y el enfoque de las ciencias establece la interacción con los otros y su cotidianidad.

## **C. Las relaciones de equipo**

Para la formación y el trabajo en equipos se determinan por dos grandes factores: su forma de relación informal y formal.

Las relaciones informales se identifican por la dinámica del propio equipo, el objetivo y propósito del trabajo o proyecto, las experiencias de propias de los alumnos y sus aptitudes de

liderazgo, en este sentido el maestro tiene poco control sobre ellas, lo que conlleva a la lógica que los diferentes equipos evolucionarán de manera independientes uno de otros (Rivas, 2009).

En cambio la relaciones formales se refieren a las que se pueden establecer previamente o ser condicionadas a los largo del desarrollo del proyecto o trabajo, en sentido tal que se da una estructura de trabajo y se aseguran el estricto cumplimiento de los objetivos y finalidades del proyecto.

Según Dillenbourg (1999) pueden distinguirse cuatro formas importantes de relaciones formales en los equipos:

- El establecimiento de condiciones iniciales
- El establecimiento de roles a los participantes del equipo
- La estructura de interacciones productivas mediante el desarrollo del trabajo
- La presencia de un monitor que regule las interacciones

Interpretar las formas de relaciones de equipo dentro de un grupo de clases promueve que los docentes tengan la certeza que el trabajo en equipo o grupo puedan ser productiva para el conocimiento que se privilegia en tal actividad.

Otra definición importante de las propuestas metodológicas del aprendizaje activo en las ciencias que es necesario conceptualizar es la que agrupa al:

- Aprendizaje Basado en proyectos
- Aprendizaje basado en tareas
- Aprendizaje basado en problemas
- Aprendizaje por descubrimiento
- Aprendizaje basado en retos

### **A. Aprendizaje basado en proyectos**

Para Mónica Coria (2010) el Aprendizaje basado en proyectos, se fundamenta en el constructivismo de Piaget, Dewey, Bruner y Vigotsky; Una de las características de esta estrategia es la oportunidad de involucrar un trabajo interdisciplinario, el cual propicia indagar en los alumnos sus intereses y así poder desarrollar proyectos que generen aprendizajes significativos.

### **Beneficios del aprendizaje por proyectos**

- Prepara a los estudiantes para el campo laboral, mediante la exploración de problemas que comúnmente se encontraran en el campo de trabajo.
- Brinda mayor motivación para el ámbito de estudio, cuando los conocimientos teórico se vinculan con lo cotidiano el estudiante se motiva para aprender algo de utilidad en su vida diaria.
- Crea una conexión entre la escuela y la realidad, al llevar a la escuela los problemas comunes que aquejan a la sociedad y encauzar los conocimientos a las soluciones de los mismos se promueve dicha conexión.
- Genera oportunidades de colaboración para construir conocimientos, una de los fundamentos de esta metodología consiste en realizar de forma colaborativa los proyectos, permitiendo la relación entre pares.
- Aumenta las habilidades sociales y de comunicación, al trabajar entre pares se fomenta la socialización entre compañeros, la igualdad de condiciones, además de la posibilidad de mejora en la comunicación con los demás.
- Enriquece habilidades para la solución de problemas, de manera que al plantear un proyecto y buscarle soluciones, se genera dicha habilidad.
- Permite a los estudiantes tanto hacer como ver, las conexiones existentes entre las diferentes disciplinas, en la etapa de planeación del proyecto el estudiante valora



la importancia de trabajar el problema desde diferentes perspectivas.

- Ofrece oportunidades para realizar contribuciones en la escuela o en la comunidad, una de las características importantes de esta metodología es que el planteamiento del proyecto se establezca con la finalidad de aportar elementos al desarrollo de la comunidad desde la escuela.
- Aumenta la autoestima, cuando el estudiante se concientiza de que puede aportar para el desarrollo de su propia comunidad logra motivarse y generar ideas para la contribución de su proyecto.
- Brinda una forma práctica y contextual para aprender a usar la Tecnología, en la etapa de fundamentación del proyecto el alumno utiliza de manera consciente y eficaz las Tecnologías de Información y Comunicación.

### **B. Aprendizaje basado en tareas**

El aprendizaje basado en tareas permite que los alumnos desarrollen en estricto sentido una retroalimentación de los conceptos que son impartidos en clases, para Jerez Naranjo (2012) el aprendizaje basado en tareas (IDL), también conocido como enfoque por tareas; es un modelo que logra transformar la enseñanza basada en el profesor a una enseñanza basada en el estudiante, este va ganando de forma progresiva responsabilidad con su aprendizaje a partir de la solución de problemas.

Este modelo promueve organizar el contenido de la asignatura en función de una tarea final o de un conjunto de tareas que guiarán la presentación de los diferentes contenidos. La realización de estas tareas requiere por parte de los estudiantes la obtención de una serie de conocimientos y habilidades que potencian y promueven su desarrollo, tales como, conocimientos científicos con base en la experimentación y habilidades para interpretar la realidad del entorno.

Los estudiantes tienen la posibilidad de aprender no solo a través de la transmisión de conocimientos por parte del profesor sino que tienen una posición activa en la construcción de sus conocimientos. Se potencia el aprender haciendo y el aprender a aprender. El enfoque de la enseñanza de ciencias en educación básica se fundamenta en este tipo de aprendizaje haciendo que el alumno se centre en problemáticas de su contexto, teniendo mayor protagonismo de su propio aprendizaje (SEP, 2011).

### **C. Aprendizaje basado en problemas**

Para Norman y Schmidt (1992) la metodología ABP es una colección de problemas cuidadosamente contruidos. Los problemas, generalmente, consisten en una descripción en lenguaje muy sencillo y poco técnico de conjuntos de hechos o fenómenos observables que plantean un reto o una cuestión, es decir, requieren explicación. La tarea del grupo de estudiantes es discutir estos problemas y producir explicaciones tentativas para los fenómenos describiéndolos en términos fundados de procesos, principios o mecanismos relevantes.

A partir del plan y programas de estudios 2011 el enfoque de las ciencias se orientan a la discusión guiada de las problemáticas planteadas en los libros de textos, la poca efectividad que ha tenido estriba en que tanto alumnos como docentes no pueden encauzar la discusión a niveles en que los alumnos puedan tener consciencia de lo que aportan como seres individuales.

### **D. Aprendizaje por Descubrimiento**

Esta estrategia a pesar de ser muy estudiada y practicada en todas partes ha aportado resultados favorables para la enseñanza de las ciencias en educación básica para Alejandra Baro (2011) en esta estrategia el docente no expone los contenidos de un modo acabado su actividad se dirige a darles a conocer una meta que ha de ser alcanzada y además servir como mediador y guía para que los alumnos recorran el camino y alcancen los objetivos propuestos.

Según Brunner se distinguen tres tipos de descubrimiento: por deducción, por inducción y por transducción; el primero implica colección y reordenación de datos, el segundo la combinación de ideas generales y el último la relación y comparación de elementos diferentes.

### **E. Aprendizaje basado en retos.**

Para Víctor de la Cueva (1999) este modelo se fundamenta en la combinación, aprovechando sus ventajas, de tres enfoques constructivistas más exitosos de acuerdo a los resultados de sus aplicaciones que son: Aprendizaje Basado en Problemas, Aprendizaje Basado en Proyectos y el Aprendizaje Basado en tareas.

La metodología consiste en diseñar una actividad por bimestre. La actividad puede estar compuesta por: uno o varios proyectos, uno o varios casos o un conjunto de problemas. En cada bimestre se genera un cuaderno de trabajo para el alumno, en donde se detalla la actividad.

La utilización de esta metodología en maestros de ciencias de educación básica radica en partir de concepciones que los estudiantes tienen de algunos fenómenos que suceden en la vida cotidiana, para enfrentarlos a sus propias creencias con explicaciones científicas.

### **Ejemplos de la aplicación de las propuestas metodológicas del Aprendizaje Activo en Ciencias en Educación Básica.**

Con la finalidad de contribuir a la enseñanza de las ciencias partiendo de las propuestas metodológicas del aprendizaje activo a continuación se presenta solo algunos ejemplos de contenidos de educación básica y la forma de abordarlos desde dichas propuestas.

<b>METODOLOGÍA APRENDIZAJE ACTIVO</b>	<b>CONTE NIDOS</b>	<b>DESCRIPCIÓN</b>	<b>NIVE L</b>
<b>Aprendizaje por proyectos</b>	Identificación de cambios químicos y el lenguaje de la Química	En algunos casos los cambios Químicos traen consecuencias al medio ambiente, ejemplos como la producción de PET y diversas producciones	Secundaria (Química)
<b>Aprendizaje basado en tareas</b>	Importancia de las aportaciones de Darwin	Con ayuda de los padres de familias y libros de bibliotecas, artículos y videos de internet (en las comunidades que cuentan con el servicio) realizar	Secundaria (Biología)

METODOLOGÍA	CONTENIDOS	DESCRIPCIÓN	NIVEL
Aprendizaje basado en problemas	El movimiento de los objetos. Marco de	Plantear una problemática de movimientos con una pelota donde identifique de manera teórica los conceptos de movimientos de los objetos, posteriormente con ayuda de diferentes materiales y sustancias de uso común (latas	Secundaria (Física)
Aprendizaje por descubrimiento	Comprensión de la clasificación	Organizar una excursión guiada al patio de la escuela, donde el maestro a cargo cuestione a los alumnos por lo que ven y	Preescolar
Aprendizaje basado en retos	¿Qué y cómo son las mezclas?	Como actividades en este contenido, con la metodología del aprendizaje en retos el docente puede realizar la planeación de diferentes mezclas con los alumnos, haciendo énfasis en las mezclas que se utilizan en cocina y en la vida cotidiana, el reto puede consistir en que los alumnos realicen una mezcla con	Primaria

## CONCLUSIONES

En nuestra sociedad moderna la ciencia y la tecnología ocupan un lugar muy importante en la vida diaria, el estudio de las ciencias permite a los jóvenes desenvolverse con facilidad en un mundo cada vez más complejo, dar explicación a los fenómenos

de la naturaleza y los cambios producidos por la actividad humana, comprender los procesos que dan origen al avance tecnológico de la sociedad moderna y los induce al proceso mediante el cual se generan nuevos conocimientos y avances tecnológicos.

En la actualidad el aprendizaje de los estudiantes de educación básica conlleva a hacerlos partícipes de este proceso, ya no basta con la mera reproducción de conceptos teóricos, ni con el aprendizaje de situaciones que están lejos de su vida cotidiana, hoy es necesario; crear ambientes propicios de aprendizaje, plantear retos, problemas, realizar proyectos que tengan que ver con su entorno, en fin una serie de actividades que apoyen a la enseñanza de conceptos aplicados a su vida real.

En este sentido las diferentes propuestas metodológicas del aprendizaje activo nos lleva de la mano a los maestros de educación básica y en particular a los docentes de ciencias a promover en los estudiantes este tipo de competencias que están llamadas a elevar la calidad de la educación en este campo, lo que implica y demanda del maestro en ciencias una mayor preparación profesional, de la misma forma conlleva la responsabilidad de guiar a los alumnos durante su proceso de aprendizaje. Las diferentes propuestas que, basados a algunos autores se definieron en el presente trabajo aportan elementos para la clarificación de los maestros de educación básica en contextos donde este tiene diferentes tareas.

Es pues, el aprendizaje activo más que un concepto de moda, la forma que los maestros de ciencias podemos promover el aprendizaje participativo de los estudiantes y la oportunidad de hacer de las ciencias una forma de vida en los estudiantes, promoviendo el conocimiento científico como la manera de comprender el planeta.

## REFERENCIAS

- Aguilar A., E. A. (2011). *El aprendizaje práctico de la química y el uso de los signos de Tolman y Vygotsky*. Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias.
- Baro A. (2011). *Metodologías activas y aprendizaje por descubrimiento*. Revista Innovación y experiencias educativas.
- De la Cueva V., Gasperin R. (1999). *El modelo educativo constructivista ABC2: aprendizaje Basado en la construcción del conocimiento*. Sistema Tecnológico de Monterrey.
- Dillenbourg, P., (1999). *What do you mean by 'collaborative learning'?* In Dillenbourg (Ed) Collaborative-learning: Cognitive and Computational Approaches.
- Coria M. (2010). El aprendizaje por proyecto una metodología diferente. Revista e-formadores. *Instituto Latinoamericano de la comunicación educativa red – escolar*, 2, 3.
- Jerez Naranjo (2012). *Aprendizaje basado en tareas aplicado a la enseñanza de las telecomunicaciones*. Revista RIELAC, 2, 3.
- Niedo J., M. B. (1997). Un currículo científico para estudiantes de 11 a 14 años. *Organización de Estados Iberoamericanos OEI*.
- North York Board of Education (1987). *Active learning: Teaching and learning in the junior division*. North York, Ont: North York Board of Education, Curriculum & Staff Development Services.
- Rivas R. (2009). Conceptualización grupal de la enseñanza de las ciencias. *Departamento de Física y Matemáticas. Universidad Nacional Experimental "Francisco Miranda"*.
- Schwartz y Pollishuke (1998). *Aprendizaje activo*. Narcea S. A. (ed). Madrid.
- Secretaría de Educación Pública (2011). *Plan y programas de estudio 2011. Ciencias*.





# LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL: UNA MIRADA A SUS ENFOQUES Y RETOS

*Beatriz Virginia Osorio González*

## INTRODUCCIÓN

Nuestra lengua es el principal instrumento que tenemos para comunicarnos, pero también es una de las más importantes del mundo con un total de 578 millones de hablantes. Es la lengua materna de 470 millones de personas y, después del chino mandarín, es la segunda más hablada en el mundo, lo que la ubica entre las tres lenguas indispensables para la comunicación internacional en el siglo XXI (Instituto Cervantes, 2014).

Luego entonces, vale la pena ser hispanohablante y es deseable conocer nuestra lengua y emplearla de manera eficiente; por ello, el aprendizaje del Español juega un papel fundamental en la formación de las nuevas generaciones y hoy en día representa para la educación mexicana un gran reto: se observan carencias en el uso cotidiano de la lengua, hay poco aprecio por la lectura, no se atiende la norma lingüística en la expresión escrita y en las evaluaciones nacionales e internacionales se obtienen bajos resultados.

¿Qué es lo que pasa? ¿Por qué hay resistencias para aprender las convenciones de nuestra lengua materna? ¿Es un problema de enseñanza?

Indiscutiblemente, los problemas de uso y aprendizaje de la lengua pueden abordarse desde diferentes aristas, así, un primer problema consiste en pretender que el estudio teórico del sistema de la lengua redundará en su mejor uso, sin considerar que se trata de un fenómeno de carácter social, dinámico y rico.

Por ello, vale la pena preguntarse para qué estudiar nuestra lengua y sobre todo, qué alternativas hay para que ese estudio incida en la formación de los hablantes y les permita hacer un mejor uso de ella; de ahí la importancia de los enfoques.

En el presente texto se hace una revisión de los enfoques propuestos institucionalmente para enseñar y aprender español, su relación con los materiales educativos y con la formación de los profesores de educación básica, ya que a lo largo del tiempo se ha reconocido la importancia de que los mexicanos sean capaces de emplear su lengua materna para comunicarse y desde la década de los sesenta se han buscado alternativas para alcanzar dicha meta.

## **EL OBJETIVO DEL APRENDIZAJE DE LA LENGUA Y LA BÚSQUEDA DE CÓMO LOGRARLO**

*“Lenguaje es la expresión del pensamiento”*

Uno de los momentos relevantes de la educación pública es el llamado *Plan de once años* (1958-59) con el que se pretende abatir el rezago educativo de nuestro país, a partir de varias acciones: una transformación curricular por áreas, una de las cuales es la Lengua Nacional, la formación de un amplio número de maestros a través de las escuelas normales y del Instituto Nacional de Capacitación y, sobre todo, la creación de los libros de texto gratuitos (Greaves, 2004).

Los programas de estudio derivados de esta reforma se implantaron a partir de 1960 y los libros de texto para todos los grados y áreas estuvieron concluidos en 1967.

El estudio del español en ese entonces se realizaba a través del área de Lengua Nacional en la educación primaria y de la asignatura de español en la secundaria y su finalidad era

“asegurar la claridad y firmeza de la expresión oral y escrita.” (Latapí, 1975).

Para ello, era necesario aprender la gramática prescriptiva; así, los estudiantes debían memorizar las clases de palabras, las partes de la oración y demostraban su saber a través del análisis gramatical. La lectura se practicaba en forma oral y también se realizaba de manera silenciosa.

Se buscaba que los alumnos leyeran “de corrido”, sin deletrear y con la entonación deseable, pero no se verificaba si había comprensión de lo leído. Las prácticas de escritura eran el dictado y la copia, además de era obligatorio tener “buena letra”, por lo que desde el primer grado la caligrafía era una actividad cotidiana en los salones de clase donde no había cabida para la expresión oral.

Se estudiaba Lengua Nacional para hablar y escribir con corrección, esto es, conforme a lo establecido por la Real Academia Española, en consecuencia, había que acatar las reglas ortográficas y gramaticales. (Barriga Villanueva, 2014).

Los estudiantes formados con este enfoque normativo gramatical adquirieron un conocimiento de la lengua que les era difícil vincular con el uso cotidiano y les generaba una gran preocupación por la corrección lingüística, de modo que quien había memorizado bien las reglas gramaticales y ortográficas adquiría la autoridad para corregir a los demás.

Estas generaciones tenían pocas oportunidades para expresarse, lo que daba como resultado dificultades para elaborar textos escritos y desarrollaban estrategias de lectura como podían, ya que la perspectiva era que para comprender un texto bastaba con leerlo una vez con mucha atención, de modo que si no había comprensión era porque “no se sabía leer bien”.

En la década de los setenta se lleva a cabo otra reforma educativa, en la que el estudio de la lengua nacional es sustituido por el del español, que se enseña a partir de las propuestas de la gramática estructural: se estudiaban los enunciados, sobre todo la estructura de los bimembres y había que distinguir los morfemas de las palabras (gramema y lexema), además de que para la ortografía resultaba útil reconocer las diferencias entre los fonemas y las grafías.

Por otra parte, como se reconocía que para los niños de los primeros grados era difícil emplear la letra cursiva, se estableció que iniciaran el aprendizaje de la escritura con el empleo de la letra script y a partir del tercer grado aprendieran a escribir en cursivas.

Se estudiaba Español para conocer el código, la estructura de la lengua, y para hablar y escribir bien era necesario considerar la norma lingüística, con lo que pierde fuerza el concepto de corrección normativa.

Este enfoque tampoco prestaba mucha atención a la producción escrita ni a la oral y respecto a la lectura se seguía verificando que el alumno lograra descifrar bien, mediante la lectura en voz alta, y se desarrolla la noción a aprender a “leer entre líneas” como símil de comprensión lectora.

En el nivel de secundaria se proponía que el primer grado estuviera dedicado al estudio de las estructuras de la lengua, básicamente al enunciado bimembre con sus núcleos y modificadores, y a la lectura de cuentos de la tradición universal.

En el segundo grado se analizaba la estructura de las oraciones compuestas y se iniciaba con el estudio de la Literatura, desde una perspectiva histórica a partir de los textos más antiguos de las diferentes culturas, como el Libro de los Muertos, el Gilgamesh, los clásicos griegos... hasta el Renacimiento, ya que en tercer grado se iniciaba con los Siglos de Oro y la última

unidad era sobre teatro contemporáneo. El estudio de la literatura se basaba en la narración del argumento de las obras, realizada por el profesor, y en la lectura, generalmente colectiva, de fragmentos de las obras y la resolución de cuestionarios sobre el contenido de dichos fragmentos.

Como resultado, los estudiantes tenían grandes deficiencias en las habilidades productivas: expresión oral y escrita, así como en la comprensión de textos. Por ello, en la reforma de los años noventa se adoptó el enfoque comunicativo, que ya se empleaba en el aprendizaje de segundas lenguas y se basaba en los avances de la pragmática, la gramática textual y el análisis discursivo. Así, se empieza a privilegiar el uso de la lengua por encima del conocimiento del código, y se reconoce la necesidad de desarrollar las cuatro habilidades lingüísticas: leer, escribir, hablar y escuchar.

Los alumnos debían aprender a utilizar la lengua como instrumento de comunicación: expresar mensajes que fueran comprendidos por el interlocutor, conforme a la situación comunicativa en la que se llevaba a cabo el intercambio. La meta ya no es la corrección ni la norma sino la pertinencia y la eficiencia.

En la educación primaria, se busca el desarrollo de las capacidades de comunicación de los niños, por lo cual el programa está estructurado a partir de cuatro ejes: lengua hablada, lengua escrita, recreación literaria y reflexión sobre la lengua.

Para la educación secundaria se establece que el alumno deberá: consolidar su dominio de la lengua oral y escrita; incrementar su capacidad para expresarse oralmente con claridad, coherencia y sencillez; comprender el papel de las reglas y normas de uso de la lengua en la comunicación de ideas y las apliquen sistemáticamente; reconocer las diferencias entre distintos tipos de texto y construir estrategias para su lectura e interpretación;

ser capaz de aplicar estrategias para la redacción de textos de acuerdo a sus necesidades personales; adquirir el hábito de revisar y corregir sus textos; leer con eficacia, comprender lo que leen y aprender a disfrutar de la lectura; saber buscar y procesar información para emplearla en la vida diaria y para seguir aprendiendo en la escuela o fuera de ella.(SEP, 1993).

La finalidad era lograr que los estudiantes fueran hablantes competentes y para ello, además de reconocer que en los intercambios lingüísticos se ponen en juego habilidades productivas (hablar, escribir) y receptivas (leer, escuchar), también surge la necesidad de emplear estrategias para apoyar el desarrollo de dichas habilidades.

La lectura se convierte entonces en una habilidad que se desarrolla a través de estrategias orientadas a la comprensión de los distintos tipos de texto que el alumno maneja en su vida cotidiana. Como cada texto responde a finalidades diferentes, que determinan su estructura y tipo de lenguaje; es necesario que el estudiante ponga en juego estrategias que le permitan identificar el tipo de texto, su intención comunicativa y su estructura. Para comprenderlo, deberá llevar a cabo varias lecturas.

La escritura, como habilidad productiva, también se desarrolla a través de estrategias. El texto escrito es el resultado de un proceso que implica planificación y la elaboración y corrección de varios borradores hasta lograr un escrito que exprese cabalmente lo que el emisor desea.

Por primera vez se da importancia a la oralidad, ya que para mejorar su expresión el alumno debe hablar en clase, expresarse, participar en intercambios lingüísticos con otros estudiantes, en los que también pondrá en práctica su comprensión auditiva.

Cabe señalar que un cambio relevante se da respecto al conocimiento del código, pues ya no se estudia la estructura de

la lengua *per se* sino en contexto, de tal forma que en vez de la memorización y el análisis gramatical, se propone la reflexión sobre la lengua a partir de los intercambios y las necesidades de comunicación.

En 2008 se realizan cambios al plan y programas de estudio para educación secundaria, pero la transformación de toda la educación básica se da en 2011 con la publicación del Acuerdo 592, que establece la Articulación de la Educación Básica.(SEP; 2011).

El propósito de la enseñanza del español en primaria consiste en que los estudiantes “construyan los conocimientos y competencias necesarias para participar activamente en las prácticas sociales más comunes en la escuela, la familia y la comunidad”.

El enfoque que se propone para el aprendizaje del Español, tanto en primaria como en secundaria, sigue siendo el comunicativo, se unifica la estructura de ambos niveles, que se organizan a partir de tres ámbitos (de estudio, de la literatura y de la participación social) y se incorpora el concepto de prácticas de la lengua.

Se pretende el mejoramiento de las competencias para la comprensión y producción de mensajes tanto orales como escritos:

La propuesta es trabajar con el lenguaje de uso social. Esto es, escribir o comunicarse oralmente con destinatarios reales con propósitos definidos de antemano, leer textos de producción y circulación social, tales como periódicos, cuentos, recetarios, enciclopedias, revistas, libros de diverso contenido, entre otros. (SEP, 2011)

La escritura se sigue trabajando como un proceso y se siguen empleando estrategias para la lectura de textos auténticos. El conocimiento del código se aborda desde la reflexión y para propiciar las prácticas de la lengua, sobre todo oral, se propone la integración de proyectos vinculados con el contexto del alumno.

Hoy en día, egresan de las secundarias jóvenes que expresan libremente sus ideas en forma oral, son muy participativos, no tienen temor ante “la hoja en blanco”, para poner sus ideas por escrito; que leen, sobre todo a través de medios electrónicos y específicamente los mensajes que se difunden por las redes sociales.

Sin embargo, siguen teniendo deficiencias en la comprensión de los textos, se les dificulta reflexionar a partir de lo leído y desconocen las convenciones del código. Es decir, a más de cincuenta años de la Reforma emprendida por Jaime Torres Bodet, no se ha logrado lo que se buscaba en la década de los sesenta. Indudablemente, los niños y adolescentes de hoy cuentan con más y mejores herramientas para expresarse en forma oral y escrita, pero todavía no lo hacen “con claridad y firmeza”.

## **UN VISTAZO A LOS MATERIALES**

La publicación de los primeros libros de texto, anunciada a partir de 1960, se concretó para todas las áreas y todos los grados en 1967. Los libros fueron elaborados por maestros eminentes de la época. (Margarito Gaspar, s/f).

Para cada área había un libro de texto y un cuaderno de ejercicios. En el caso de Español, a partir de 3er grado se presentaban al alumno textos de autores reconocidos, textos literarios como cuentos, fábulas y poemas, entre otros. Había también unos pequeños folletos que contenían orientaciones para el maestro. Cabe aclarar que los textos gratuitos eran sólo para la educación primaria.



En los años setenta, el libro de texto y el libro de ejercicios se combinan en uno solo, pero a partir de 3er grado para Español se elabora un libro de lecturas que contiene textos de la tradición oral, producto de las investigaciones de Margit Frenk y otros especialistas de El Colegio de México, así como textos y fragmentos literarios de diferentes autores. También, se editaron libros para el maestro con información teórica y recomendaciones de enseñanza.

La reforma de los años noventa ofrece una serie de materiales de apoyo a la enseñanza y al aprendizaje:

- Libros del alumno. Un libro de Español por grado, con lecturas y ejercicios relacionados con los cuatro ámbitos: lengua oral, lengua escrita, recreación literaria y reflexión sobre la lengua. Además de un volumen de lecturas.
- Libro del maestro. Presenta una explicación del enfoque de enseñanza y sugerencias para llevar a cabo las actividades propuestas en el libro del alumno.
- Fichero. Contiene actividades didácticas específicas para atender contenidos o diferentes habilidades.
- Avance programático. Son cuadernos para cada grado que presentan una propuesta de dosificación de los contenidos.

Además, para fortalecer la habilidad lectora, se desarrollaron programas institucionales que incluían la edición y dotación de libros para el aula, como el programa de Rincones de Lectura y las Bibliotecas de aula, entre otros.

En este periodo también se implantaron los textos gratuitos para educación secundaria que, a diferencia de los de primaria, no eran elaborados por la SEP, sino por empresas editoriales que convocaban a autores para diseñar libros conforme a los lineamientos emitidos por la Secretaría de Educación. Estos

libros eran sometidos a una evaluación metódica y si eran aprobados, los gobiernos estatales podían comprarlos para distribuirlos entre sus escuelas.

Para los programas del Acuerdo 592 también se han elaborado nuevos libros de texto gratuitos. Los de primaria elaborados por la SEP con la participación de profesores en servicio y especialistas; los de secundaria escritos por autores externos para la industria editorial.

## LOS MAESTROS Y LOS ENFOQUES

*“el plan más moderno, la tecnología más avanzada, poco o nada servirán sin una verdadera formación de profesores...”*  
(Gloria Báez p. 146).

Los maestros de la década de los sesenta fueron formados en el mismo enfoque normativo que debían enseñar y por ello dominaban las reglas gramaticales y ortográficas. Uno de los requerimientos para el profesor era tener muy buena letra y ser una autoridad en corrección; leer bien y escribir bien. Este saber lo adquirían en las escuelas normales o en el Instituto Nacional de Capacitación.

En la reforma de los años setenta participaron especialistas de diversas instituciones del país. Así, la elaboración de los programas, los libros y la capacitación de los maestros estuvo en manos de El Colegio de México que con sus lingüistas y los de la UNAM buscaron transformar la enseñanza del Español en la educación primaria.

Desafortunadamente, la información no llegó a todos los maestros de primera mano y los maestros no fueron preparados para enseñar con el nuevo modelo, de manera que en las aulas el nuevo enfoque se convirtió en un cambio de nombres, ya que se sustituyó la terminología de la gramática tradicional por la estructuralista: la oración simple se convirtió en enunciado

bimembre, el adjetivo en modificador del núcleo del sujeto y el adverbio en modificador del núcleo del predicado, ya que los maestros desconocían las tendencias de la lingüística porque no se enseñaban ni en las escuelas normales ni en los cursos de capacitación. Es hasta la década de los ochenta que estos contenidos se incorporan a la formación docente.

La reforma de los noventa no encontró a los maestros mejor preparados para enseñar Español; de hecho, también los sorprendió con nuevos conceptos y una propuesta diferente para trabajar en las aulas. En 1993, los profesores podían informarse sobre el enfoque comunicativo en el *Libro para el Maestro* y en uno o dos manuales en los que se empezaban a proponer alternativas para trabajar desde este enfoque la clase de Español (Vid. Lomas y Osoro, 1993).

Los licenciados en Educación Primaria no habían sido formados desde esta perspectiva y los egresados de la licenciatura en Educación Secundaria seguían estudiando principalmente literatura, desde una perspectiva histórica. La reforma de 1997 a los planes de estudio de educación normal, enriquece el conocimiento de los futuros maestros acerca de la política educativa, escuela y comunidad y la práctica docente en escuelas, la enseñanza del Español se aborda en dos asignaturas, bajo el supuesto de que los estudiantes ya conocen y manejan su lengua materna y lo que hay que aprender es cómo enseñarla.

No obstante, se incluyen contenidos relacionados con el enfoque comunicativo, como los usos sociales de la lengua y el manejo de las diferentes habilidades: expresión oral, expresión escrita, lectura. El enfoque como tal es un contenido de Español y su enseñanza II, de hecho es el último bloque de la asignatura.

Un tema fundamental y que requeriría verse con profundidad es el de la enseñanza de la lengua escrita en el primer grado porque implica la revisión y análisis de los métodos de lecto-escritura

pero desafortunadamente su estudio se circunscribe al tercer bloque de Español y su enseñanza I.

En el caso de la educación secundaria, la perspectiva de formación de maestros para este nivel cambia radicalmente en 1997, ya que se trata de terminar con el concepto de profesor especialista o especializado en un área o asignatura y privilegiar el hecho de que el docente de secundaria es un maestro de adolescentes, por lo cual se reducen las asignaturas que tienden a la especialidad y se incrementan los semestres de Desarrollo de los adolescentes.

Para los maestros en servicio se creó en 1995 el Curso Nacional La enseñanza del Español en la escuela secundaria, que consistía en una antología y una guía de trabajo que el profesor podía desarrollar a través del estudio independiente o con el apoyo de un asesor del Centro de Maestros.

En el año 2000 se publica el Curso Nacional La enseñanza del español en la escuela primaria, con el mismo tipo de materiales. El maestro debía estudiar su paquete didáctico y en el momento en que estuviera listo, presentar una evaluación, el Examen Nacional correspondiente que le permitía reunir los puntos necesarios por actividades de formación dentro de la Carrera Magisterial.

La enseñanza del Español en educación primaria tomó un fuerte impulso con el Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Lectura y Escritura en Educación Básica.

Asimismo, cabe mencionar que a través de la Biblioteca para la Actualización del Maestro, los profesores podían conocer de primera mano las propuestas de la maestra mexicana Margarita Gómez Palacio y de investigadores españoles que impulsaban el enfoque comunicativo en España y Argentina, como Daniel Cassany, María Victoria Reyzábal y Delia Lerner, entre otros. Asimismo, en librerías podían encontrar abundante bibliografía

sobre el enfoque y estrategias para la lectura, la escritura y la expresión oral.

Se ha hecho un gran esfuerzo por difundir el enfoque comunicativo, pero a la fecha los docentes todavía no se han apropiado cabalmente de él, por lo que en cierto modo no ha llegado a las aulas.

De hecho, ese ha sido uno de los problemas con cada enfoque de enseñanza propuesto: no se refleja en el salón de clases, a veces por falta de información y en ocasiones por dudas acerca de cómo es trabajar desde el enfoque, qué lo hace diferente o mejor a la forma como aprendimos o como suponemos que se debe aprender nuestra lengua materna.

### **Conclusiones**

Las enseñanzas del Español en la educación básica ha sido una prioridad para la política educativa y se han buscado alternativas para mejorar su aprendizaje a través de diferentes enfoques que se plasman en los programas de estudio y en los materiales.

Desafortunadamente, hay varios factores que inciden en la apropiación del enfoque vigente: la estrategia de formación que acompaña a la reforma, la disponibilidad de recursos humanos especializados para formar de primera mano a los docentes, el acceso a fuentes de información y materiales, la falta de estrategias o de propuestas didácticas concretas que aclaren cómo trabajar desde el enfoque vigente.

Los profesores que hoy en día trabajan en las aulas algo han estudiado en su formación inicial acerca del enfoque de enseñanza y estrategias para trabajar en el aula, tienen a su disposición materiales, bibliografías para profundizar en el tema y han tomado varios cursos estatales, regionales o nacionales al respecto, pero ¿qué pasa en las aulas? ¿cuáles son las prácticas de enseñanza?

Hay una noción de que los estudiantes pueden y deben hablar en clase pero no hay un repertorio amplio de estrategias para favorecer la comunicación oral; se busca la comprensión de la lectura pero todavía no hay un manejo ágil ni de la tipología ni de la estructura de los textos, sus posibilidades de análisis y cómo promover la reflexión hacia lo leído.

También hay un reconocimiento de que la escritura es un proceso y que es necesario favorecer la libre expresión del alumno. Sin embargo, el aspecto donde hay más dudas es cómo hacer que los estudiantes reflexionen sobre la lengua, establezcan una generalización, esto es, construyan o infieran la norma y la utilicen de manera adecuada en la elaboración de sus textos.

Sin duda, estos aspectos son motivo de varias investigaciones que además de abonar al conocimiento, son urgentes para la búsqueda de soluciones que permitan “asegurar la claridad y firmeza” de nuestra expresión (y comprensión).

## **Bibliografía**

- Barriga Villanueva, Rebeca (2014). *Anuario de Letras. Lingüística y Filología*, volumen I, 2, año 2014
- Cassany, Daniel, Martha Luna y Gloria Sanz.(2000) Enseñar lengua, España, Graó.
- Bazán Ramírez, Aldo; Vega Alcántara, A. Nayeli (2010) “*La enseñanza del español en la primaria mexicana*”, en Revista Mexicana de Psicología, vol. 27, núm. 2.
- Greaves, L. Cecilia (2004). “*El Plan de Once Años, nueva alternativa ante el rezago educativo*”, Quinto Congreso iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana.
- Instituto Cervantes (2014) *Anuario del Español*. Centro Virtual Cervantes, España.
- Latapí Sarre, Pablo (1975) *Reformas educativas en los cuatro últimos gobiernos 1952-1975*, en Anuario de Comercio exterior. México.

- Lomas, Carlos y Andrés Osoro (1993) *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*, España, Paidós.
- Margarito Gaspar, Mayra (2001) *La historia de los libros de texto de educación primaria en los primeros cincuenta años de la CONALITEG*. Congreso Internacional de Educación, Universidad de Guadalajara.
- José G. Moreno de Alba (coord. general), Gloria Estela Báez, Pinal, Elizabeth Luna Traill y Tatiana Sule Fernández (2009), *Historia y presente de la enseñanza del español en México*, México, Universidad Nacional Autónoma de México.
- SEP (1993). *ACUERDO número 182 por el que se establecen los programas de estudio para la educación secundaria*.
- SEP (2011). *Acuerdo 592, que establece la Articulación de la Educación Básica*.
- SEP. (1999) *Español y su enseñanza I*, DGSPÉ, México.
- SEP. (2000) *Español y su enseñanza II*, DGSPÉ, México.
- SEP (2008) *Español. Guía del Asesor*. México.





# VARIANTES DIALECTALES: SU PRESENCIA Y ACEPTACIÓN EN LA ESCUELA

*Magnolia Bolom Pérez*

## **INTRODUCCIÓN**

El lenguaje establece los principios constitutivos de la identidad del individuo y de los grupos sociales. Por ello, las variantes lingüísticas dan forma contextual y conceptual al carácter funcional del lenguaje. En este sentido, Lerner menciona que la escuela debe asumir plenamente su función social en la formación de lectores y productores de textos, en el que las Prácticas Sociales estén totalmente vinculadas con los usos de la lengua. Además, de establecer puentes entre el propio entorno de la escuela y los entornos culturales de los alumnos, generando prácticas que tengan sentido para éstos y que tengan proyección hacia dichos entornos.

Por lo tanto, el enfoque de las Prácticas Sociales del Lenguaje parte de una concepción sobre la naturaleza del lenguaje como herramienta mediadora que se encuentra y se inserta en prácticas y actividades culturales cotidianas.

## **SITUACIÓN DE LAS LENGUAS INDÍGENAS EN MÉXICO.**

A pesar de que México tiene 6 695 228 hablantes de lenguas indígenas (INEGI, 2010), la discriminación y la estigmatización que las lenguas originarias han sufrido durante 500 años de dominación ha acelerado la desaparición de algunas de ellas. La exclusión de la que han sido objeto ha influido de manera importante en la indiferencia de sus propios hablantes por seguir transmitiendo su lengua materna a sus descendientes.

Evidentemente, esto es tan sólo uno de los muchos factores que influyen de manera importante en la pérdida de una lengua, pues sabemos que por razones de índole social, política y económica,

las lenguas vernáculas han cedido espacio al español, y evidentemente esto ha traído como consecuencia su debilitamiento, además de su ausencia en los ámbitos: educativo, legislativo y salud.

Es evidente que el español ha cumplido con la mayor parte de las funciones comunicativas formales, mientras que la mayoría de las lenguas originarias han quedado limitadas a la comunicación intracomunal y familiar.

La situación que presentan algunas lenguas originarias es motivo de preocupación, por ello en el 2008 se intensificaron acciones a favor del rescate o mantenimiento de las lenguas vernáculas, y una de esas acciones fue la declaración de los idiomas originarios de nuestra región como Patrimonio Cultural de la Humanidad. Esta declaración contempla una recomendación basada en 7 puntos principales:

1. La legislación a favor de las lenguas indígenas.
2. Que los sistemas de educación de los diferentes países del continente se esfuercen por llevar a cabo una educación intercultural, donde las lenguas indígenas tengan el lugar que les corresponde.
3. Que los programas educativos contemplen en sus contenidos tanto las cosmovisiones indígenas como los valores de la cultura universal y que, paralelamente, aprovechen los nuevos soportes tecnológicos, que se apropien del internet y que promuevan la utilización inteligente de los medios audiovisuales.
4. Que se garanticen los derechos lingüísticos de los indígenas en los órdenes educativo, de salud y legal, de manera que los hablantes no sean objeto de ningún tipo de discriminación por la lengua en que se expresan.

5. Que los estados nacionales tengan claridad de que la desigualdad social, la inequidad económica, la marginación, el atropello a los derechos políticos y el racismo son factores que debilitan a las lenguas indígenas.
6. Que se creen programas de fortalecimiento para las lenguas de aquellos que tienen que abandonar su hogar en busca de mejores condiciones de vida.
7. Que se respeten los nichos ecológicos tradicionales de los grupos indígenas, pues en muchos casos la supervivencia de la lengua indígena está en función de la manutención del equilibrio entre la comunidad hablante y su entorno” (Barriga, 2008).

Esta declaración contribuye a refrenar la desvalorización y subordinación de que han sido objeto las lenguas indígenas, sin embargo, hace falta mucho por hacer, ya que a pesar de que la política lingüística en materia educativa es más favorable hacia las lenguas indígenas, aún prevalece en la práctica docente, el modelo castellanizador impuesto desde la conquista.

En la mayoría de las escuelas primarias denominadas interculturales bilingües del estado de Chiapas, los docentes parecen considerar la enseñanza del español como objetivo central y en pocas excepciones, donde las escuelas toman en cuenta la lengua del niño, la alfabetización en la L1 se abandona tempranamente para pasar de inmediato a la lengua oficial que es y ha sido siempre la lengua de instrucción. Sin duda alguna, están en juego muchos factores para que el discurso no llegue a la práctica.

Esta breve reflexión ofrece un punto de partida para abordar una de las dimensiones fundamentales de la diversidad lingüística mexicana, que se encuentra en las variantes dialectales

que se gestan al interior de las lenguas mismas. En el contexto educativo a menudo se suscita un fenómeno interesante y consiste en que la mayoría de las escuelas primarias de modalidad indígena no usan los materiales escritos en lenguas indígenas, por estar escritos en una variante dialectal distinta a la de los hablantes.

El problema no es menor, pues sabemos que existen pocos materiales didácticos escritos en lenguas indígenas y agregando el rechazo que éstas sufren, la situación se agrava aún más. Por lo tanto, este estudio se enfocó en indagar los niveles de comprensión que pueden lograr niños, jóvenes y adultos docentes *tsotsiles* de oraciones escritas en una variante dialectal distinta a la que dominan.

El artículo está organizado en cuatro apartados: en el primero se presenta una reflexión acerca de las variantes dialectales como parte de la diversidad lingüística mexicana, en el segundo la metodología y población en estudio, en el tercero, los principales resultados encontrados y en el cuarto, la conclusión.

## **VARIANTES DIALECTALES Y DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA**

Una de las dimensiones de la diversidad lingüística mexicana, se encuentra en las variantes dialectales que se gestan al interior de las lenguas mismas. Por lo tanto, esto implica revisar la definición de lengua y dialecto. La diferencia entre lengua y dialecto se define generalmente en términos de inteligibilidad o de intercomprensión, por ello se dice que son dialectos de una misma lengua aquellas variedades que permiten la intercomprensión y que, por el contrario, dos o más variedades constituirían lenguas diferentes si son ininteligibles entre sí (Corder, 1992; Romaine, 1996).

Bien sabemos que ninguna lengua es estática, todas están en constante evolución “pueden cambiar en tantos aspectos de su

fonética, de su morfología y de su vocabulario, que no es nada sorprendente que, una vez rota la comunidad lingüística, sus derivaciones se aparten de ellas por muy diversos caminos” (Sapir, 1954: 174).

A partir de lo que plantea Sapir, podemos ver que los dialectos se van independizando poco a poco hasta que se convierten en lenguas ininteligibles. Entonces, esto lleva a cuestionarme, ¿qué tan semejantes deben ser dos maneras de hablar para que se consideren variedades de la misma lengua? Ya mencionaba que se puede tomar en cuenta la inteligibilidad mutua, referida a la intercomprensión que tienen los hablantes de dos o más variedades.

Sin embargo, a veces influye de manera determinante el criterio sociolingüístico que se refiere a la actitud de los hablantes frente a su lengua, es decir, los hablantes entienden una variante dialectal determinada si están preparados para hacerlo y además si así lo desean, y no llegan a entenderla si no están dispuestos a hacerlo, es decir, “si te entiendo pero no te quiero entender”.

Este es un fenómeno que parece encontrarse en el contexto educativo, pues la mayoría de las escuelas bilingües de modalidad indígena no usan los libros de texto escritos en lenguas indígenas producidos por la SEP, por estar escritos en una variante dialectal distinta a la de los hablantes. Por ejemplo, los libros de texto escritos en la lengua *tsotsil* han tomado la variante dialectal de Chamula y, debido a esto se les puede ver generalmente olvidados en uno de los rincones del salón de clase, pues la mayoría de los docentes consideran que este material es ininteligible para los niños y maestros que no son hablantes de este dialecto. En el caso de que estuvieran escritos en otra variante dialectal, seguramente sucedería lo mismo.

El problema es grave, pues bien sabemos que existen pocos materiales didácticos escritos en lenguas indígenas y agregando el rechazo que éstas sufren, la situación se agrava aún más.

Además, para la SEP sería muy difícil elaborar materiales en todas las variantes de una lengua, hasta podría decir que materialmente es imposible, pues hacer libros para las distintas materias, para los tres ciclos de educación primaria y en las 364 variantes dialectales (contempladas por el Catálogo de Lenguas Indígenas del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas) sería todo un reto.

A partir de esta compleja situación, se considera importante indagar las posibilidades y niveles de comprensión que pueden lograr niños, jóvenes y adultos-docentes tsotsiles de oraciones escritas en una variante dialectal distinta a la que dominan. Para ello, se toma como estudio la lengua tsotsil en dos de sus variantes dialectales: el tsotsil de Chenalhó y el de Huixtán. Según estudios realizados por el Instituto Lingüístico de Verano (ILV) ambos pueblos tienen un alto grado de intercomunicabilidad a nivel oral<sup>2</sup>, sin embargo no se sabe qué pasa a nivel escrito. En lo que respecta al Catálogo de Lenguas Indígenas presentado por el INALI, se considera que el tsotsil de Chenalhó y el de Huixtán pertenecen a variantes dialectales distintas, no se especifica si éstas tienen un alto grado de intercomunicabilidad o no, pero lo que sí llama la atención, es que sean tratadas como lenguas distintas.

## **METODOLOGÍA Y POBLACIÓN EN ESTUDIO**

El presente estudio se propuso indagar el nivel de comprensión que podían lograr niños, jóvenes y adultos-docentes *tsotsiles* de oraciones escritas en una variante dialectal distinta a la que hablan. La pregunta fue la siguiente: Las diferencias de vocabulario entre pueblos próximos que hablan variantes dialectales del *tsotsil*, ¿impide que se pueda dar una verdadera

---

<sup>2</sup> Un estudio de inteligibilidad fue aplicado en 1983, en 6 de los pueblos tsotsiles; Chamula, Zinacantán, Chenalhó, San Juan del Bosque, Huixtán, Carranza e indicó que los municipios de Chenalhó y Huixtán tienen un Alto grado de intercomunicabilidad a nivel oral. No hemos encontrado estudios más recientes sobre este tema.

comprensión de oraciones escritas en una variante dialectal del tsotsil que no es la del hablante?

El estudio estuvo enfocado en dos pueblos tsotsiles, el de Chenalhó y el de Huixtán, ambos ubicados en la región Altos de Chiapas. El poco contacto entre los habitantes de Chenalhó y Huixtán fue lo que determinó la elección de estos dos pueblos, pues me hizo pensar que para los de Chenalhó no les era tan familiar la variante léxica de Huixtán y que éste sería el mismo caso para Huixtán, aunque según estudios realizados por England Steven (1983) del Instituto Lingüístico de Verano (ILV) los pueblos de Chenalhó y Huixtán tienen un alto grado de intercomunicabilidad a nivel oral, pero no se sabe qué grado de intercomunicabilidad presentan a nivel escrito y eso es precisamente lo que interesa indagar.

Una vez que se definieron las dos variantes, se prosiguió a delimitar el tipo de población con el que iba a trabajar y se optó por tres grupos de diferente edad (6 niños de sexto grado, 6 jóvenes y 5 adultos-docentes) de cada pueblo. El criterio seguido para la elección de los jóvenes fue que contaran con primaria completa. En el caso de los adultos (docentes) tenían que ser nativos de cada pueblo y hablantes de la lengua tsotsil. Además, los nativos de Huixtán y de Chenalhó tenían que estar trabajando en sus respectivos pueblos.

Tabla 1: Población en estudio para la situación de indagación <oraciones con variantes dialectales>.

<b>Población entrevistada</b>				
<b>Municipios</b>	<b>Niños de 6°</b>	<b>Jóvenes</b>	<b>Docentes</b>	<b>Total</b>
Chenalhó	6	6	5	17
Huixtán	6	6	5	17
Total	12	12	10	34

Se les presentó a cada uno de los niños, jóvenes y adultos-docentes de ambos pueblos 10 oraciones escritas en tsotsil con

diferencias muy marcadas entre la variante dialectal del tsotsil de Chenalhó y la variante dialectal del pueblo de Huixtán. Tomando en consideración el eje del estudio, se les propuso a los sujetos de Huixtán la lectura de las oraciones escritas con la variante de Chenalhó y después de ello la elección de la imagen para la oración. A los sujetos de Chenalhó también se les propuso la lectura de oraciones pero con la variante de Huixtán. Las entrevistas se realizaron individualmente y todas fueron realizadas en tsotsil. Las transcripciones también fueron escritas en esta lengua y posteriormente se tradujo la mayoría al español.

Las actividades que se les propusieron a los sujetos fueron las siguientes:

1. Leer y relacionar texto-imagen: al inicio, a cada uno de los sujetos se les entregó una oración escrita en tsotsil, común a los dos dialectos: **stsakoj batel xboch li antse** y la consigna fue:

*Alo ta tsots ti li' lo'ile*

Lee esta oración en voz alta

Una vez realizada la lectura, se les entregaron dos tarjetas con imágenes (F6 y G2) con la siguiente consigna:

*Bu junukal lek chke'ot slok'omal xana' ti k'usi la valbe sbie?*

¿Qué imagen le corresponde o le va bien a lo que leíste?

A partir de la elección que realizaban, se les cuestionaba nuevamente

*K'uxi la na' ti ja' slok'omal ti lo'il bu la valbe sbie?*

¿Cómo supiste que esta oración tenía que ir con esta imagen y no con la otra? ¿Qué te hizo pensar que tenía que ir con esta imagen?

*Me la va'aybe smelolal skotol ti unin bik'tal lo'ile?*

¿Entendiste la oración o encontraste algo raro?

Si el sujeto deseaba reescribir alguna palabra, se le ofrecía pluma y hoja blanca.



2. Relacionar texto-imagen (oración con variante dialectal): haciendo uso de las mismas imágenes (F6 y G2) se les presentó a los sujetos la siguiente oración, pero escrita con una variante dialectal distinta a la de ellos. A los de Huixtán se les entregó: **xlechoj batel xboch li antse** y a los de Chenalhó **xtuchoj batel xboch li antse**. A cada sujeto se le dieron las mismas consignas y posteriormente se les interrogó.

3.

*K'ux-elan avil ti lo'ile?*

¿Qué te pareció la oración?

*Me xu' xa vak'be xchi'in junukal ti li' lok'ometike?*

¿Podrías colocarla con una de estas imágenes?

*Me xko'olaj yileluk xchiuk ti bu la valbe sibi jlikeltoe?*

¿Se parece a la que leíste anteriormente?

*Me oy k'usi mu'yuk xa va'aybe smelol? ¿k'usi chal xana'?, k'uxi cha val jechuk vo'ote?, k'uxi cha tsibta jechuk?*

¿Hay algo que no entiendes? ¿Qué crees que pueda decir? ¿Cómo lo dirías y cómo lo escribirías?











Estas fueron las secuencias de tareas y consignas dadas para las 10 oraciones. Todas las oraciones se presentaron escritas en tarjetas de 10 cm. de ancho por 5 cm. de largo y la tipografía utilizada fue century Gothic, en minúsculas a 22 puntos.







### **Descripción de la situación <oraciones con variantes dialectales>**

Para el diseño de esta situación de indagación, se consideró útil presentar una oración acompañada de dos imágenes, pues eso permitiría pedir a los sujetos que después de su lectura eligieran la imagen que mejor se acoplara a la oración y posteriormente solicitarles su justificación. Una vez seleccionadas las imágenes, se buscaron pares de tarjetas que podían contrastar y a partir de

ello se inició la elaboración de una pequeña descripción de cada una de las imágenes y posteriormente fueron convertidas en oraciones. Los pares de imágenes fueron los siguientes:

Tabla 2: Pares de imágenes.

Oraciones	Imágenes		Contrastes
1, 2, 6	F6 	G2 	El contraste en estas dos imágenes se encuentra en lo que cada señora lleva en la mano. Una lleva una jícara y la otra lleva un cántaro. Otro contraste encontrado es que en la tarjeta G2 la señora tiene un semblante triste.
3	F2 	G4 	En las dos imágenes las señoras están hincadas y el contraste se encuentra en lo que cada una hace: una lava ropa y la otra baña a un niño.
4	F3 	G3 	En la imagen F3 los borregos comen zacate, mientras que en la imagen G3 los toros son los que lo hacen.
5 y 10	F3 	G1 	El contraste entre las dos imágenes se encuentra en lo siguiente: en la tarjeta F3, un joven está sentado sobre una piedra pequeña tocando una flauta de carrizo y en la otra imagen (G1) el joven está sentado sobre una piedra grande tocando otro instrumento de viento.
7	F4 	P1 	En ambas imágenes, las señoras están comprando. El contraste

			está en que en la imagen F4, la señora hace sus compras en una tienda de abarrotes y su semblante parece indicar que está contenta. En la tarjeta P1 la señora compra en una farmacia y su semblante indica tristeza.
8	F1 	P3 	La tarjeta F1 muestra la imagen de un señor sembrando maíz por la mañana, mientras que en la tarjeta P3 el señor camina por unos sembradíos de milpa cargando una red sobre el hombro.
9	P3 	F5 	En la tarjeta P3, el señor carga una red sobre el hombro y en la F5 el señor lleva un hacha.

Nota: En cada imagen aparece un código que utilicé para identificar cada una de las tarjetas. Algunos pares de naipes se usaron para más de una oración. Los juegos **F6** y **G2**, para 3 oraciones, los juegos **F3** y **G1** para 2 oraciones.

**Descripción de las oraciones**

A continuación se presenta una breve descripción de las oraciones con las que trabajé y cabe mencionar que la traducción que se hace del tsotsil al español es literal.

**1. stsakoj batel xboch li antse (agarrando en la mano lleva su jícara la señora)**

tsotsil de Huixtán

tsotsil de Chenalhó

**stsakoj batel xboch li antse**

**stsakoj batel xboch li antse**

Es una oración común a los dos dialectos (Chenalhó y Huixtán) y está compuesta por un verbo transitivo (**stsakoj**) por un direccional (**batel**), por dos sustantivos (**xboch** y **antse**) y el artículo **li**.

2. **xtuchoj** batel xboch li antse (**agarrando en la mano lleva su jícara la señora**)

tsotsil de Huixtán

tsotsil de Chenalhó

**xtuchoj** batel xboch li antse

**xlechoj** batel xboch li antse

Ambas oraciones significan lo mismo que la oración 1. No obstante, cada uno de los enunciados presenta una palabra discordante. **Xtuchoj** es un vocablo que se usa en el pueblo de Huixtán y significa *tener algo en la mano*, mientras que **xlechoj** es una palabra usada con mayor frecuencia en el pueblo de Chenalhó y significa también *tener algo en la mano pero con un recipiente*.

3. **ujul** ch-chuk'umaj li antse (**hincada lava la señora**)

tsotsil de Huixtán

tsotsil de Chenalhó

**kujul** ch-chuk'umaj li antse

**kejel** ch-chuk'umaj li antse

La palabra discordante en cada una de estas oraciones se encuentra en el posicional **kujul** y **kejel**, ambas expresiones significan hincada/o. **Kujul** es un término que se emplea en Huixtán para designar que alguien está hincada/o, aunque en otras variantes, como las de Chalchihuitán y Chamula, este vocablo suele significar *estar sentado o estar agachado*. Con **kejel** no pasa lo mismo, éste tiene un solo significado (hincada/o) en la mayoría de las variantes dialectales.

Las dos oraciones están compuestas también por el verbo **ch-chuk'umaj** (ella/él lava), el artículo **li** y el sustantivo **antse** (señora), todos comunes a los dos dialectos.



preposición **ta**, el adjetivo atributivo **muk'ta** y los sustantivos **ton** y **kereme** son comunes a los dos dialectos.

6. **chi'chmul** li antse (**triste está la señora**)

tsotsil de Huixtán

tsotsil de Chenalhó

**chi'chmul** li antse

**chat yo'nton** li antse

La palabra discordante en estas oraciones, se encuentra en el adjetivo calificativo **chi'chmul** y **chat yo'nton** (está triste). **Chi'chmul** es una expresión que se emplea en Huixtán y normalmente se traduce como triste o preocupada. En Chenalhó para expresar lo mismo se usa el término **chat yo'nton**.

7. **nichim yo'nton** chmanlaj li antse (**contenta compra la señora**)

tsotsil de Huixtán

tsotsil de Chenalhó

**nichim yo'nton** chmanlaj li antse

**xkuxet yo'nton** chmanolaj li antse

La discordancia se encuentra en el adjetivo calificativo: **nichim yo'nton** y **xkuxet yo'nton**. Ambas expresiones significan contenta/o su corazón. Adicionalmente, hay una pequeña diferencia fónica en los verbos: **chmanlaj** y **chmanolaj** (él/ella compra). La única diferencia que existe entre estos dos verbos es que en Chenalhó se agrega una vocal **o** entre las grafías **n** y **l** y en Huixtán no.

8. **ik'liman** tsts'unubaj li vinike (**temprano siembra el señor**)

tsotsil de Huixtán

tsotsil de Chenalhó

**ik'liman** tsts'unubaj li vinike

**sob** tsts'unubaj li vinike

**ik'liman** y **sob** son adverbios de tiempo y ambas expresiones indican que es temprano. La palabra **sob** es empleada tanto en

Huixtán como en Chenalhó, mientras que **ik'liman** se usa exclusivamente en Huixtán. En lo que respecta al verbo **tsst'unubaj** (siembra), el artículo **li** y el sustantivo **vinike** (señor) son comunes a los dos dialectos.

9. **tiene encima de su hombro su red el señor** (Huixtán)

**Tiene colgado en el hombro su red el señor**

(Chenalhó)

tsotsil de Huixtán

tsotsil de Chenalhó

**skajanoj ta snekub** snuti' li

**sjelbunoj** snuti' li vinike

vinike

La palabra discordante en estas oraciones se encuentra en los verbos **skajanoj** “tener encima” y **sjelbunoj** “tener colgado en el hombro”. Como podemos observar, el verbo **skajanoj** necesita de un complemento de lugar que indique en qué parte del cuerpo lo tiene, mientras **sjelbunoj** tiene implícito el complemento de lugar.

10. **chok'inta yaj** li kereme (**toca la flauta el joven**)

tsotsil de Huixtán

tsotsil de Chenalhó

**chok'inta yaj** li kereme

**tstij ama** li kereme

En cada una de las oraciones se encuentran dos palabras discordantes. Por un lado, tenemos los verbos **chok'inta** y **tstij**. Por otro lado, los sustantivos **yaj** y **ama**. El verbo **chok'inta** se usa específicamente para expresar que alguien está tocando algún instrumento musical (toca o sopla) y es parte del léxico de Huixtán, mientras que **tstij** es un verbo con la variante de Chenalhó que también indica que algo se está tocando, pero que no necesariamente se trata de un instrumento musical. Por ejemplo, se utiliza para indicar que alguien está tocando la puerta (tstsij ti' na) o también para decir que alguien está manejando un carro (tstij karo).

Los sustantivos **yaj** y **ama** significan flauta de carrizo. En Huixtán se usa la expresión **yaj** y en Chenalhó **ama**. Apartir de la breve descripción realizada de cada una de las oraciones, podemos ver que algunas discordancias entre una oración y otra son mínimas, pero en otros casos son muy fuertes. De la oración 2 a la 10 las diferencias aumentan.

## PRINCIPALES RESULTADOS

En este apartado, se presentan datos que dan cuenta de la elección de imagen que hacen los sujetos a partir de la lectura de las oraciones. Los resultados permitirán observar cuántos eligen imágenes correctas para cada oración y qué justificaciones dan de su elección.

### Elección de imágenes en Chenalhó y Huixtán

En este apartado se muestra la elección de imagen que hacen los sujetos a partir de la lectura de las oraciones. Esto permitirá tener un panorama general de las imágenes elegidas por cada grupo de edad y por cada pueblo.

Tabla 3: Elección de imágenes a partir de la lectura de la oración.

Oraciones		Imagen	Elección de imágenes					
			Chenalhó			Huixtán		
			6°	J	D	6°	J	D
01	stsakoj batel	F6	6 <sup>↑</sup>	6 <sup>↑</sup>	5	5	5 <sup>↑</sup>	5 <sup>↑</sup>
	xboch li antse	G2	(1)	(1)		1	(1)	(1)
02								
C.	xtuchoj batel	F6	6 <sup>↑</sup>	6 <sup>↑</sup>	5			
	xboch li antse	G2	(1)	(1)				
H.	xlechoj batel	F6				5	6	5
	xboch li antse	G2					1	1
03								
C.	kujul ch-	F2	6	6	5			
	chuk'umaj li antse	G4						



Oraciones		Imagen	Elección de imágenes					
			Chenalhó			Huixtán		
			6°	J	D	6°	J	D
H.	<b>kejel</b> ch- chuk'umaj li antse	<b>F2</b>				5	6	5
		G4					1	
04								
C.	tsve'ik <b>tsob</b> li chijetike	<b>F3</b>	6	6	5			
		G3						
		Ninguna	1	1	2			
H.	tsve'ik <b>ts'i'lal</b> li chijetike	<b>F3</b>				5	6	5
		G3				2		
05								
C.	<b>nakal</b> ta muk'ta ton li kereme	<b>G1</b>	6	6	5			
		F3						
H.	<b>chotol</b> ta muk'ta ton li kereme	<b>G1</b>				5	6	5
		F3						
06								
C.	<b>chi'chmul</b> li antse	<b>G2</b>	6	6	5			
		F6		1				
		Ninguna		1	4			
H.	<b>chat</b> yo'nton li antse	<b>G2</b>				5	6	5
		F6						
07								
C.	<b>nichim</b> yo'nton chmanlaj li antse	<b>F4</b>	6	6	5			
		P1						
H.	<b>xkuxet</b> yo'nton chmanolaj li antse	<b>F4</b>				5	5	4
		P1				2	2	1
08								
C.		<b>F1</b>	6	6	5			
		P3	1					

Oraciones		Imagen	Elección de imágenes							
			Chenalhó			Huixtán				
			6°	J	D	6°	J	D		
	ik'liman tsts'unubaj li vinike	Ninguna			1					
H.	sob tsts'unubaj li vinike	<b>F1</b>				4	6	5		
		P3				1				
09										
C.	skajanoj ta sneku'b snuti' li vinike	<b>P3</b>	6	6	5					
		F5								
H.	sjelbunoj snuti' li vinike	<b>P3</b>				5	6	5		
		F5								
10										
C.	chok'inta yaj li kereme	<b>F3</b>	6	6	5					
		G1	2	2	2					
H.	tstij ama li kereme	<b>F3</b>				4	5	5		
		G1				1	1			

**Nota:** Los códigos de imágenes marcadas en negrita indican que éstas deberían ser elegidas si hay comprensión de lo escrito. Los números marcados en círculo señalan la primera elección de los sujetos y las flechas la dirección en la que se hace el cambio de imagen.

La tabla 3 permite observar, de manera general cuales fueron las elecciones realizadas por los sujetos de cada pueblo y de cada grupo de edad. Así mismo, podemos ver que hubo oscilaciones en las elecciones de varias imágenes. Sin embargo, no siempre fueron ocasionadas por falta de inteligibilidad de la oración, sino que a veces los sujetos transformaban una palabra en otra durante su lectura y esto provocaba que eligieran inicialmente la imagen equivocada.

Los datos muestran que todos los sujetos del pueblo de Chenalhó eligieron la imagen correcta, pero también muestra que hubo tres casos (oraciones 4, 6 y 8) en donde algunos sujetos rechazaron inicialmente las dos imágenes que se les presentó, lo cual provocó que se agregara la línea **ninguna**, ¿esto quiere decir que los de Chenalhó son más reacios a interpretar lo escrito? Al parecer no, lo que sucede es que así como vieron la oración, les pareció que no le correspondía ninguna de las imágenes, sin embargo decidieron involucrarse en la tarea que se les solicitó. En Huixtán no hizo falta agregar esta línea, ya que ningún sujeto rechazó las dos imágenes que se les presentó, sin embargo en este grupo si hubo elecciones de imágenes incorrectas.

Es importante señalar que la mayoría de las palabras discordantes lograron ser comprendidas por los niños, jóvenes y adultos de ambos pueblos. No obstante, algunas palabras no fueron comprendidas de manera inmediata, pero los sujetos pusieron en juego varios recursos para su comprensión. La descomposición de la palabra, inferencias a partir del texto de la oración, inferencias a partir de la imagen, fueron recursos utilizados para interpretar la palabra discordante.

Con este resultado es posible afirmar que chicos, jóvenes y adultos están disponibles para leer textos que no contienen exactamente palabras de su léxico. Para ahondar, se hará mención de lo encontrado en cada una de las oraciones presentadas, pero haciendo comparaciones entre los resultados obtenidos por cada pueblo.

La primera oración presentada a los sujetos no forma parte del estudio de inteligibilidad, pues sirvió como una oración de control para probar si las consignas eran entendibles para los sujetos. En la oración 2, el verbo de Huixtán **xtuchoj** indica explícitamente que la señora tiene algo en la mano, en tanto que en Chenalhó, **xlechoj** indica que la señora tiene algo en la mano pero con un recipiente.

El resultado de esta oración fue que todos entendieron ambos verbos y cabe destacar que no sólo fue entendido sino que los sujetos mencionaron que estos verbos compartían el mismo significado con **stsakoj**. Entonces, a partir de estos datos, vemos que se apunta hacia una sinonimia entre **xlechoj**, **xtuchoj** y **stsakoj**, verbos que quieren decir, que “algo se tiene en la mano”. En el uso oral, uno de estos verbos puede ser más frecuente que otro, pero los comprenden como sinónimos cuando los ven escritos.

En lo que respecta a la oración 3, la palabra discordante (**kujul** y **kejel**) presentada a cada pueblo fue totalmente comprensible. Los sujetos de Chenalhó llegaron a inferir, a partir del contexto de la oración y de la imagen, que el posicional **kujul** significaba hincada. Aunque algunos mencionaron que también podía tener otros significados como: sentado o agachado en otras variantes dialectales. En el caso de Huixtán, el posicional **kejel** fue inteligible de inmediato y se tomó como un sinónimo de **kujul**.

Para la oración 4 (comen zacate los borregos), las palabras discordantes: **tsob** y **ts'í'lal** no fueron comprendidas, es más los sujetos de Huixtán casi no intentaron encontrarle el significado a **ts'í'lal**, aunque todos llegaron a la imagen correcta porque todos se apoyaron en el sustantivo chijetike (borregos). En Chenalhó, la mayoría tampoco intentó interpretar el significado del sustantivo **tsob**. Aquí evidentemente, estamos en presencia de un problema de incomprensión, pero las imágenes presentan una oposición muy fuerte (vacas en una, borregos en otras) que a todos les permite elegir la imagen correcta, sin preocuparse por saber qué es lo que comen los borregos.

En la oración 5 (sentado en grande piedra el joven), los sujetos de Huixtán dicen entender sin ningún problema el posicional **chotol**, pero advierten que ellos usan más **nakal** para indicar que alguien está sentado. Nuevamente, este es un caso de sinonimia para ellos ya que tanto **nakal** como **chotol** tienen el mismo significado.

Esto parece no ocurrir en Chenalhó, ya que a pesar de que la mayoría de los sujetos llega a interpretar el posicional **nakal**, 8 de los 17 sujetos objetan la palabra, mencionando que “se puede usar *nakal* como sentado pero que significa vivir en”, es decir para ellos **nakal** indica permanencia o establecimiento en una casa, pues se usa para decir ¿dónde vive? (bu nakal?) vive en Yaxalumul (nakal ta yaxalumul). Entonces vemos que aquí no se presenta una relación de semejanza de significados como el caso de Huixtán.

Veamos ahora qué pasa con los adjetivos calificativos: **chat yo’nton** y **chi’chmul** de la oración 6. Para los de Huixtán, hay comprensión inmediata de **chat yo’nton** que es equiparable a **chi’chmul**, aunque algunos mencionaron que quedaba mejor si en vez de **chat** se escribiera **chal** yo’nton (triste, preocupada). En Chenalhó, no se presenta una comprensión inmediata de **chi’chmul**, pero surge algo muy interesante porque los sujetos, para poder comprender la palabra, hacen un trabajo de descomposición del adjetivo.

Esto mismo pasa con los adjetivos **nichim yo’nton** y **xkuxet yo’nton** de la oración 7. Los de Huixtán comprenden de inmediato que **xkuxet yo’nton** significa “contenta/o”, mientras que los de Chenalhó, hacen nuevamente un trabajo de descomposición de la palabra **nichim yo’nton** para llegar a interpretarla. Esto es realmente interesante porque tanto niños como jóvenes llegan a realizar un trabajo de lectura sumamente interesante “si **nichim** significa flor eso quiere decir que unido a corazón significa ‘contento’”. Por su parte los adultos mencionan que esa palabra ha de ser una variante del *tsotsil* y la comprenden.

Para los adverbios de tiempo **sob** e **ik’liman** de la oración 8, se encontró lo siguiente: los sujetos de Huixtán entendieron la palabra **sob** como sinónimo de **ik’liman**, mientras que los de Chenalhó inicialmente presentaron incompreensión de la palabra

**ik'liman**; no obstante, llegan a interpretarla como “temprano” a través del contexto de la oración y de la imagen.

Dos sujetos mencionan que **ik'liman** tiene que ver con “oscuro”, pero por el contexto de la oración y por el orden de las palabras descartan esa posibilidad, pues nadie siembra en la noche. Tampoco tiene que ver con semillas o tierra negra porque eso implicaría cambiar el orden de las palabras de la oración. Este dato nos indica que los sujetos hacen un trabajo muy inteligente de comprensión, pues no evaden el problema sino que tratan de solucionarlo para así acercarse al significado de la palabra discordante.

En el caso de la oración 9, los verbos: **skajanoj** y **sjelbunoj** son comprendidos de inmediato por los sujetos y en los dos pueblos hablan de sinonimia. En la oración 10, se presentaron dos palabras discordantes: **tstij ama** para Huixtán y **chok'inta yaj** para Chenalhó. El resultado obtenido en ambos pueblos fue distinto.

En Chenalhó, se presentó mayor dificultad para comprender el verbo **chok'inta** (tocar o soplar), mientras que el sustantivo **yaj** (su flauta) fue totalmente inteligible. En Huixtán vemos que hubo mayor problema con el sustantivo **ama** (flauta) que con el verbo **tstij** (tocar). Contrariamente a lo esperado, el sustantivo **ama** ni siquiera fue retomado por los sujetos de Chenalhó y todos prefirieron **yaj** (su flauta).

Finalmente es importante mencionar que en las primeras oraciones casi están en igualdad de condiciones ambos pueblos, en lo respecta a resultados, pero a partir de las oraciones 5, 6, 7 y 8 hay mucha diferencia entre ellos. También es posible ver que, en general, hubo una actitud de comprensión de las palabras discordantes. Por lo tanto, es posible afirmar que chicos, jóvenes y adultos están disponibles para leer textos que no contienen exactamente palabras de su léxico.

## CONCLUSIÓN

Los resultados presentados permiten ver que palabras que no forman parte del vocabulario de los sujetos logran ser comprendidas a partir de inferencias que los sujetos hacen. A lo largo de la descripción de las oraciones, se observó que los sujetos en estudio pusieron en juego varias estrategias para llegar a comprender una palabra desconocida. En algunos casos, se dejaron guiar por el contexto de la oración, en otras por la información que les transmitía la imagen y algunos hasta llegaron a descomponer una palabra para poder entenderla. Esto parece muy interesante porque permite observar que los hablantes logran comprender palabras de otro dialecto, lo cual muestra que los materiales pueden compartirse por lo menos a nivel léxico. Sin embargo, hay que tomar en cuenta que las variaciones dialectales del tsotsil no son sólo a nivel léxico, sino que también hay variaciones a nivel morfológico.

El tsotsil posee morfemas pluralizadores y que, a diferencia de otras lenguas, hace la distinción entre el inclusivo y el exclusivo sobre la primera persona del plural. Este patrón es compartido por todas las variantes del tsotsil, no obstante existe una pequeña variación en el sufijo que denota primera persona exclusiva del plural. En la variante de Zinacantán se usa el sufijo **-tikótik**, mientras que en la variante de Chamula, Chenalhó y Huixtán el sufijo es **-kutik**.

jnat**ikótik**

Nuestras casas (zinacantán)

nuestras casas (Chenalhó, Huixtán, Chamula)

jnak**utik**

También se encontró una variación en cuanto a uno de los sufijos absolutivos, específicamente el que denota primera persona del singular 'yo'. En la variante de Zinacantán se usa el sufijo absolutivo **-on**, y en Chenalhó se usa **-un**.

vinik**on**

soy hombre (Zinacantán)

vinik**un**

soy hombre (Chenalhó)

Cabe señalar que es posible encontrar variaciones más complejas entre los distintos dialectos del tsotsil. Por ejemplo, con el verbo pegar sucede lo siguiente:

Chamula	Zinacantán
tajmajot (t-a-j-maj-ot)	chajmaj
(ch-a-j-maj)	
(ASP-2ABS-1ERG-pegar-2ABS)	(ASP-2ABS-1ERG-pegar)

Con estos ejemplos, podemos ver que a nivel morfológico existen variaciones entre un dialecto y otro del tsotsil, sin embargo es un aspecto que no se consideró en esta investigación y que valdría la pena estudiarlo.

## REFERENCIAS

- Barriga, Francisco et al. (2008) *Declaración del Museo Nacional de Antropología*. Disponible en [http://www.inali.gob.mx/pdf/Declaracion\\_MNA.pdf](http://www.inali.gob.mx/pdf/Declaracion_MNA.pdf) (28 de octubre de 2008).
- Corder, Pit (1992) *Introducción a la lingüística aplicada*, Limusa, México. [Traducción del original publicado en inglés en 1973]
- England Steven (1983) La Inteligibilidad Dialectal en México: Resultados de Algunos sondeos. Edición electrónica facsímil en el sitio web del Instituto Lingüístico de Verano. Disponible en <http://www.sil.org/mexico/sondeos/GO38a-SondeosInteligibilidad.htm> (10/enero/2007)
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática, INEGI (2010) *Censo de Población y Vivienda*, INEGI, México.
- Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (2007) Catálogo de las lenguas indígenas nacionales: Variantes lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas. Disponible en <http://www.inali.gob.mx/catalogo2007/> (26/agosto/2008)





# REFLEXIONES SOBRE EL USO DEL TWITTER COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

*Pedro Antonio Pérez Pérez*

## INTRODUCCIÓN

El uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación -TIC- tiene múltiples implicaciones para la vida cotidiana en el siglo XXI; la forma de relacionarnos con otros, los caminos que seguimos para conocer y la comprensión del entorno han cambiado sustancialmente.

La sociedad del conocimiento constituye un novedoso contexto donde aprendemos a construir espacios personales, educativos, laborales y culturales, marcados por herramientas dinámicas que nos permiten comunicarnos mejor. En este sentido, el lenguaje es una herramienta de comunicación que permite interactuar con la sociedad, integrarse a la cultura y permite aprender.

La escuela juega un papel esencial en el desarrollo del lenguaje, pues debe crear los contextos para que la dimensión social del lenguaje sea abordada y comprendida. Aunado a esto la misma escuela debe lograr que los estudiantes desarrollen habilidades de interacción y expresión oral y escrita para comunicarse de manera eficaz en diferentes situaciones y contextos.

En este sentido el *Enfoque Didáctico* de la asignatura de Español considera a las *Prácticas Sociales del Lenguaje* como el vehículo para abordar contenidos, construir conocimientos y desarrollar las competencias comunicativas de la asignatura. Este enfoque debe realizarse incorporando dichas prácticas a contextos significativos para los alumnos y recuperando los usos sociales del lenguaje en la escuela (SEP, 2011).

A través de los proyectos didácticos y las actividades permanentes que diseña el docente se concreta la implementación de estas prácticas sociales del lenguaje en el aula. Estos proyectos didácticos y actividades pueden diseñarse con la implementación de las TIC para potenciar el aprendizaje; pues las tecnologías se establecen como medio de instrucción y hasta en ocasiones como un ambiente ideal para el desarrollo del proceso educativo, dependiendo del tipo de tecnología que se utilice (Castro, Guzmán, & Casado, 2007).

Las TIC integran un conjunto variado de recursos necesarios para gestionar información: los ordenadores, los programas informáticos, los servicios y las redes necesarias para convertirla, almacenarla, administrarla, transmitirla y encontrarla. Con la aparición de la Internet y sus limitaciones técnicas iniciales, los primeros servicios se centraban en la difusión de información estática, aparecen el correo electrónico y los buscadores, haciéndose herramientas cada vez más potentes a medida que mejoraba la internet.

A medida que se extiende la banda ancha y los usuarios se adaptan, se producen cambios en los servicios, esto ha permitido mayor sofisticación de los servicios, pues ahora se puede tener acceso a TV en tiempo real, video vía streaming, juegos online, entre otros.

Uno de los cambios principales que han propiciado las innovaciones tecnológicas ha sido la aparición de servicios de cooperación entre usuarios de la red, donde la comunicación es multidireccional, rompiendo el paradigma comunicativo clásico de emisor-receptor, debido a la forma de interacción entre usuarios. Estos modelos cooperativos han ido conformando comunidades virtuales y configurando un conjunto de productos y formas de trabajo en la red, que se ha recogido bajo el concepto de Web 2.0.

La tecnología que hace posibles las comunidades virtuales, tiene la posibilidad de acercarles un poder enorme a los ciudadanos comunes a un costo relativamente pequeño: poder intelectual, social, comercial y, lo más importante, poder político. Pero la tecnología no llenará ese potencial por sí misma; este poder técnico latente debe ser utilizado inteligente y deliberadamente por una población informada (Rheingold, 1996). Dichas comunidades virtuales han surgido a partir de la integración de participantes con intereses comunes, a través del mecanismo conocido actualmente como Red Social.

Las relaciones e interacciones entre las TIC y la Educación, son el ámbito de estudio de la Tecnología Educativa; asumir esta tesis desde una racionalidad crítica y postmoderna del conocimiento, significará que cualquier análisis de los problemas educativos que tengan relación con lo tecnológico deberán ser interpretados desde posicionamientos no sólo técnicos del conocimiento psicopedagógico, sino también desde plataformas ideológicas sobre el significado de la educación y de los procesos de cambio social (Area Moreira, 2009).

Así pues, el uso de las TIC en la educación reabre y profundiza el debate sobre la naturaleza del aprendizaje, la función del maestro y la estructuración de actividades alrededor del currículo. En este sentido, conviene volver la mirada a lo que las disciplinas interesadas en el estudio de los procesos educativos, como la sociología, la lingüística, la antropología y la psicología ofrecen para orientar el mejor aprovechamiento de las TIC en el ámbito educativo (Fernández Cárdenas, 2008).

Bajo el enfoque de la psicología del aprendizaje se identifica el paradigma sociocultural, en donde el aprendizaje es conceptualizado como la apropiación y dominio de herramientas culturales valoradas de manera histórica por los miembros de una comunidad de práctica; entonces, se puede pensar en la forma de aplicar dicho paradigma en el diseño de propuestas didácticas mediadas por TIC.

Debido a que las tecnologías han transformado la forma de interactuar con los demás, han ampliado las posibilidades comunicativas que a su vez han ampliado las dimensiones educativas hacia nuevos escenarios que incluyen la capacidad de aprender, comprender e interactuar con la tecnología.

## **EL PARADIGMA SOCIOCULTURAL**

Los humanos, por nuestra propia naturaleza, somos una especie muy sociable, puesto que gracias a las interacciones con otros hemos adquirido diversos aspectos de nuestra herencia cultural y hemos desarrollado una gama de conocimientos con una gran carga socio-histórica; un ejemplo de esto, es el desarrollo del lenguaje.

Desde esta perspectiva, podemos decir que en el aprendizaje, el sujeto -visto como un ente individual- no es la única variable, participan otras más que no sólo apoyan al aprendizaje sino que son parte integral de él.

Al intentar dar una explicación científica de los fenómenos de la mediación cultural alrededor de los procesos de aprendizaje, que no eran abordados por los estudios centrados en la construcción individual del conocimiento, surge el *paradigma sociocultural* propuesto por Vigotsky, que estudia al desarrollo y al aprendizaje como producto de la participación social vinculado al uso de herramientas culturales (Fernández Cárdenas, 2009a).

Es importante recalcar que una de las herramientas principales que median la construcción del conocimiento es el mismo lenguaje. A partir de esto el alumno debe verse como un ente social, protagonista y producto de las múltiples interacciones sociales en las que se ve involucrado en su contexto escolar y social.

En el ámbito escolar es necesario comprender el rol que juega el maestro en la construcción de conocimientos, ya que es la clave en el desarrollo intelectual del alumno, porque será quien socializará los contenidos científicos con los alumnos a partir de la instrucción y la construcción conjunta de conocimientos.

Vigotsky (1978, en Fernández Cárdenas, 2009a) desarrolló el concepto de *Zona de Desarrollo Próximo -ZDP-* para referirse a la importancia de este espacio de construcción conjunta y lo define como "la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinada por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz" (ver Figura 1).



Figura 1. Esquema de la zona de desarrollo próximo.

Fuente: Díaz Barriga Arceo, F., & Hernández Rojas, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México, D. F.: McGraw Hill.

Por lo tanto, el papel de la interacción social con los otros - especialmente los que saben más: expertos, maestros, padres, alumnos mayores, iguales, etc.- tiene importancia fundamental para el desarrollo psicológico -cognitivo, afectivo, entre otros- del alumno.

El término andamiaje, originalmente utilizado como una metáfora educativa, permite explicar desde una perspectiva sociocultural, la función tutorial del enseñante -profesor, un adulto o compañero más capaz- en el proceso de enseñanza aprendizaje. El andamiaje explica la asistencia o ayuda

pedagógica que el enseñante otorga al aprendiz -estudiante- para que éste pueda resolver un problema, poder llevar a cabo una tarea o para la construcción de algún conocimiento; que en un nivel inicial, el aprendiz no podría hacerlo por sí solo.

Ésta ayuda pedagógica, a manera de intervenciones del profesor para tender puentes cognitivos entre el conocimiento y el aprendiz, debe mantener una relación inversa con el nivel de competencia en la tarea de aprendizaje manifestado por el aprendiz, de manera tal que mientras más capaz sea el aprendiz de lograr el objetivo educativo planteado, menos serán las intervenciones del enseñante y viceversa (Díaz Barriga Arceo & Hernández Rojas, 2010).

Para Vigotsky la relación entre sujeto y objeto de conocimiento no es una relación bipolar como en otros paradigmas, para él se convierte en un triángulo abierto en el que los tres vértices se representan por *sujeto*, *objeto de conocimiento* y los *artefactos o instrumentos socioculturales*. Y se encuentra abierto a la influencia de su contexto cultural.

De esta manera la influencia del contexto cultural pasa a desempeñar un papel esencial y determinante en el desarrollo del sujeto quien no recibe pasivamente la influencia sino que la reconstruye activamente.

Para Leont'ev (1981, en Fernández Cárdenas, 2009b) la unidad de análisis más conveniente para considerarse en el análisis del desarrollo sociocultural de la mente o la conciencia humana es la noción de actividad, más específicamente la *Teoría de la actividad*.

En esta teoría se caracteriza a la acción humana como un proceso mediado por herramientas y orientado a metas, el cual puede ser caracterizado en tres niveles, dependiendo del grado de atención o conciencia del sujeto en la organización de eventos: actividad, acción y operación.

Pero como toda herramienta útil, para que su uso no se desvirtúe, debe ser mediado o condicionado a ciertas reglas de operación, convenidas socialmente por la comunidad -escolar y social-, ampliando de esa manera la interacción entre los elementos de la teoría de la actividad, mostrado en el Triángulo expandido de la actividad o sistema de actividad (ver Figura 2), basado en Engeström (1990, en Fernández Cárdenas, 2009b).



Figura 2. Triángulo del sistema de actividad.

Además de las relaciones sociales, la mediación a través de instrumentos o herramientas culturales permiten el desarrollo del alumno. Tomando en cuenta que estos se encuentran distribuidos en un flujo sociocultural del que también forma parte el sujeto que aprende.

### **LAS TIC COMO HERRAMIENTA CULTURAL**

Una herramienta cultural que cobra mayor importancia en el aula es la computadora, y junto con ella, los programas de cómputo e internet que permiten llevar a cabo innumerables tareas dentro del currículo escolar; estas tecnologías junto con



otro tipo de dispositivos y recursos digitales son las llamadas Tecnologías de la Información y la Comunicación. Desde la perspectiva sociocultural, estas herramientas son entendidas como artefactos que crean diferentes contextos de interacción que a su vez permiten al alumno apropiarse de conocimiento y desarrollar habilidades asociadas a la participación social alrededor de estos dispositivos tecnológicos (Newman, Griffin & Cole, 1989, en Fernández Cárdenas, 2009a).

Las TIC pueden ser utilizadas en diversas actividades, entre ellas la educación, en donde su uso beneficia el desarrollo humano. Estas optimizan el manejo de la información y el desarrollo de la comunicación en todas sus expresiones. Las ventajas que pueden ofrecer las TIC dependen en gran medida de la manera en que se utilicen y la importancia que se les otorgue.

Con ellas se pueden generar nuevas oportunidades de acceso a la información, desarrollar nuevas capacidades, fomentar la creatividad, el aprendizaje colaborativo, abrir nuevos canales de comunicación eliminando barreras de espacio y tiempo. Además, las TIC en el ámbito educativo, favorecen los procesos de aprendizaje, y dan más significado a los conocimientos que los alumnos van construyendo y permite al docente mejorar su práctica docente y ampliar sus competencias didácticas.

Entonces, podemos pensar en mejorar las pedagogías insertando estas tecnologías en las actividades escolares desde el diseño de las propuestas didácticas. Estas pedagogías pueden promover la comunicación y no sólo la oral, sino también la comunicación escrita, y hasta puede generar nuevas formas de expresión verbal que tienden a diversificar el lenguaje ya existente, simplificándolo sin demeritar el sentido de lo que se esté expresando.

Se puede fomentar también el aprendizaje colaborativo, ya que el acceso a internet a través de las computadoras, los dispositivos

móviles y las redes sociales, permite implementar estrategias de socialización.

Por ejemplo, las redes sociales permiten la creación de comunidades de aprendizaje, ya que fomenta la conformación de grupos de trabajo que son una fuente valiosa para la innovación, el aprendizaje y el conocimiento organizacional (Sengel, en López Falconi, 2010).

## **EL TWITTER Y LAS PRÁCTICAS SOCIALES DEL LENGUAJE**

En la actualidad, el uso de las TIC está modificando algunas prácticas del lenguaje escrito. El surgimiento de las páginas electrónicas han venido transformando los procedimientos de búsqueda de información e interpretación del material gráfico. Como se mencionó anteriormente, gracias a la innovación constante de las TIC han surgido nuevos servicios y plataformas tecnológicas que posibilitan la comunicación y la interacción virtual entre individuos.

El correo electrónico y las redes sociales disponibles en Internet están cambiando las formas de expresión escrita, pues incorporan nuevos códigos de comunicación, posibilitan el uso de tipografía variada, simbología y recursos gráficos que amplían las formas de escribir y comunicarse (SEP, 2011).

El modelo imprescindiblemente abierto de Twitter ha creado un nuevo tipo de red social y de información que ha superado el concepto de actualizaciones personales de estatus. Twitter te ayuda a compartir y descubrir lo que está pasando ahora mismo con las cosas, personas y acontecimientos en los que estás interesado. *¿Qué estás haciendo?* ya no es la pregunta adecuada. Twitter ahora pregunta: *¿Qué está pasando?*

Es así como Twitter se ha ido configurando como un instrumento de mediación cultural, en el que el lenguaje aparece

como un instrumento privilegiado que condiciona estrechamente el hecho de que los procesos mentales superiores se configuren a través de la actividad social y que, a su vez, es la base a partir de la cual se constituye la cultura (Lacasa, 2002).

El Twitter permite la interacción entre los sujetos, que se relacionan a partir del objeto, que puede ser una meta compartida, un interés en particular, una temática a discutir o simplemente manifestar alguna idea o sentimiento; permitiendo la conformación de un sistema de actividad humana, en donde los sujetos interactúan con otros y con instrumentos tanto físicos-computadora, dispositivos móviles, teléfonos celulares, etc.- como simbólicos -códigos, conductas, posturas, etc.

El compartir los tweets, cada día se va haciendo más una práctica cotidiana, puesto que es observable y dependiente de la cultura en que se configura la acción de escribir y compartir lo que se desea. Poder compartir las representaciones del mundo con otras personas es una de las características de nuestra especie, que ha despertado un mayor interés entre quienes estudian el desarrollo en relación con la cultura.

Esta capacidad de compartir ideas, valores, sentimientos, etc. comienza a aparecer a muy temprana edad, pero está condicionada al contexto sociocultural. El Twitter ofrece la oportunidad de ampliar el marco de creación y negociación cultural, hacia contextos mucho más amplios, en donde las fronteras y la ubicación geográfica sean cada vez menos importantes.

En el ámbito educativo, una herramienta como el Twitter, puede ampliar el acceso de los alumnos y maestros a la información, el conocimiento del lenguaje, y a nuevos espacios de expresión, por ejemplo: el programa de Español para la educación secundaria, está estructurado a partir de las “Prácticas Sociales del Lenguaje”, que son pautas o modos de interacción que, además de la producción o interpretación de textos orales y

escritos, incluyen un serie de actividades vinculadas con éstas prácticas comunicativas (SEP, 2011).

Es decir, en la propuesta curricular para la enseñanza del Español en educación secundaria, las prácticas sociales del lenguaje se utilizan como vehículo de aprendizaje de la lengua; pues en torno a ellas se organizan los contenidos de la asignatura, permitiendo que los temas, conocimientos y habilidades se incorporen a contextos significativos para los alumnos, lo que facilita recuperar los usos sociales del lenguaje. A cada práctica la orienta una finalidad comunicativa y se vincula con una situación social particular. Las prácticas sociales del lenguaje (SEP, 2011):

- Recuperan la lengua (oral y escrita) muy próxima a como se desarrolla y emplea en la vida cotidiana, lo que supone darle un sentido más concreto y práctico a su enseñanza.
- Incrementan el conocimiento y uso del lenguaje para mediar las relaciones sociales.
- Permiten descubrir las convenciones propias de la lengua escrita a partir de situaciones comunicativas.
- Enriquecen la manera de aprender en la escuela.

Todas estas consideraciones anteriores pueden cubrirse diseñando actividades donde las interacciones comunicativas se hagan con ayuda del Twitter, ya que a través de él, podemos realizar múltiples actividades atendiendo a los tres grandes ámbitos en que están divididas las prácticas sociales del lenguaje en el programa de español: el estudio, la literatura y la participación ciudadana. En la siguiente tabla se describen ejemplos concretos de prácticas sociales del lenguaje usando Twitter (ver Tabla 1).

Tabla 1. Ejemplos de prácticas sociales del lenguaje por ámbitos usando Twitter.

<b>PRÁCTICAS SOCIALES DEL LENGUAJE CON AYUDA DE TWITTER</b>		
<b>Ámbito: ESTUDIO</b>	<b>Ámbito: LITERATURA</b>	<b>Ámbito: PARTICIPACIÓN CIUDADANA</b>
Se puede pensar en una clase de Ciencias (Biología, Física o Química) en la cual se construyen ciertos conocimientos científicos. Una vez terminada la clase el profesor, a través de Twitter puede divulgar los conceptos más importantes y/o proponer preguntas generadoras de discusión, para que sus alumnos aporten sus ideas y reflexiones en torno a ellas y generen un aprendizaje colaborativo (basado en tweets referidos a la temática propuesta por el profesor). Apoyando de esta	Mediante Twitter los alumnos pueden crear un hilo de discusión en torno a la lectura compartida de un texto literario (novela, cuento, ensayo, entre otros géneros). Permitiendo a los alumnos visualizar en la interfaz de Twitter las ideas e interpretaciones de sus compañeros en torno a la obra que están analizando. De la misma manera los alumnos pueden hacer un seguimiento de algún subgénero literario o alguna	La participación civil, social y política son tres modos de ejercer la ciudadanía. Nuestro desafío como educadores es contribuir a su formación como ciudadanos. Por ejemplo, mediante Twitter los alumnos pueden participar como ciudadanos mediante tweets en donde pueden aportar sus opiniones, reflexiones e inquietudes, permitiéndoles adquirir una actitud crítica ante la información que recibe de los medios de comunicación

<p>manera a los alumnos en el desempeño de sus estudios y puedan compartir el conocimiento.</p>	<p>temática en particular, dando sus sugerencias acerca de obras que puedan parecerles interesantes, y así compartir sus gustos y aficiones literarias.</p>	<p>como: la T.V., la radio e Internet. Incluso mediante el Twitter, el alumno puede entablar comunicación directa con los comunicadores responsables de dar las noticias de los sucesos que ocurren en el contexto local e internacional.</p>
---	---	---

Con actividades como las de los ejemplos anteriores, se busca que al involucrarse en diversas prácticas sociales del lenguaje a través del Twitter los alumnos participen de manera eficaz en la construcción de sus aprendizajes a partir de la interacción con sus pares y maestros a través de la comunicación escrita, y también con la posibilidad de compartir otro tipo de elementos y no solo texto, puesto que Twitter posibilita compartir también material gráfico, audiovisual, y re direccionar a múltiples contenidos en la red.

## CONCLUSIONES

El uso de la tecnología como herramienta para la innovación en la escuela puede actuar a modo de una palanca que impulse mejores modelos y prácticas docentes, sin embargo, para lograr este propósito, es imprescindible un ejercicio crítico-reflexivo respecto a sus posibilidades y limitaciones, a las mejores maneras de incorporarla y utilizarla con el propósito de potenciar los futuros aprendizajes de los alumnos.

En consecuencia, la tecnología empleada mecánicamente, como una receta mágica para la solución de los problemas educativos, siguiendo modas o tendencias pasajeras, constituye más un problema adicional a los ya existentes que una auténtica vía de solucionarlos.

Las TIC y su implementación en las prácticas pedagógicas, revoluciona la naturaleza del aprendizaje, el rol del maestro y el diseño de las propuestas didácticas curriculares, debido a esto, también las estrategias de evaluación de los aprendizajes debe evolucionar para ajustarse a las practicas innovadoras de construcción de conocimiento a través de las TIC.

Es por eso, que puede analizarse su impacto en el proceso educativo desde los principales enfoques de la psicología del aprendizaje, pero sin duda, el paradigma que más se identifica en la implementación de esta tecnología es el sociocultural, puesto que muchas personas, y en especial los alumnos, ya experimentan con las TIC, y han aprendido a usarlas como producto de la mediación cultural y social en la que están, a partir de esto, el uso de estos dispositivos ha generado diferentes contextos de interacción, permitiendo al alumno compartir y construir conocimientos, y también desarrollar habilidades asociadas a la participación social alrededor de la comunicación generada con los dispositivos (Fernández Cárdenas, 2009a).

A lo largo de la historia, los seres humanos han desarrollado diferentes maneras de interactuar por medio del lenguaje oral y escrito. Estos diversos modos de aproximarse a los textos escritos y orales, de producirlos, interpretarlos, compartirlos, hablar de ellos y transformarlos, de interactuar con los textos y a partir de ellos, constituyen las prácticas sociales del lenguaje.

Y estas pueden promoverse a través de las TIC mediante prácticas situadas, debido a que la comunicación y las diversas actividades alrededor de estos dispositivos tecnológicos se sustentan en prácticas de lengua escrita y la creación de diversos

medios de comunicación visual (imágenes, videos, presentaciones, interactivos, etc.) socialmente mediados y conceptualizados como procesos interactivos y dinámicos implementados de manera dialógica, tal y como sucede en Twitter.

Es por eso que Twitter visto como un ambiente de aprendizaje, puede ser una herramienta de grandes posibilidades educativas en donde se desarrolle la comunicación y se favorezcan las interacciones que posibiliten el aprendizaje en conjunto. Puesto que dichas interacciones pueden ser más significativas y provechosas con ayuda de este tipo de tecnologías, ampliando el espacio de comunicación, limitado tradicionalmente al aula, hacia nuevos espacios donde la interacción puede ser a distancia y de manera sincrónica y asincrónica.

Un ambiente de aprendizaje debe tomar en cuenta que las TIC están cambiando radicalmente el entorno en el que los alumnos aprendían. En consecuencia, si antes podía usarse un espacio de la escuela, la comunidad y el aula como entorno de aprendizaje, ahora espacios virtuales pueden ser empleados como parte del contexto de enseñanza.

## REFERENCIAS

- Area Moreira, M. (2009). *Introducción a la Tecnología Educativa*. España: Universidad de la Laguna.
- Castro, S., Guzmán, B., & Casado, D. (2007). Las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje. *Laurus*, 13(23), 213-234.
- Díaz Barriga Arceo, F., & Hernández Rojas, G. (2010). La función mediadora del docente y la intervención educativa. En *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. (Tercera ed., págs. 1-14). México, D. F.: McGraw Hill.
- Fernández Cárdenas, J. M. (2008). Las tecnologías de la información desde la perspectiva de la psicología de la



- educación. En SEP, *Educación y Tecnología. Material multimedia*. México, D. F.: Dirección General de Materiales Educativos - Secretaría de Educación Pública.
- Fernández Cárdenas, J. M. (2009a). *Las tecnologías de la información y la comunicación desde la perspectiva de la psicología de la educación*. (J. Arévalo Zamudio, & G. Rodríguez Blanco, Edits.) México, Distrito Federal, México: Secretaría de Educación Pública/Dirección General de Materiales Educativos.
- Fernández-Cárdenas, J. M. (2009b). *Aprendiendo a escribir juntos: Multimodalidad, conocimiento y discurso*. Monterrey: Comité Regional Norte de Cooperación con la UNESCO / Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Lacasa, P. (2002). Cultura y Desarrollo. En P. Herranz Ibarra, & P. Sierra García, *Cultura y Desarrollo* (págs. 17-50). Madrid: UNED.
- López Falconi, J. E. / Compiladores: Burgos Aguilar, V. & A. Lozano Rodríguez. (2010). Comunidades de prácticas de valor para el aprendizaje organizacional. En *Tecnología Educativa y Redes de Aprendizaje de Colaboración*(131-150). México: Trillas.
- Rheingold, H. (1996). *La comunidad virtual. Una sociedad sin fronteras*. Barcelona: Gedisa S. A.



# REVISIÓN DE CUATRO MÉTODOS PARA LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA EXTRANJERA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

*Luis Alberto Vega Gómez*

## INTRODUCCIÓN

El uso y manejo de una segunda lengua ha llegado a ser una necesidad y no un lujo para las distintas generaciones. El idioma inglés se ha convertido en una segunda lengua para muchos de los países con fines de realizar actividades comerciales, políticas y culturales. De acuerdo a (Narvaéz, 2012) “el auge del inglés en este siglo ha sido considerable. Esto se debe a las tendencias globales en tecnología, demografía y economía.

Dado que el inglés es uno de los idiomas más usados alrededor del mundo, muchas veces se hace referencia a él como el “idioma global”, la “lengua franca” de la era moderna. Cientos de millones de personas están aprendiendo inglés, el idioma del planeta para el comercio, la tecnología y, cada vez más, para el poder”.

Al igual que el uso de una segunda lengua como el inglés, es importante el conocimiento cultural de la misma con la intención de que los futuros profesionistas socialicen diversas temáticas en este mundo globalizado y ayuden a desarrollar innovaciones en cualquier ámbito de exigencia en el siglo XXI.

Uno de los objetivos en la educación es que nuestros alumnos tengan la capacidad de interactuar, interpretar y también sean motivados a producir su propio conocimiento, a su vez compartirlo mediante el uso de las tecnologías a nivel global. Los alumnos deben estar preparados para generar conocimiento pero también para aprender a seleccionar la información y se espera que puedan seleccionar información en idioma inglés,

utilizando diferentes herramientas y técnicas que los ayude a alcanzar los propósitos de aprendizaje que marca nuestra educación nacional.

En esta última reforma educativa, se ha indicado que la enseñanza de un segundo idioma a edad temprana, sea alineada al aprendizaje del inglés en todos los programas académicos. Lo que nos demuestra que tanto las autoridades educativas como las personas en general, están conscientes de la importancia que tiene el desarrollar temáticas de enseñanza de la lengua extranjera para los alumnos desde su educación inicial.

Por lo tanto, es importante mantener inmersos a nuestros alumnos en el aprendizaje de la segunda lengua como lo es el inglés, casi en similitud a la lengua materna. Comenta (Fleta, 2006) “las lenguas maternas se aprenden estando inmersos en ellas, interaccionando con los adultos o con otros niños, dando sentido al habla del entorno, analizando los sonidos, la entonación y las estructuras gramaticales.”

Si una persona empieza a aprender un idioma extranjero desde que es pequeño, este será adquirido de manera más natural como una segunda lengua. En cambio, siendo adultos se dificulta el absorber los conocimientos y aprender un segundo idioma, esto debido a los prejuicios, miedos y la disminución de la flexibilidad de los pensamientos que va en decremento con la edad; siendo estos factores determinantes los que aumentan el tiempo del proceso de aprendizaje en una segunda lengua.

En estos tiempos de innovación, las demandas educativas relativas a la comunicación globalizada y utilizando una lengua extranjera son cada vez mayores. Las bases del conocimiento alrededor de mundo están presentadas en su mayoría en el idioma inglés, lo que limita a la población en general a beneficiarse de las bondades de la vasta cantidad de información a la que se puede acceder en cualquier tema de interés.

Como bien se ha dicho, el aprender un idioma foráneo ya no es un lujo; precisamente el inglés se ha convertido en una necesidad para enfrentar al ambiente tan competitivo que hay en el exterior para los futuros profesionistas.

Nuestro sistema educativo ha emprendido un largo camino, realizando esfuerzos para introducir la enseñanza del idioma inglés en las escuelas de nivel básico, particularmente en nivel secundaria, sin embargo, ha sido una lucha contra la resistencia al aprendizaje de un nuevo idioma para los alumnos, y en muchos otros casos para los mismos docentes.

En la enseñanza de lenguas no nativas, se ha buscado diferentes estrategias para mejorar el proceso de adquisición de un segundo idioma dentro y fuera del salón de clases. Aunado a esto, a través de la historia se han utilizado diversos métodos con la intención de superar estos retos.

“Hoy se sabe que estos son exitosos solo en situaciones en que el tiempo de exposición a aquella es equivalente o superior al tiempo de exposición a la lengua materna. En los contextos donde esa condición no se cumple, como sucede en la Educación básica pública, es necesario buscar opciones para optimizar el proceso de aprendizaje de la lengua no nativa” (SEP, 2011).

El organismo internacional de nivel de inglés, English First, reporta que los índices a nivel mundial demuestran que México, se encuentra en un nivel de conocimiento del idioma inglés muy bajo, posicionándose en el lugar 39 de 63 países evaluados. En contraparte, se encuentran países de habla hispana con una situación cultural similar como Argentina, que se encuentra en el lugar 15 del mismo conteo.

Es preocupante que siendo país vecino de Estados Unidos de América, donde el lenguaje nativo es el inglés, se tengan niveles

de uso, manejo y comprensión muy por debajo de la media en todo Latinoamérica.

Según English First (2015), “a pesar de la diversidad de los sistemas de educación a través de los contextos políticos, económicos y culturales, aún existe una fuerte correlación entre el promedio de años de escolaridad y el dominio de inglés”

Los países de lenguas distintas al idioma inglés, buscan mejorar el nivel de inglés en su población, motivando a los niños a estar en constante contacto con el idioma para aceptar la importancia de saber usar el mismo. Algunos países desarrollados han encontrado en las bondades de las TICs, grandes herramientas para el mejoramiento del aprendizaje del idioma inglés.

Según (Carlos Ferro Soto, 2009) la innovación tecnológica en materia de TICs ha permitido la creación de nuevos entornos comunicativos y expresivos que abren la posibilidad de desarrollar nuevas experiencias formativas, expresivas y educativas, posibilitando la realización de diferentes actividades no imaginables hasta hace poco tiempo.

Por lo tanto, los entornos tecnológicos pueden ser de mucha utilidad para el éxito del aprendizaje pero también está en función del número de horas que los estudiantes mantengan contacto con el mismo idioma a través de la tecnología.

Por otro lado, la situación académica referente al conocimiento de un segundo idioma en los maestros de educación básica, posee deficiencias enormes. Muchas de estas se han generado debido a la resistencia del aprender una segunda lengua, que se ha venido heredando por generaciones.

En consecuencia, se ha estigmatizado al idioma inglés, considerándolo como una temática innecesaria, lo que repercute en el entusiasmo por la materia, sobre todo de los alumnos en formación. En caso contrario, existen docentes preocupados

por mejorar la perspectiva en cómo perciben los alumnos al idioma inglés y se han esmerado en hacer la temática lo más atractiva posible, en muchos casos utilizando las TICs.

No podrían quedar de lado los métodos de enseñanza que ayudan a mejorar la manera en que transmitirnos conocimiento. A lo largo de los años, la enseñanza del idioma extranjero ha sufrido cambios drásticos que para muchos pensadores han sido necesarios, esto con el objetivo de mejorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los métodos han evolucionado y lo seguirán haciendo, esto debido a los diferentes enfoques filosóficos y psicológicos que se siguen desarrollando hasta la fecha, con el objetivo de encontrar la mejor manera de enseñar, a tal grado que garantice una enseñanza de calidad en cualquier idioma extranjero o cualquier otra temática.

## **PROBLEMÁTICA DE LA ENSEÑANZA DEL IDIOMA INGLÉS**

Las diversas complicaciones al aprender el idioma inglés, se generan debido a muchos factores. Algunos se originan desde la educación en los diferentes niveles educativos, la falta de continuidad y acompañamiento y por otro lado los originados desde la educación en casa.

Es imprescindible, el adoptar el aprendizaje de la segunda lengua como todo un estilo de vida y hábitos, que permitirán adentrarse a una cultura anglosajona y adoptar el idioma como si fuese el lenguaje materno.

Existen problemáticas en el sistema educativo en México y muchos otros países. Sin embargo, parte medular a esta problemática es la falta de conocimiento de métodos y por lo tanto una mala selección de los mismos, que no se basan en diferentes contextos. La carencia de un alto conocimiento del

lenguaje por parte de los docentes, siendo este un factor fundamental en el nivel básico educativo, se ha tratado de contrarrestar mediante la creación de programas educativos innovadores como el PNIEB, que motivan al docente hacia la capacitación y preparación en la lengua extranjera.

“Una cantidad importante de quienes se dedican a la enseñanza del inglés en nuestro país no son profesores de inglés de formación inicial sino profesionistas de otros campos quienes ingresaron a la docencia por tener algún conocimiento del inglés” (Ramírez, 2012).

A pesar de que el sistema educativo actualmente ha introducido el estudio de la lengua inglesa desde el nivel básico <secundaria> considerándola como segunda lengua en el campo formativo lenguaje y comunicación de manera obligatoria’ (PNIEB, 2011), aún existe la falta de continuidad en la transición entre los niveles educativos y la suficiente familiarización con la lengua foránea, generando conocimiento de manera temporal y bajos resultados de aprovechamiento.

Por lo tanto, es importante que el docente se base de herramientas necesarias para el desenvolvimiento de la asignatura, de manera tal, que el alumno viva de manera más cercana la cultura anglosajona y que vaya adueñándose del idioma como parte de la vida cotidiana.

Es papel importante de los docentes de motivar e incentivar a los alumnos a aprender un idioma extranjero siendo ellos los responsables de conocer métodos eficientes para cumplir con los objetivos educativos.

## **DEFINICIÓN DE MÉTODO**

En el lenguaje filosófico, el método es un “sistema de reglas que determina las clases de los posibles sistemas de operaciones que, partiendo de ciertas condiciones iniciales, conducen a un objetivo determinado” (Herrera, 2010). La característica esencial



del método es que va dirigido a un objetivo. En otras palabras, los métodos son reglas utilizadas por los hombres para lograr los objetivos que tienen trazados.

El uso adecuado de las herramientas metodológicas es de suma importancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se pretende conocer los diversos métodos y enfoques, con el objetivo de elegir el método idóneo o la combinación adecuada de métodos en función del contexto educativo.

Existen métodos de enseñanza que han venido evolucionando a través de los tiempos, con el objetivo de encontrar una mejor forma de transmitir el conocimiento de un idioma extranjero, y a su vez permita la comunicación con distintas naciones. En este trabajo se aborda solo algunos de los métodos de enseñanza existentes a través de los años y que debido a la experiencia docente que he obtenido, se reflexiona sobre las ventajas y desventajas y los usos de cada método.

### **Método de gramática-traducción**

Este método es el primero conocido por su nombre intuitivo en la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras y este se utilizaba tradicionalmente para el aprendizaje de las lenguas clásicas, de ahí que pasó a conocerse también como método tradicional. “Teóricamente, este método consiste en la enseñanza de la segunda lengua por medio de la primera, pues toda la información necesaria para construir una oración o entender un texto es facilitada a través de explicaciones en la lengua materna del discente” (Alcalde, 2011).

Este método, por muy sencillo y tradicional que parezca, ha sido de los primeros métodos de todos los tiempos y que muchos docentes hoy en día continúan utilizando. En contra parte, otros docentes creen que este es un mal método para la enseñanza de cualquier idioma, debido a que el alumno no es participe de este proceso de enseñanza aprendizaje. Sin embargo, el método ha sido de gran utilidad para los que no dominan una estructura

gramatical y solo buscan la posibilidad de comunicarse de manera simple y sencilla.

Cabe destacar, que este método se limita de teoría gramatical en explicación a profundidad, por lo que la combinación con otro, puede reforzar de sobre manera este enfoque en conjunto.

A pesar de que no exista una teoría científica concreta sobre este método, existen una serie de características o rasgos que lo definen y que según Luguilde (2012) , son las siguientes:

- El estudio de la lengua consiste básicamente en la memorización de reglas y vocabulario con el fin de entender y manipular su morfología y su sintaxis.
- Las principales destrezas con las que se trabaja son la comprensión y la producción escritas; apenas se incide en la comprensión y producción orales.
- El léxico se enseña a través de la memorización de listas de vocabulario bilingües.
- La oración es la unidad básica que se utiliza para traducir textos a y desde la lengua objeto (la práctica central de este método).
- El alto grado de corrección es el elemento más importante en la enseñanza.
- Se enseña la gramática de manera deductiva, esto es, a través del estudio directo de las reglas gramaticales.
- Se utiliza la lengua materna durante la clase para las explicaciones gramaticales y para las comparaciones entre los dos idiomas.

El método es preferido por personas que no poseen un conocimiento de la estructura de la lengua inglesa y que además, se resisten al aprendizaje de la misma por la complejidad de reglas gramaticales e ideas erróneas para con el idioma inglés.

Este tipo de enfoque es básico para el aprendizaje del nuevo idioma. Sin embargo, el conocer la manera de expresarse en el idioma inglés es más que memorizar una lista de palabras y expresiones que serán traducidas a un lenguaje materno.

Combinar este enfoque con la producción verbal asistida por el docente, es una estrategia inteligente que motiva a los alumnos y los hace partícipes de las actividades comunicativas.

Se identifica que los alumnos adultos, prefieren el aprendizaje del idioma mediante el uso de un diccionario o traductor, que les da un sentimiento de seguridad al expresarse y realizar productos escritos.

En contraparte, los docentes con métodos muy tradicionales, encuentran cómoda la utilización de este método sin darse cuenta que no preparan a los alumnos de nivel secundaria para que en un futuro puedan enfrentarse al choque cultural y de idioma, en el que posiblemente tendrán que desenvolverse en la etapa laboral.

### **Método audio lingual**

Este método tiene como desventaja un enfoque de manera verbal y conductista, lo que limita a los alumnos a transmitir en muchas ocasiones, las destrezas y conocimientos generados en la comunicación real dentro y fuera del aula de clases.

(García, 1999) Menciona que “el método denominado de gramática y traducción se mantuvo hasta que el método audio lingual llevó a un replanteamiento de los objetivos, con énfasis, en este caso, en las destrezas audio/orales, haciendo hincapié en el aspecto práctico del aprendizaje, ósea en las destrezas en lugar del conocimiento”.

En la actualidad, este es un método muy utilizado a nivel básico en el sistema educativo, esto debido a la facilidad con que el docente puede decir y hacer repetir junto con los alumnos, oraciones estructuradas de manera mecánica mediante una dinámica interactiva. De esta manera, los alumnos pueden memorizar estructuras muy sencillas en tiempos muy cortos.

Considero que para muchos docentes, este método es de los más efectivos, ya que arrojan resultados favorables durante el desarrollo de las actividades de aprendizaje dentro del aula de clase.

De las complicaciones de este método, es el trabajo de las habilidades lingüísticas de manera independiente y basadas en ejercicios estáticos. Esto limita a los alumnos a desarrollar habilidades y destrezas de su propia autoría y por consiguiente generar conocimiento de manera autónomo.

Otro punto no favorable de este enfoque, según Abio (2011) es que “el error es evitado a toda costa, castigándose con más repeticiones al que decía algo mal”.

Concuerdo con el autor citado, ya que este tipo de represiones dentro del aula repercuten de manera negativa a los alumnos, en especial los que están en plena formación, alterando la aceptación ante el idioma inglés.

Cabe mencionar que este tipo de métodos, se prestan para la utilización de las tecnologías, garantizando recursos aptos y atractivos que fomentan el buen desarrollo las actividades de aprendizaje. El uso de grabadoras o computadoras que reproduzcan audio, puede facilitar la presentación de materiales, desde una canción del artista del momento, hasta el archivo de audio con contenido gramatical sobre cierta temática que los alumnos tendrán que memorizar.

El método audio lingual posee según Bueno (2002), las características siguientes:

- El idioma es oral, no escrito.
- Un idioma es lo que los hablantes nativos dicen, no lo que alguien piensa que deben decir.
- Los idiomas son distintos.

- Un idioma es un conjunto de hábitos.
- Enseñar el idioma, no acerca del idioma

Desde mi punto de vista, el uso de este método en el trabajo en aula posee ciertas ventajas, de las cuales, cabe destacar que la memorización mecánica de vocabulario, ha sido de gran éxito en el aprendizaje de los verbos en inglés. Memorizando los verbos pronunciados por el docente, el alumno es capaz de relacionar la fonética del verbo y memorizar la pronunciación de manera natural. De igual forma, les permite mejorar la comprensión de estructuras gramaticales para crear oraciones completas de manera casi automática.

### **Método audiovisual**

“En su forma ortodoxa, el llamado 'audiovisual integrado', ha sido ideado y desarrollado por los profesores de la universidad francesa de *St.Cloud*, y posteriormente por la yugoslava de Zagreb.

Tiene muchos aspectos, como la utilización de descripciones del lenguaje de carácter estructural, comparación de la lengua materna y la lengua extranjera (contrastes), la importancia del aspecto oral y comunicativo del lenguaje, el énfasis en la selección y graduación del material lingüístico, el aprendizaje concebido desde un ángulo conductista como 'creación de hábitos lingüísticos', la utilización de ejercicios del tipo 'drill' y el uso del diálogo sobre una situación” (González, 1997).

Se basa en el mismo origen que el método audio lingual utilizando como enfoque principal la presentación de medios visuales. Es básicamente, la lengua oral asociada a imágenes.

En muchas sesiones de cursos de inglés, los alumnos comienzan con la comunicación oral, favoreciendo la participación colectiva y sobre todo, a relajar el ambiente dentro del aula,

motivando a omitir cualquier miedo al expresarse en un idioma distinto al de la lengua nativa.

En este método, se antepone la comunicación de manera global antes que el estudio de las estructuras lingüísticas.

Un porcentaje considerable de maestros de escuelas secundarias, carecen de un buen nivel de conocimiento en todas las habilidades lingüísticas en el idioma inglés. Precisamente, la expresión oral es uno de los mayores problemas que los docentes en este nivel educativo carecen en sus actividades dentro del aula.

Este método aporta tanto al alumno como al docente a generar autoconfianza al expresarse en el idioma inglés mediante el uso de recursos visuales. Las clases con este método de enseñanza, deben ser estrictamente estructuradas introduciendo de manera global las temáticas en forma de dialogo, repitiendo estructuras gramaticales y de aplicación práctica.

Por otro lado, en la experiencia obtenida como profesor de la asignatura, se ha percibido que el aprendizaje de los alumnos adultos que quieren aprender inglés, generan un mayor interés cuando se presentan imágenes atractivas y actividades lúdicas que permitan contextualizar la gramática en un tema de la vida cotidiana.

Las características más destacadas según Alcalde (2011) se podrían resumir en las siguientes:

- Énfasis en los elementos visuales.
- Presenta básicamente la lengua oral asociada a imágenes.
- La situación comunicativa debe ser comprendida de forma “global” antes que el estudio de las estructuras lingüísticas.

- Clase estrictamente estructurada:
  1. introducción global en forma de dialogo;
  2. presentación de aspectos individuales;
  3. repetición de estructuras, y
  4. aplicación práctica.

Con este método, la educación a nivel secundaria se vería beneficiada, ya que el manejo de recursos con contenido gráfico, ejemplifica ciertas temáticas específicas que resultan ser mucho más atractivas para los alumnos en este nivel educativo.

En este caso, se propone que el docente pueda apoyarse de las tecnologías que mejoran la calidad de las clases y el aprovechamiento de la misma, incentivando a los alumnos a participar de manera constante. Las reacciones a estos estímulos audiovisuales son fácilmente detectadas y con ayuda de la motivación de los alumnos, es posible obtener resultados muy satisfactorios.

### **El método sugestopedia**

También llamado *superlearning*, *supra-aprendizaje*, así como ‘*pedagogía desugestiva*’ o ‘*aprendizaje global*’. “Se trata de un intento, por medio de diversas vías, <Audios, traducciones, mímica, etc.>, de activar las dos mitades del cerebro para el proceso de aprendizaje, partiendo de la psicoterapia comunicativa y otras disciplinas psicoterapeutas” (Alcalde, 2011).

Este método cuenta con mayores ventajas y beneficios comparados a otros métodos presentados en este trabajo. La práctica constante de las 4 habilidades lingüísticas del inglés es básica y fundamental para garantizar el aprendizaje óptimo. Este método sugiere motivar la confianza a expresarse y a perder el miedo que podría ser el primer punto a atacar.

La enseñanza por medio de este método se realiza a través del uso de la sugestión, crea un ambiente de expectación que dirige

a los estudiantes a esperar que su aprendizaje no sólo será más fácil y divertido, sino también, más eficiente y acelerado.

El enfoque se concentra en los estudiantes y sus estados mentales, prestando atención a sus deseos, sus estados afectivos (la evitación del temor y la ansiedad del estudiante), la solución de problemas ordinarios y necesidades diarias, y su relajación como factores de importancia en el aprendizaje (Hernández, 2000).

Si bien es cierto, en muchas ocasiones los alumnos tienen una idea errónea de las clases de inglés. El alumno en la mayoría de los casos, relaciona al inglés con una temática difícil ya que el conocer temas con una lengua que no es la materna, los confunde en gran medida y más aún, cuando se le presentan los contenidos temáticos de manera tradicional, sin abordarlos mediante actividades lúdicas situacionales.

Lo que muchos de ellos desconocen, es que el idioma inglés formará parte de su vida a como dé lugar y es prudente utilizarla como una herramienta a favor para enfrentar el entorno profesional y laboral.

Retomando la experiencia que he obtenido como docente de la asignatura de inglés, se obtienen mejores resultados utilizando este tipo de métodos, ya que los alumnos responden mejor cuando se les ofrecen diferentes opciones de aprendizaje, combinando las actividades lúdicas para la explicación de reglas gramaticales con la utilización de recursos audiovisuales y hasta cierto punto con recursos tecnológicos.

La sugestopedia según (Romero, 2002) se basa en los siguientes principios:

- se fundamenta en la sugestión
- busca la activación de todo el cerebro



- persigue la integración consciente- para consciente
- plantea que el aprendizaje puede y debe darse en un ambiente de alegría y ausencia de tensión

## **CONCLUSIÓN**

Aunque actualmente en México, se percibe un sentimiento de conformismo de los alumnos por evitar a toda costa el aprender el idioma inglés. Es tarea de todos el cambiar esa ideología. El cambio tendría que venir de raíz, empezando desde la casa y cambiar ese pensamiento erróneo de que el inglés es algo que no ayudará a nuestros hijos y alumnos. Incentivar a nuestros hijos a convivir con la cultura anglosajona mediante juegos de su interés que comiencen a introducir en el idioma inglés.

Por parte de los maestros, dar a conocer desde el aula de clases, que el idioma inglés es una herramienta más para enfrentarse a la educación globalizada y beneficiarse de los recursos de información.

También, el docente juega un papel muy importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés. Debe prepararse y obtener las herramientas necesarias para enfrentar los retos educativos en México. Es responsabilidad del mismo, el realizar análisis críticos de los programas educativos y aterrizarlos al contexto educativo en cada nivel educativo.

Por lo tanto, es así como se descubre la importancia de conocer los diferentes métodos de enseñanza de idiomas extranjeros, ya que apertura un amplio panorama como docentes, y ayuda a definir qué acciones tomar para llevar a los alumnos hacia aprendizaje de calidad.

En mi opinión, es imprescindible que el docente de inglés esté documentado de todos los métodos de enseñanza existentes y que adopte el método que sea de mayor utilidad. Es pertinente el combinar diferentes métodos de enseñanza del idioma inglés,

ya que dentro del aula nos encontramos en muchas ocasiones a alumnos con diferentes capacidades de aprendizaje, por lo que centrarse en un solo método no garantizaría buenos resultados en el grupo.

Considero que el uso de métodos innovadores, como el sugestopedia, que aborda el idioma extranjero involucrando los sentidos y emociones, podría ayudar a incrementar significativamente la respuesta positiva de los alumnos para con el idioma inglés.

El docente, en el proceso de enseñanza y aprendizaje, es a final de cuentas el encargado de crear espacios de confianza que permitan al alumno aprovechar los conocimientos transmitidos en clase. Es tarea fundamental que el docente atrape la atención de los alumnos y rompa ese estigma del idioma inglés.

## **REFERENCIAS**

- Abio. (2011). Un paseo por la evolución de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras. *Universidade Federal de Alagoas*.
- Alcalde. (2011). Principales métodos de lenguas extranjeras en Alemania. *Revista de Linguística y Lenguas Aplicadas*.
- Bueno. (2002). Aprender y enseñar inglés: cinco siglos de historia. *Revista de Humanidades Médicas*.
- First, E. (20 de Enero de 2015). *EF English Proficiency Index*. Obtenido de <http://www.ef.co.uk/epi/>.
- García. (1999). *Las creencias y la actuación del profesor acerca de la motivación en el aula de lengua inglesa*. Granada España: Universidad Almería.
- Hernández. (2000). Los métodos de enseñanza de lenguas y teorías de aprendizaje. Cuba: Universidad del Pinar del Río .
- Herrera. (2010). Métodos de Enseñanza de aprendizaje. En Herrera. Cuba: Universidad de Ciencias Pedagógicas.

- Lugilde. (2012). La metodología comunicativa en la enseñanza de las lenguas. *Revista Extrema sobre Formación y Educación*.
- PNIEB. (2011). *Programas de estudio 2011, Ciclo 4, 1o, 2o y 3o de Secundaria*. SEP.
- Ramírez, J. L. (2012). La Enseñanza del Inglés en las Primarias Públicas de México: Las problemáticas de los sujetos. *Universidad de Sonora*.
- SEP. (2011). *Programas de Estudio 2011, Ciclo 4. 1o, 2o y 3o de Secundaria*. Secretaría de Educación Pública.



# DIDÁCTICA DE LA HISTORIA PARA ENSEÑAR A PENSAR EN LA EDUCACIÓN BÁSICA

*José Humberto Trejo Catalán*

## **¿Para qué sirve la historia?**

Sin duda la pregunta más recurrente en torno a la enseñanza de la historia en cualquiera de los niveles educativos previos a la formación profesional es, precisamente “¿para qué sirve la historia?”, lo que encierra un principio de descalificación, además de la evidente incompreensión sobre un asunto que debiera ser obvio en la medida que la enseñanza de la historia aparece como una propuesta recurrente en el mapa curricular de la educación básica y media en todo el mundo, independientemente de los nombres y modalidades que se dé a este tramo del proceso educativo.

Esto ocurre cada vez en mayor medida por el contraste que genera “la enseñanza de los hechos pasados” frente a muchas de las características que distinguen y dominan el mundo contemporáneo, como son:

- i) la multiplicidad y la rapidez con que ocurren y se comunican sucesos muy importantes pero que, justamente por esta vertiginosidad, terminan por yuxtaponerse unos a otros lo que hace difícil comprender los procesos sociales, sus causas y su trascendencia;
- ii) la preponderancia del futuro, como “algo que se puede construir”, en oposición al pasado como “algo dado, inamovible, definitivo”, donde la propia juventud de los estudiantes parece retarlos a “construir su propia historia” a “dejar su propia huella”, más que a seguir las de sus antecesores;

- iii) la intuición del cambio y la transitoriedad como constantes de la modernidad y la vida “líquidas” que definen el mundo contemporáneo (Bauman, Z. 2003) y de la imagen como condición de certeza – “la preponderancia de lo visible sobre lo inteligible” (Sartori, G. 1998)- , de tal modo que resulta no sólo difícil sino hasta inverosímil creer en la pertinencia de la historia como narrativas generalmente construidas sobre evidencias endebles, indirectas o difusas, pero siempre sujetas a nuevas interpretaciones;
- iv) la dificultad de entender procesos históricos protagonizados por actores y estructuras sociales, desde un presente en que prevalecen el individualismo, la tensión entre la cultura, la sociedad y la economía global frente a las culturas y los intereses locales.
- v) un sentido práctico de la vida que reclama utilidad – y utilidades tangibles- de prácticamente cualquier esfuerzo realizado.

Frente a esta realidad, que es de hecho más extensa, el Sistema Educativo Mexicano (SEM) ha reaccionado acicateado por los resultados de PISA (la Evaluación Internacional de Estudiantes -por sus siglas en inglés-, que aplica cada tres años la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, OCDE).

Dicha prueba estandarizada ha contribuido a generar percepciones sobre la calidad del desempeño de los sistemas educativos de una gran cantidad de países en todo el mundo, imponiendo un sentido de urgencia en los avances que se obtengan en el desarrollo de competencias en matemáticas, lengua y ciencias, lo que termina por sesgar el esfuerzo educativo de algunos países –México entre ellos, muy destacadamente- hacia esas áreas, en detrimento de los demás.

Todo lo dicho contribuye a generar una percepción poco favorable de la comunidad escolar frente a la asignatura de historia; percepción esta que pasa por los docentes -presionados por elevar sus resultados en las áreas de PISA, a las que se han alineado las evaluaciones estandarizadas internas de nuestro país- y se refleja en los propios alumnos que no pueden ser ajenos a los intereses y énfasis de sus docentes, de manera que en el ámbito de la educación básica la pregunta surge reiteradamente: ¿para qué la enseñanza de la historia?

Un primer reflejo que trataré de argumentar en las siguientes líneas es que la enseñanza de la historia sirve para enseñar a indagar, a pensar, a conocer y a ser individuales y críticos.

### **Indagar, pensar, conocer**

La indagación no sólo es el sentido primario de la historia, es decir, el origen del término con que Herodoto de Halicarnasso definió su tarea de “indagar o preguntar” lo que la gente recordaba o sabía de las guerras médicas en el siglo V a.C.; para nadie escapa la importancia que tiene la indagación –“querer saber”- como primer motor del proceso educativo y de “hacer preguntas” como uno de sus métodos más antiguos y poderosos –en palabras de Sócrates las preguntas son las parteras del conocimiento, su “mayéutica”, como bien sabemos-.

De modo que querer saber y preguntar para conocer, esto es “indagar”, son recursos pedagógicos poderosos que podemos emplear como docentes orientados hacia cualquier disciplina y la enseñanza de la historia representa desde esta perspectiva un espacio curricular propicio para desarrollarlos como competencias relevantes de los alumnos de educación básica. Pensemos, por ejemplo, la utilidad que puede reportar esta perspectiva en la enseñanza de las matemáticas si como docentes somos capaces de orientar el interés de nuestros alumnos para querer saber sobre los temas que ahí se estudian ¿Cuándo? ¿Cómo? ¿Dónde? ¿Quién? y ¿Para qué? desarrolló las

herramientas, fórmulas, teoremas y algoritmos que ahí se revisan ¿Qué problema pretendía resolver? ¿Por qué era “problema”? ¿Cómo se llegó a la solución planteada?

Estas son posibilidades de aproximación didáctica que pueden potenciarse revalorando en el desarrollo curricular la enseñanza de la historia bajo la perspectiva planteada y nos remiten naturalmente a la enseñanza de la historia como recurso para enseñar a pensar en la educación básica.

A pesar de su trascendente tarea, el Acuerdo 592 de la Secretaría de Educación Pública de nuestro país (SEP, 2011), que establece los planes y programas de estudio para la educación básica, no se propone entre sus objetivos explícitos “enseñar a pensar” a los estudiantes; sin duda se trata de un fin que está ahí: el desarrollo del pensamiento matemático, de las competencias comunicativas, de las competencias para una convivencia armónica y una vida cívica y democrática, tienen implícito el desarrollo de habilidades del pensamiento, pero en los hechos este abordaje termina por invisibilizar las posibilidades de la enseñanza de la historia como recurso para desarrollar habilidades de pensamiento distintas y complementarias a las que desarrollan otras disciplinas más identificadas con esta función, como las matemáticas y la lengua, por citar sólo estos ejemplos.

La enseñanza de la historia nos ayuda a desarrollar un tipo de pensamiento poco atendido en la educación básica, aunque aparentemente muy valorado: el pensamiento crítico. Esto es, el pensamiento orientado a la solución de problemas, creativo, autorreflexivo o metacognitivo, que se interroga constantemente sobre sí mismo “pensar sobre el pensar” y “sobre cómo, qué y en qué medida logra un conocimiento” con una disposición permanente “a poner en duda su propio conocimiento”.



Esto es todo lo contrario del conocimiento dogmático, estático y repetitivo con el que suele presentarse la enseñanza de la historia en todos los niveles del sistema educativo.

La historia como sucesión de hechos pasados no controvertidos parece una disciplina hostil y poco útil, para alumnos que viven con intensidad su presente. Esa visión contrasta con la saturación de información que suele rodear a los estudiantes por la omnipresencia de los medios de información, de manera que ¿si el presente es a tal punto complejo y diverso, por qué el pasado no parece tener estas tensiones?

En todo caso, la historia nacional –como todas las historias nacionales- presenta una narrativa monótona de héroes y villanos, en el caso particular de México, los héroes generalmente resultan derrotados, pero también los villanos... lo que genera una narrativa en ocasiones absurda que sólo llega a resolverse –a veces- por el papel que se asigna a las luchas internas y las guerras.

Es una historia adosada por el odio: a los españoles, a los conservadores, a los norteamericanos, a los franceses, a los ingleses, a Santa Anna, a los porfiristas, a los asesinos de Carranza, Zapata, Villa y Obregón (quien quiera que sean), a las compañías petroleras... y llegamos al México contemporáneo... donde todos somos básicamente buenos, pero cultivamos – todos- potentes resentimientos como sujetos de la herencia de vejaciones, derrotas, frustraciones y sinsentidos que se nos ha enseñado como “historia patria”.

Frente a ello, la asignatura nos ofrece la oportunidad única de mirar críticamente y desde nuestro presente los hechos estudiados, para construir “nuestra propia historia”; porque la historia no son los hechos, sino su narrativa, su explicación, la articulación lógica causal de acontecimientos que pueden mirarse más como explicación del presente, que del pasado... eso permite desarrollar un aprendizaje situado y pertinente de la

historia y el sentido crítico de los alumnos, romper con el pensamiento dogmático y la autoridad –del libro o del docente– como valor de verdad; la verdad no depende de quién la diga, sino de su consistencia lógica, de su capacidad de explicar los hechos.

Saberlo y practicarlo en el salón de clase nos permitirá entusiasmar a nuestros alumnos como verdaderos estudiosos, como indagadores de lo que deban y quieran conocer y como constructores de argumentos, como personas capaces de dialogar, argumentar, sostener sus diferencias pero también de llegar a acuerdos. En este sentido, la historia es un recurso para enseñar a aprender y para aprender a pensar.

Conocer la historia de algo o de alguien, es un principio poderoso para comprenderlo. Esto parece evidente en el caso de la historia nacional y de la historia universal, conocer dichos procesos nos permite situarnos en el tiempo y el espacio que habitamos con una conciencia más o menos clara de nuestro ser y nuestro deber ser.

Pero esta aplica a nuestro querer ser, es decir, aplica para desarrollar en los estudiantes su capacidad de conocer de manera autónoma aquello que les motiva e interesa ¿el fútbol, sus cantantes y grupos favoritos, sus juegos multimedia, la tecnología de sus celulares, la situación de sus comunidades y sus familias? Si, aplica desde luego si la mirada y el método de la historia logran generar competencias de investigación entre los alumnos, si se les permite elegir sus temas de interés, y se les apoya para orientarlos a que se hagan las preguntas correctas y busquen información válida sobre lo que ellos elijan indagar.

Dicho esto, la enseñanza de la historia en la educación básica tiene un valor relevante y singular para el desarrollo de la identidad individual y colectiva de los alumnos; de sus competencias para investigar en diferentes fuentes; de sus competencias para dialogar, construir y sostener argumentos;

para escuchar, analizar y validar argumentos ajenos, y tomar acuerdos; así como para desarrollar su pensamiento crítico.  
Enfoques para la enseñanza de la historia

La enseñanza de la historia en la educación básica en México tendría que alinearse con “los principios pedagógicos que sustentan el plan de estudios” y que forman parte del Artículo Segundo del Acuerdo 592, antes citados. Estos doce principios lo que buscan es poner el acento en la responsabilidad del sistema –docentes, autoridades, planes y programas de estudio y materiales y procesos educativos- frente a estudiante como sujeto del derecho de aprender, esto implica identificar todos los recursos del sistema como elementos al servicio del aprendizaje de los alumnos, asumiendo su diversidad de condiciones y circunstancias, su individualidad como seres humanos, pero también su responsabilidad como estudiantes.

De llevarse a la práctica estos principios generales, la enseñanza de la historia debe impartirse con un profundo sentido de pertinencia, desde una perspectiva abierta a la situación e interés de los alumnos, reconociendo la diversidad y la multiculturalidad como un valor y orientada al desarrollo de competencias para la vida, la convivencia democrática y el aprecio de los derechos humanos. En cuanto al enfoque oficial de la enseñanza de la historia, el propio acuerdo puntualiza lo siguiente:

El enfoque formativo de Historia expresa que el conocimiento histórico está sujeto a diversas interpretaciones y a constante renovación a partir de nuevas interrogantes, métodos y hallazgos, además de que tiene como objeto de estudio a la sociedad, es crítico, inacabado e integral; por lo tanto, el aprendizaje de la historia permite comprender el mundo donde vivimos para ubicar y darle importancia a los acontecimientos de la vida diaria, y usar críticamente la información para convivir con plena conciencia ciudadana (SEP, 2011:45)

Se trata de un enfoque formativo, cuyas características fundamentales son, ser crítico, inacabado e integral (Lima, L. et. al, 2010). Este enfoque encierra también la necesidad de situarse en el presente y en la circunstancia concreta desde donde se indaga -el grupo, la escuela, la comunidad, la entidad federativa o el país- , formular desde ahí las preguntas para buscar en el asado posibles explicaciones y constatando que la formulación distinta de estas preguntas permite mirar con distintos lentes lo que parecería ser el mismo pasado; asimismo, podemos constatar cómo el pasado se prolonga y se hace evidente en el presente, sea en el color de la piel de las personas, en la arquitectura de las ciudades, pero también en la arquitectura social, en sus estructuras y sus relaciones de poder de toda índole.

El presentismo es así, un enfoque poderoso y pertinente para la enseñanza de la historia en la educación básica y permite enriquecer el presente de los propios estudiantes, mediado, limitado, construido e impuesto por las relaciones y los medios de comunicación (Lima, L. et. al, 2010).

No está demás subrayar las cuatro competencias fundamentales que busca desarrollar la enseñanza de la historia en nuestros alumnos: i) la comprensión del tiempo y el espacio históricos, lo que les permite ubicarse en el contexto social como protagonistas que no empieza ni termina con su existencia, y que los implica como parte de la humanidad y de contextos sociales y políticos complejos; ii) manejo de información histórica, que les permite valorar críticamente información y argumentos; iii) formación de una conciencia histórica para la convivencia, lo que implica identificarse como parte de una comunidad, de un país vasto, diverso y complejo, y del mundo. Todo ello contribuye, sin duda a la formación de ciudadanos críticos, participativos, demócratas, creativos y solidarios que busca formar nuestra educación básica.

Otro enfoque interesante es “el aprendizaje por indagación”, a decir de Patricia Escalante, “Este enfoque requiere que los estudiantes piensen en forma sistemática o investiguen para llegar a soluciones razonables de un problema” y agrega que “la enseñanza por indagación se centra en el estudiante, no en el profesor; se basa en problemas, no en soluciones y promueve la colaboración entre estudiantes” (Escalante, P.); y en este orden de ideas, es pertinente señalar el aprendizaje basado en proyectos, como otro enfoque que propicia vivencialidad, interés y pertinencia en la comprensión de la realidad inmediata de nuestros alumnos, a partir de la indagación histórica.

Más allá de los enfoques didácticos, es oportuno hacer una breve reflexión sobre los enfoques historiográficos que han marcado en nuestro país la enseñanza de la historia y que antes aludimos indirectamente. En nuestro país la enseñanza de la historia está dominada por el enfoque político, en primera instancia, y en seguida por el enfoque social.

La historia es la historia de los héroes, de sus batallas, de sus gobiernos, de sus encumbramientos y caídas; héroes o personajes que sólo aparecen en su dimensión política más cruda, con ideas más bien elementales –lemas- con sentido de excepcionalidad frente al resto de la sociedad.

Y una vez anclada la historia con la data de estos personajes y sus trayectorias de poder, se construye una historia social que ve macroprocesos explicados por una dinámica social en ocasiones anclada en una visión sintética y hasta panfletaria del marxismo.

Y no es que esta perspectiva social no explique nada de la realidad social y sus tensiones, lo que ocurre es que no explica, ni todo se puede explicar con las mismas fórmulas generales que repitieron mecánicamente durante décadas algunos seguidores del materialismo histórico, cuya validez insisto, me parece relevante pero limitada.

Frente a esta perspectiva, sobre todo en la educación básica, resulta interesante revisar también las biografías de los personajes más destacados, lo que les permitió trascender, sus motivaciones, sus estrategias, sus decisiones... en este sentido, la historia suele conectarse con la reflexión ética y con la educación moral, tomando como ejemplo la heroicidad de quienes en verdad sirvieron destacadamente a otras personas y contribuyeron a generar mejores condiciones de vida para las generaciones que les sucedieron.

En síntesis, la enseñanza de la historia no debería reducir sus enfoques, sino ampliarlos sistemáticamente. De manera que el docente esté en proceso de constante renovación y logre motivar y dar respuesta a las diversas inquietudes y respuestas que de manera natural generen sus alumnos, de acuerdo a sus personalidades y condiciones, ya sea con énfasis en los aspectos económicos o materiales, políticos o sociales, humanos o emocionales... reconociendo la complejidad de una realidad que a fin de cuentas, sólo podemos reconstruir en narraciones y argumentos, sabiendo que la historia no es realidad lo que pasó, sino lo que se cuenta del pasado.

### **La didáctica de la historia en la educación básica**

El disponer de la sensibilidad y capacidad de observar y analizar nuestro entorno hoy en día, tiene como condición contar con un bagaje histórico-cultural que permita a cada persona, en ese caso a nuestros estudiantes, leer e interpretar las complejas realidades del mundo contemporáneo, de ahí la importancia de saber más sobre la didáctica de la historia, para ello debemos hacernos las preguntas pertinentes:

¿Qué sabemos hoy del estado de la investigación en didáctica de la historia?, [...] ¿qué sabemos de la aplicación de estos resultados en la formación del profesorado de historia o en la enseñanza de la historia en las escuelas y en los centros de enseñanza secundaria?

[y] ¿qué criterios podemos utilizar para caracterizar una buena práctica docente? (Henríquez y Pagés, 2004: 65).

La respuesta encontrada a estas interrogantes, lo que podría identificarse como “el estado del arte” sobre esta cuestión, es la siguiente: “[existen] cinco modelos de prácticas docentes: el narrador de historias, el historiador científico, el reformador relativista, el filósofo y el ecléctico” (Henríquez y Pagés, 2004: 66).

Esto implica que lo que el docente cree y sabe sobre esta disciplina, es determinante en la elección de sus métodos y su práctica; de manera que en esta asignatura en particular, el docente debe estar consciente de que no sólo tiene conocimientos duros, sino también un bagaje subjetivo de creencias que debe él mismo reconocer y valorar críticamente como un ejercicio constante, primero, porque esa es la naturaleza de la disciplina, y segundo, porque el desarrollo del presente, su cambio permanente, cambia también necesariamente nuestra perspectiva del pasado y la historia, como vimos, debe enseñarse desde el presente y desde la mirada situada de nuestros alumnos que deben encontrar en ella sus propias respuestas.

Quizás ninguna otra disciplina resulta reata tanto al docente para desaprender lo aprendido y abrirse a nuevas perspectivas, como un ejercicio de reconstrucción crítica de sus saberes; en este caso, partimos del supuesto de que la duda del docente puede provocar el interés de los estudiantes, más que sus certezas, de modo que el grupo en general y cada alumno esté dispuesto a ayudar al profesor al encontrar o validar las respuestas que había perdido o puesto en duda en un ejercicio crítico acompañado, enriquecido y, en el mejor de los casos, promovido grupalmente por sus propios alumnos.

Dicho de otra forma, no se podrá modificar y en este caso enriquecer la didáctica de la historia, mientras no se abran las

concepciones de los docentes sobre la naturaleza y utilidad de esta disciplina.

Los problemas que se perciben y construyen alrededor de la actividad del profesor están asociados a una larga tradición histórica y a una cultura compartida y reproducida entre los diferentes actores educativos. Así, la enseñanza de la historia está vinculada a una cultura pedagógica que determina el proceso en que se desarrolla esta disciplina en el contexto escolar. De hecho...

“[En la enseñanza de la historia] sigue dominando un modelo de clase magistral que resulta bastante poco adecuado a los intereses y expectativas del alumnado. Su complemento con ejercicios, trabajos y temas transversales ayuda a corregir este problema pero no siempre esos métodos alternativos están bien preparados e imbricados en el desarrollo del currículum. (...) El alumnado tiende a ser espectador pasivo o poco motivado, acaso por una presentación insuficiente o por la ausencia de repercusión real de esa actividad en el programa o la calificación” (Pagés i Blanch, 2003: 160).

De manera que la enseñanza de la historia como una asignatura relevante en el currículum de la educación básica implica que los docentes desarrollen otra mirada sobre el sentido y el valor de la asignatura, pero también que desarrollen otras competencias, más complejas y demandantes:

“Entre las competencias académicas se señalan competencias relacionadas con la naturaleza y los procedimientos del conocimiento histórico como las principales tendencias historiográficas y su evolución; el tipo de conceptos, datos y hechos que utiliza la Historia y el carácter relativista de su interpretación; la comprensión y orientación en los sistemas temporal y espacial; la comprensión del sentido procesal de la



Historia, etc... Por su parte, las competencias pedagógicas las clasifican en tres grandes grupos: la adquisición de competencias sociales y de comunicación; la concepción, planificación y programación de la actividad docente y la organización, dirección y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje” (Pagés i Blanch, 2003: 165)

Es importante sin duda que el aprendizaje de la historia resulte atractivo para los estudiantes. En el currículo vigente aparece como asignatura hasta cuarto año, cuando los alumnos han desarrollado la capacidad de leer y recuperar información por esa vía, de manera que una primera estrategia para la enseñanza de la historia que aquí se propone es enseñar a leer buscando información novedosa y relevante.

Es decir, no todo lo que se lee tiene estas características, pero lo que se lea como parte de la asignatura de historia si debe tener estas características, por lo que podemos orientar a los alumnos para que se interroguen qué información de determinada lectura “no sabían”, les resulta nueva y, enseguida, cuál de esa información “es relevante”, explica cosas, tiene consecuencias.

Este tipo de lectura, permite formular como pregunta lo que no se sabía, pero que ya se conoce a partir de la lectura... es decir, los estudiantes pueden aprender a formular sus propios cuestionarios de estudio e identificar cada vez con mayor pericia la profundidad de sus preguntas, qué tanto explican.

En la experiencia propia, la generación de estos cuestionarios por equipos, permitió generar animadas competencias que hacían muy atractivas las clases de historia para los alumnos de secundaria.

Otra estrategia, que ya fue mencionada, es apoyar la asignatura con narraciones literarias cortas pero significativas que ayuden a entender los valores, sentimientos, costumbres y conductas de

diferentes épocas, para compararlas con las de nuestros estudiantes, sus comunidades y familias. También revisar dentro de las biografías de ciertos personajes, cuáles de sus estrategias o decisiones permitieron encumbrarlos y cuáles los llevaron al fracaso. Esto permite desarrollar tanto un pensamiento estratégico, como juicios morales y políticos.

Apoyarse en fragmentos de películas y, en general en recursos audiovisuales, es fácil hoy en día y muy atractivo para los estudiantes. Acostumbrados a aprender “viendo” como señalamos al principio de este trabajo, ver situaciones recreadas o incluso testimonios reales del pasado encierra un atractivo muy poderoso para interesarse en la historia y sentirse parte de esos procesos.

Hoy en día, llevar estos recursos al aula está al alcance de todos los maestros, incluso donde aparentemente no hay elementos, porque se trata de aplicar la tecnologías cada vez más amigables, económicas y comunes.

Tomar fotografías del paisaje urbano y natural, también es un recurso accesible. Si se cuenta con mayores medios se puede subir a medios *on line* el trabajo realizado, pero en todo caso, la fotografía permite afinar la mirada del presente, la conciencia de ser y pertenecer a una sociedad diversa y compleja, por lo que esta actividad se puede complementar construyendo narraciones sobre “la historia” real o ficticia pero verosímil de las imágenes retratadas.

También es útil revisar la historia de lo que se revisa en otras asignaturas, la historia de los personajes favoritos, de los juegos o actividades que cada cual prefiere, interrogar a los mayores... y comunicarlo, esto es fundamental, la historia es una construcción colectiva, un ejercicio de diálogo y razonamiento que se tiene que revisar, platicar y construir en la comunidad del grupo, para que de esta manera cada colectivo construya su historia de éxito y la proyecte al futuro de cada uno de los

estudiantes. De manera que en algún momento al final del curso, escriban y comuniquen cómo ven la historia de sus futuros, lo que nos dará una medida del impacto que logramos en la formación de nuestros alumnos, en el desarrollo de su autoconocimiento, de su autoestima y de su afirmación en el mundo.

## **Bibliografía**

- BARRADO, J. (2002): **“La enseñanza de la historia en secundaria: reflexiones desde el frente”**.  
FORCADELL, C. et al. (coord.): Usos públicos de la historia. VI Congreso de la Asociación de Historia Contemporánea, Zaragoza. 655-666
- BAUMAN, Z. (2003) *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica, México. Ediciones Gandhi, México.
- ESCALANTE, Patricia *Aprendizaje por indagación*. <  
<http://educrea.cl/aprendizaje-por-indagacion/>>
- HENRÍQUEZ, Rodrigo y Pagés, Joan (2004). *La investigación en didáctica de la historia*. Educación XX1: Revista de la Facultad de Educación, ISSN 1139-613X, N° 7, 2004, págs. 63-84.
- L. Lima, F. Bonilla y V. Arista (2010) *“La enseñanza de la Historia en la escuela mexicana”*, Proyecto Clío 36. ISSN 1139-6237. <http://clio.rediris.es>
- PAGÈS, Joan I BLANCH (2003). *Enseñar a enseñar historia: La formación didáctica de los futuros profesores de historia*: En Miradas a la Historia; Universidad Autónoma de Barcelona
- PAGÉS, J., ESTEPA, J. y TRAVE, G. (eds.) (2000): *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales*. Huelva. Publicaciones de la Universidad de Huelva
- PAGÉS, J. (1994). *“Psicología y didáctica de las ciencias sociales”*. Infancia y Aprendizaje, 62-63, 121-151

- PAGÉS, J. (1994). "*La didáctica de las ciencias sociales, el curriculum y la formación del profesorado*", en Signos. Teoría y práctica de la educación, nº 13, 38-50
- PAGÉS, J. (1997). "*Líneas de investigación en didáctica de las ciencias sociales*". In BENEJAM, P./PAGÉS, J. (coord.): Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria. Barcelona, ICE de la Universidad de Barcelona, Horsori, 209-226
- PAGÉS, J. (2000). "*El currículo de Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación inicial del profesorado: investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la DCS*". In PAGÉS, J./ESTEPA, J./TRAVE, G. (eds.): Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales. Huelva. Publicaciones de la Universidad de Huelva, 41-57
- PAGÉS, J. (2000). "*La didáctica de las ciencias sociales en la formación inicial del profesorado*", Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia 24, 33-44
- Sartori, G (1998) Homo videns. *La sociedad teledirigida*. Taurus, 1988.



**Enfoques de enseñanza en la educación básica**

Se terminó de imprimir en abril de 2015, en los talleres de Groppe Libros, Hospital 2295A  
Col. Ladrón de Guevara Guadalajara, Jalisco, México 44650.

La coordinación estuvo a cargo de *Víctor del Carmen Avendaño Porras* y el Diseño de portada y  
contraportada a cargo de *Andrés Jerónimo Pérez Gómez*.

Este libro establece un diálogo entre los enfoques de enseñanza-aprendizaje consideradas en las asignaturas de educación básica en México y el papel que juega el alumno en su proceso de aprendizaje. Los títulos que conforman la obra han sido cuidadosamente elaborados por docentes investigadores del Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa (Cresur), a fin de apoyar la comprensión de los procesos de transformación curricular y dar cuenta de algunas investigaciones orientadas a la enseñanza de las Matemáticas, Ciencias, Lengua e Historia.

