



MADEMS

Maestría en Docencia
para la Educación Media Superior

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN
MEDIA SUPERIOR**

**ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA DESARROLLAR LA COMPETENCIA
COMUNICATIVA EN EL BACHILLERATO CON EL APOYO DE LAS
TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN**

T E S I S

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRO EN DOCENCIA PARA LA
EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR, EN
ESPAÑOL.**

P R E S E N T A

ULISES CASTILLEJOS LINARES

TUTORA: DRA. ANA MARIA MAQUEO

JUNIO, 2012

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

AGRADECIMIENTOS

Al Colegio de Ciencias y Humanidades por su apoyo y por todas las atenciones brindadas para la realización de la Maestría.

A mi asesora la Dra. Ana María Maqueo por el compromiso que tuvo en el proceso de la investigación, por sus asesorías, sus anécdotas, y por su enorme corazón. Mi afecto sincero hacia usted.

A la Dra. Marcela Palma Basualdo, al Dr. Benjamín Barajas Sánchez, al Dr. Víctor Cabello Bonilla y a la Mtra. Rosaura Herrejón García por sus sugerencias y recomendaciones a esta tesis.

A mis padres por alentarme a seguir adelante, por sus consejos, por su apoyo incondicional, por cada momento que llenan mi vida.

A Omar por tu apoyo incondicional, por alentarme a participar en la Maestría, por tu paciencia, por todo.

A Mónica, gracias por tu amistad, por tus consejos, por tu cariño, por tu confianza, por compartir tantas emociones y situaciones, por hacer de los momentos estresantes los más relajados.

A Miguel y Haydee por sus consejos, sus risas, sus enojos, por esos debates que nos enriquecían, por los momentos que compartíamos a diario.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	4
CAPÍTULO 1. EL ENFOQUE COMUNICATIVO Y LAS TIC	8
1.1 Antecedentes del enfoque comunicativo	9
1.2 La Competencia comunicativa	12
1.3 El Colegio de Ciencias y Humanidades	15
1.4 El enfoque comunicativo en el Área de Lenguaje y Comunicación del CCH	17
1.5 Posibilidades educativas a través de las TIC	20
1.5.1 La computadora	21
1.5.2 La presencia de las TIC en la educación	23
1.5.3 La integración de las TIC en el proceso de enseñanza y aprendizaje en el CCH	25
1.6 El <i>podcast</i>	28
1.6.1 Inicios del <i>podcast</i> en la educación	30
1.6.2 El <i>podcast</i> como un medio didáctico para la enseñanza	32
1.6.3 Beneficios del <i>podcast</i> en la educación	34
1.7 <i>Audacity</i> : Software para crear audio	35
CAPÍTULO 2. HABILIDADES LINGÜÍSTICAS	37
2.1 La escritura: la mano del artesano	38
2.2 La lectura: cuando leo, imagino, pienso y aprendo	42
2.3 La escucha: ¿Sonido o estructura?	49
2.4 La habilidad oral	55
2.4.1 Aspectos que determinan el desarrollo de la habilidad oral en los estudiantes del CCH	57
2.4.2 Papel del docente en la enseñanza de la habilidad oral	59
2.4.3 Planificación de la estrategia oral	62
2.5 Prácticas discursivas orales	63
2.5.1 La conversación	63
2.5.2 El debate	66
2.5.3 La exposición	68
2.6 Disposición sonora	70

2.6.1 Entonación	.....	71
2.6.2 Volumen	.....	72
2.6.3 Pausa	.....	73
CAPÍTULO 3. SECUENCIA DIDÁCTICA PARA LA PRÁCTICA DOCENTE		
TLRIID I. Unidad I. Construcción del Yo a través de textos orales y escritos	.....	75
Presentación	.....	76
Propósito	.....	77
Primera parte: Escucha y Lectura del Texto autobiográfico	.....	79
• Jorge Ibargüengoitia Dice de sí mismo	.....	82
• De memoria y olvido. Juan José Arreola	.....	87
Segunda parte: Identificación de la estructura del Texto autobiográfico	.....	90
Tercera parte: Identificar la situación comunicativa Texto oral (autobiografía) y la importancia del uso de la primera persona.	.....	91
Cuarta parte: Planificación y escritura de un texto autobiográfico	.....	93
Quinta parte: Corrección del texto autobiográfico y la creación de un <i>podcast</i>	.....	95
Sexta y séptima parte: Expresión oral con apoyo del <i>podcast</i>	.....	99
CONCLUSIONES	.....	102
ANEXOS	.....	106
Anexo 1. Diferencias y semejanzas de los textos autobiográficos	.....	107
Anexo 2. Sugerencias para revisar el borrador del texto autobiográfico	.....	108
Anexo 3. Lineamientos requeridos para el texto autobiográfico	.....	109
Anexo 4. Plantilla para evaluar la producción oral del texto autobiográfico	.....	110
Anexo 5. Cuestionario para trabajar y evaluar la habilidad de la escucha	.....	111
BIBLIOGRAFÍA	.....	112
Fuentes periódicas	.....	116
Fuentes electrónicas	.....	118
Fuentes de consulta	.....	119

INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN

Para hablar hay que dirigirse a otro u otros. Las personas en su juicio no vagan por el bosque hablándole simplemente al viento. Incluso cuando se habla consigo mismo, es preciso simular que se trata de dos personas, pues lo que yo digo depende de la realidad o fantasía de la que creo estar hablando, es decir, de las posibles reacciones que puedo anticipar.

Walter J. Ong.

En pleno siglo XXI, el mundo evoluciona a un ritmo acelerado; la situación social en la que nos encontramos es definida por diversos entornos familiares y profesionales; la educación permeada por los grandes avances tecnológicos que permiten otras formas de enseñanza; la comunicación fugaz e instantánea, ha generado nuevas pautas de interacción entre los humanos.

Hoy por hoy la educación, la comunicación y la tecnología se entretajan para dar pie a nuevas prácticas docentes que antes eran inimaginables. Es así, como emprendemos todos los días un nuevo camino que nos conduce a una enseñanza de conocimientos actuales.

En este sentido, esta tesis busca proponer nuevas alternativas pedagógicas que permitan el desarrollo de la Competencia Comunicativa de los jóvenes alumnos que ingresan al Colegio de Ciencias y Humanidades, con la finalidad de formar universitarios críticos y autónomos en situaciones reales.

Además, a lo largo del presente trabajo se plantea la idea de incorporar algunas de las herramientas de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) como la computadora, el procesador de palabras *Word*, el *podcast*, y el *Audacity* (editor y grabador de audio), en el desarrollo de las habilidades lingüísticas (escuchar, hablar, leer y escribir) de los estudiantes del Colegio presentes en su cotidianidad.

La propuesta didáctica se centra en el primer semestre del *Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I* (TLRIID-I) de la Unidad I: *Construcción del Yo a través de textos orales y escritos*, dado que en él se trabaja el discurso oral y escrito de una redacción formal en primera persona gramatical, tomando en cuenta el propósito comunicativo y el efecto de sentido que manifiesten los alumnos, de acuerdo con los diversos contextos que la enmarcan.

Esta tesis está compuesta de tres capítulos y un anexo. En el Capítulo I, **El Enfoque Comunicativo y las TIC**, se plasman brevemente las ideas filosóficas de Austin, Searle, Grice, así como Gumperz, Hymes entre otros estudiosos de la comunicación, ellos hacen una propuesta sobre la competencia comunicativa, de la cual se va a derivar una nueva forma de enseñar la lengua: el enfoque comunicativo. En un segundo momento, se presenta el Modelo Educativo y el Enfoque Comunicativo en el Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación del Colegio, así como los propósitos del TLRIID. Y, como tercer momento, se abordan los temas referentes a las posibilidades educativas que integran a las TIC en la enseñanza y aprendizaje de la lengua en el CCH: la computadora, el *podcast* y el *Audacity* (nuevos recursos tecnológicos en la educación). En la información presentada en este primer capítulo, se reflejan las inquietudes por trabajar con algunas herramientas tecnológicas cotidianas en nuestros alumnos que pueden permitir el desarrollo de su competencia comunicativa.

En el Capítulo II, **Habilidades lingüísticas**, parte central de esta tesis, se manifiestan reflexiones, inquietudes y posibilidades para trabajar la escritura, la lectura, la escucha y la oralidad, enmarcadas en el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes. Además, se tratan los aspectos que determinan el desarrollo de su habilidad oral; el papel del docente ante la enseñanza de esta habilidad; cómo planificar una estrategia o secuencia didáctica, así como actividades o ejercicios que permitan lo anterior, las prácticas discursivas más recurrentes de los docentes al trabajar con esta habilidad y algunas breves

sugerencias para aplicarse en la enseñanza de la disposición sonora de nuestros alumnos.

Finalmente, en el Capítulo III, **Secuencia Didáctica para la Práctica Docente. TLRIID I. Unidad I. Construcción del Yo a través de textos orales y escritos**, se presentan las actividades de manera que se trabajen con los dos aprendizajes del Programa del TLRIID I (hablar y escribir), aunque también incluyen las otras dos habilidades lingüísticas (escuchar y leer), ya que interactúan entre sí. Para desarrollar la secuencia didáctica se tomó en cuenta cada una de las ideas plasmadas en los dos capítulos anteriores, así como el Modelo Educativo del Colegio y el enfoque comunicativo del Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación.

En definitiva, el mundo crece apresuradamente, la velocidad a la que se producen las innovaciones y los cambios tecnológicos exigen que la educación se ajuste al momento en que vivimos.

CAPÍTULO I

EL ENFOQUE COMUNICATIVO Y LAS TIC

CAPÍTULO I

EL ENFOQUE COMUNICATIVO Y LAS TIC

1.1 ANTECEDENTES DEL ENFOQUE COMUNICATIVO

A mediados del siglo XX basándose en las ideas filosóficas de Austin, Searle, Grice, entre otros, cambian la forma de ver el lenguaje. Estos autores consideran que hablar es hacer cosas con las palabras, ya que “el lenguaje se organiza de conformidad con reglas de uso: el significado de las palabras reside en su uso cultural, regulado y público y, por lo tanto es la cultura”¹. Bajo esta misma premisa, Austin manifiesta que “decir algo es hacer algo”; dicho de otro modo, al hablar realizamos acciones, actuamos, no simplemente comunicamos algo”².

Austin en *Cómo hacer cosas con palabras* (1990) plantea que el acto comunicativo no sólo se limita a los enunciados sino a la intención que se tiene al realizarlos. A continuación, se distinguen los tres tipos de actos:

- 1) acto locucionario es el acto de decir exacta y solamente algo, usar la voz para producir palabras, frases y oraciones. Este acto no es comunicativo porque no se está dando alguna información al no expresar ninguna clase de sentimientos o intenciones.
- 2) acto ilocucionario es el acto que se lleva a cabo al decir algo. Consiste en hacer una promesa, una advertencia, una afirmación, etcétera. Esto significa la realización de una acción para causar algún efecto en el oyente.
- 3) acto perlocucionario es el acto que tiene el propósito de producir efecto en los oyentes mediante la emisión de la palabra, frases y oraciones de

¹ Carlos Lomas, Andrés Osoro y Amparo Tusón en Ana María Maqueo, *Lengua, aprendizaje y enseñanza. El enfoque comunicativo: de la teoría a la práctica*, p. 110.

² Ana María Maqueo, *op. cit.*, p. 110.

acuerdo con las circunstancias de la expresión, por ejemplo: inspirar, impresionar, intimidar, persuadir, etcétera.

De esta manera, al emplear el lenguaje se “aprende a orientar el pensamiento, a regular la conducta personal y ajena, así como dominar habilidades expresivas y comprensivas que hacen posible el intercambio comunicativo con los demás y con el mundo”³.

Años más tarde, John Searle continúa trabajando con la teoría de Austin en su libro *Ensayo de filosofía del lenguaje* (1980) donde propone que cualquier acto de comunicación no es una oración ni un enunciado en específico sino la realización de un acto, como: cuestionar, manifestar, advertir, pedir, entre otras. Sobre esta nueva visión de los actos del habla los clasifica en directos e indirectos.

Los primeros son aquellos en que se expresa exactamente lo que se quiere decir, y los indirectos, en los que la intención va más allá de lo que se enuncia literalmente. Si decimos “¿Tienes otro lápiz?”; el acto directo consiste en preguntar si el oyente posee más de un lápiz; el indirecto, en pedir prestado un lápiz.⁴

Sí en el proceso del acto de habla el hablante produce una emisión y al hacerlo lleva a cabo su intención, entonces la emisión se comprende; por lo tanto, el acto de habla es satisfactorio. Además, si el propósito del acto de decirlo cumple su función o intención, entonces el acto de habla es totalmente favorable por lograr su propósito de manera directa o indirecta. En consecuencia “expresar las palabras es, sin duda, por lo común, un episodio principal [...] en la realización del acto (de apostar o de lo que sea), cuya realización es también la finalidad que persigue la expresión”⁵.

Por su parte, Searle estudia las posibles relaciones de lo que el ser humano expresa y el contexto en el que se lleva a cabo, ya que sólo se producirán significados si se toman en cuenta las circunstancias que enmarcan el acto del habla. Así, el contexto forma parte de lo que se quiere comunicar.

³ Carlos Lomas, *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*, p. 17.

⁴ Ana María Maqueo, *op. cit.*, p. 113.

⁵ John L. Austin, *Cómo hacer cosas con palabras*, p. 49.

Tiempo después, Grice plantea “que en la interacción verbal los interlocutores parten del supuesto de la existencia de una serie de reglas que rigen la conversación”⁶, esto quiere decir que cuando dos personas o más inician un acto comunicativo ya cuentan con información necesaria tanto del hablante como del oyente. A esta situación lo llama “principio de cooperación” ya que debe existir un deseo de colaboración y un propósito compartido entre los interlocutores.

Grice señala que el “principio de cooperación” se compone de cuatro categorías a las que denomina “máximas”: de cantidad, calidad, relación y manera. Cada una de ellas interactúa de la siguiente forma:

- a) **La máxima de cantidad**, tiene relación con toda la información necesaria que deba darse.
- b) **La máxima de calidad**, se refiere a decir todo lo que se considera verdadero.
- c) **La máxima de relación**, significa decir lo que se tiene que decir sin andar con rodeos.
- d) **La máxima de manera**, significa ser claro, preciso, breve y ordenado.

A su vez, de las “máximas” se derivan las “submáximas” que se definen como una serie de enunciados imperativos que el hablante emite para que la conversación sea efectiva.

Otros estudiosos como Sperberg y Wilson proponen la Teoría de la relevancia (pertinencia) en donde manifiestan que la relevancia es el único principio posible para explicar el acto lingüístico comunicativo, es decir, el hablante espera que su interlocutor trate de ser relevante, interesante en lo que comunica, que le sea de utilidad, ya que si la información que emite no le importa, no se tomará en cuenta y no estarán en las mismas condiciones o posibilidades de continuar con la comunicación.

⁶ Citado por Ana María Maqueo, *op. cit.*, p. 127.

Por lo tanto, el lenguaje forma parte de una de las piezas principales de la comunicación diaria del individuo, ya que se le considera una forma de vida, tal como lo señalan Genaro R. Carrió y Eduardo A. Rabossi: “No podemos considerarlo aisladamente y en sí, con independencia de las múltiples funciones que cumple en el cuadro de la vida de quienes lo emplean”⁷.

En la década de los 70's y 80's surge el Enfoque Comunicativo gracias a las teorías filosóficas ya mencionadas con anterioridad, así como las aportaciones de Hymes, Gumperz y otros estudiosos de la comunicación. El principal objetivo del enfoque en la enseñanza de la lengua es que “sustituye la norma como único referente tal y como lo planteaban las gramáticas prescriptivas para dar paso a la noción de uso de la lengua como un conjunto de estrategias de interacción social que se orientan a la negociación cultural de los significados en situaciones concretas de comunicación”⁸, es decir, con este enfoque las situaciones de comunicación y de contexto pasan a primer plano, por lo que la enseñanza de la lengua se plantea mediante el desarrollo de la competencia comunicativa (que se detallará más adelante) de los estudiantes. No solamente se pone énfasis en el código lingüístico, sino también, en el qué, a quién y cómo se dice, de manera apropiada en una situación dada, es decir, todo lo que implica el uso lingüístico en un contexto determinado.

1.2 LA COMPETENCIA COMUNICATIVA

A partir de las diversas ideas formuladas por los filósofos, así como del concepto “competencia lingüística” nace una propuesta: la Competencia Comunicativa. A principios de la década de los 70's, Hymes definió este término de la siguiente manera:

⁷ Genaro R. Carrió y Eduardo A. Rabossi en “ La filosofía de John L. Austin” en John L. Austin en *Cómo hacer cosas con palabras*, p. 9.

⁸ Guadalupe Teodora Martínez Montes, María Antonieta López Villalba e Ysabel Gracida Juárez, *Del texto y sus contextos. Fundamentos del enfoque teórico*, p. 63.

un buen usuario de la lengua debe tener conocimientos del grado de adecuación de las expresiones lingüísticas a las situaciones en que se producen, tiene que dominar los diversos registros y las estrategias comunicativas para captar y mantener el interés y la atención de los receptores.⁹

La competencia comunicativa es lo que nos permite relacionarnos de manera adecuada en situaciones determinadas. No olvidemos que estamos inmersos en un mundo globalizado en donde las fronteras están cercanas y que los discursos, las conversaciones, las expresiones tienen un registro, un propósito entre quienes las llevan a cabo.

Al respecto, Hymes contribuye con sus investigaciones presentando cuatro dimensiones de la competencia comunicativa:

- a) La competencia lingüística que se refiere a las reglas gramaticales, es decir, que la actuación lingüística sea formalmente posible.
- b) La factibilidad. Es decir, que las expresiones sean factibles de acuerdo con los medios disponibles: limitaciones de edad, formación, fatiga. Las expresiones no por que sean sintácticamente correctas resultan necesariamente posibles.
- c) La aceptabilidad o adecuación. La actuación lingüística debe darse de acuerdo con las reglas sociolingüísticas del contexto en el que se produce. [...]
- d) El darse en la realidad. Es decir, que un hablante no puede inventarse usos de lengua por razones paradigmáticas u otras.¹⁰

Este desglose de aspectos a considerar en la comunicación: la competencia lingüística, la factibilidad, la adecuación y la realidad del uso de la lengua permiten que la competencia comunicativa sea un conjunto de conocimientos y de habilidades que se van adquiriendo a lo largo del proceso de interacción, comunicación, socialización con las demás personas de una comunidad, de una sociedad, de una institución educativa y otros.

La representación del individuo en la comunicación forma parte esencial del conjunto de habilidades que ha adquirido en un tiempo determinado, que se manifiesta en los roles de la interacción con el otro, adecuado a diferentes contextos situacionales. Al respecto Calsamiglia y Tusón señalan que

⁹ Monserrat Vilà, "Hablar para aprender a hablar mejor: el equilibrio entre el uso de la lengua y la reflexión" en *Hablar en clase. Cómo trabajar la lengua oral en el centro escolar*, p.30.

¹⁰ Miquel Llobera, "Una perspectiva sobre la competencia comunicativa y la didáctica de las lenguas extranjeras" en M. Llobera *et al* en *Competencia comunicativa documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, p. 13.

la competencia comunicativa incluye tanto el conocimiento como las expectativas respecto a quién puede o no puede hablar en determinados contextos, cuándo hay que hablar y cuándo hay que guardar silencio, a quién se puede hablar, cómo se puede hablar a personas de diferentes estatus y roles, cuáles son los comportamientos no verbales adecuados en diferentes contextos, cuáles son las rutinas para tomar la palabra en una conversación, cómo preguntar y proveer información, cómo pedir, cómo ofrecer o declinar ayuda o cooperación, cómo dar órdenes, cómo imponer disciplina, etc. En pocas palabras todo aquello que implica uso lingüístico en un contexto social determinado.¹¹

Un hablante de la lengua sabe cómo, cuándo y dónde dirigirse a otras personas, ya que por medio del lenguaje como lo señala Vigotsky en *Pensamiento y lenguaje* “organiza el pensamiento individual para razonar, planificar y revisar las acciones”¹² que determinan la comunicación en su entorno; de esta manera toma en cuenta el contexto situacional en el cual está inmerso en ese momento.

Canale y Swain señalan que la competencia comunicativa está constituida alrededor de cuatro competencias: “la competencia lingüística (conocimiento formal), la competencia discursiva (cohesión de formas y coherencia de sentido), la competencia sociolingüística (adecuación) y la competencia estratégica (asegurar flujos de comunicación)”¹³; por consiguiente, estas cuatro competencias se manifiestan como conocimientos, habilidades y estrategias que se relacionan para que el individuo actúe comunicativamente de forma apropiada en diferentes situaciones.

A partir de estas teorías, el Colegio de Ciencias y Humanidades ha añadido en los programas de la enseñanza de la Lengua y la Literatura el uso de la lengua para que los alumnos puedan manejarla de manera autónoma en cualquiera de los contextos en que estén inmersos en el momento de usarla. Lo anterior porque la competencia comunicativa determina al usuario, lo hace partícipe de la construcción de su avance paulatino en la sociedad; porque

¹¹ Helena Calsamiglia y Amparo Tusón, *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*, p. 31.

¹² Citado por Juli Palou y Carmina Bosch (coord.), *La lengua oral en la escuela: diez experiencias didácticas*, p. 35.

¹³ Citado por Alejandra Aventín Fontana (2005), “El texto literario y la construcción de la competencia literaria en E/LE, Un enfoque interdisciplinario” en *Espéculo. Revista de Estudios literarios* en <http://www.ucm.es/info/especulo/numero29/textele.html>.

cuando los alumnos aprenden a “hacer cosas con las palabras” reflexionan sobre los diferentes usos de la lengua a través de la recepción y producción de variados textos, con propósitos diversos, para su construcción como sujetos de la cultura.

A continuación se presentan aspectos importantes que conforman al Colegio de Ciencias y Humanidades con relación al Enfoque Comunicativo, a la Competencia Comunicativa y a su propio Modelo Educativo.

1.3 EL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES

El Colegio de Ciencias y Humanidades fue creado el 26 de enero de 1971 con la aprobación del Consejo Universitario de la Universidad Nacional Autónoma de México. Esta creación se dio gracias a la cooperación de las facultades, escuelas e institutos de la Universidad. El 12 de abril de 1971, iniciaron sus actividades académicas en los planteles: Naucalpan, Azcapotzalco y Vallejo, posteriormente el 3 de abril de 1972, los planteles Sur y Oriente.

El propósito fundamental del CCH consiste en propiciar el aprendizaje de los conocimientos mediante el desarrollo de las habilidades intelectuales de los estudiantes de este sistema. Su función recae en promover proyectos interdisciplinarios, ofreciendo a los estudiantes una formación propedéutica para continuar con sus estudios superiores.

El plan de estudios del CCH se conformó de materias básicas en el rubro experimental, histórico, matemático y lingüístico que sustituyeron la enseñanza “tradicional” de la educación por el modelo “aprender a aprender”, “aprender a hacer” y “aprender a ser”, centrado en el alumno como sujeto de la cultura, consciente de las razones y de los límites de su saber, de su actuar y de sus valores. Al respecto, el rector Pablo González Casanova señala:

El Plan de Estudios propuesto es la síntesis de una vieja experiencia pedagógica tendiente a combatir el vicio que hemos llamado enciclopedismo, y a proporcionar una preparación que hace énfasis en las materias básicas para la formación del estudiante;

esto es, en aquellas materias que le permitan tener la vivencia y la experiencia de método experimental, del método histórico, de las matemáticas, del español, de una lengua extranjera, de una forma de expresión plástica.¹⁴

En 1996 se actualizó el plan de estudios con la finalidad de mejorar las características del Modelo Educativo sin perder los principios y enfoques de su creación. Tomando en cuenta la misión y la filosofía del Colegio, en donde se pretende que los estudiantes al egresar del sistema:

respondan al perfil a su Plan de Estudios. Que sean sujetos y actores de su propia formación y de la cultura de su medio, capaces de obtener, jerarquizar y validar información, utilizando instrumentos clásicos y tecnologías actuales, y resolver con ella problemas nuevos. Sujetos poseedores de conocimientos sistemáticos en las principales áreas del saber, de una conciencia creciente de cómo aprender, de relaciones interdisciplinarias en el abordaje de sus estudios, de una capacitación general para aplicar sus conocimientos, formas de pensar y de proceder, en la solución de problemas prácticos. Con ello tendrán las bases para cursar con éxito sus estudios superiores y ejercer una actitud permanente de formación autónoma.¹⁵

De esta forma, nace un nuevo precedente en el modelo educativo del CCH, centrado en la conformación de cuatro ejes fundamentales en la construcción de quienes integran la comunidad docente y estudiantil: la cultura básica, la organización académica, el alumno como sujeto de la cultura y actor primero de su formación y el profesor como orientador del aprendizaje.

Cultura básica, que se refiere al conjunto de principios, elementos productores del saber [...] Esta cultura comprende en primera instancia competencias y habilidades (competencia comunicativa, habilidades para adquirir información fundada, formular y resolver problemas; procesos de razonamiento inductivo, deductivo y analógico: capacidad crítica) y determina los aspectos capitales del Colegio, como el propio Plan de Estudios actualizado, las formas de trabajo y el ambiente de la institución.

Organización académica por áreas, es decir, distribución de los contenidos de la enseñanza (conocimientos, habilidades y actitudes) y de las prácticas académicas [...] Las áreas, distintas, no se conciben separadas, sino fomentan una visión humanista de las ciencias y una visión científica de los problemas del hombre y de la sociedad.

El alumno como sujeto de la cultura y actor primero de su formación, capaz de aprender a aprender, a hacer y a ser, con sentido crítico, es decir, conciencia de las razones de su saber, de su actuar, de sus valores, así como de los límites de las mismas.

El profesor como orientador en el aprendizaje, ocupado en favorecer la autonomía de las habilidades del alumno en el aprendizaje y su capacidad de juicio crítico, dispuesto a aprender mientras enseña y a seguir aprendiendo.¹⁶

¹⁴ CCH, *Años recientes, años por venir*.

¹⁵ CCH, *Misión y filosofía*, [en línea] <http://www.cch.unam.mx/misionyfilosofia>, consultado el 12 de septiembre 2011.

¹⁶ Bazán Levy José de Jesús y Junta de Directores del Colegio de Ciencias y Humanidades, *El Colegio de Ciencias y Humanidades: Modelo y Prácticas*, pp. 16 – 17.

De tal manera, que con la conformación de estos cuatro aspectos el modelo educativo establece los lineamientos institucionales para regular los procesos de aprendizaje y enseñanza a través de su plan de estudios, de los programas indicativos y del desarrollo académico entre los alumnos y los profesores.

1.4 EL ENFOQUE COMUNICATIVO EN EL ÁREA DE TALLERES DE LENGUAJE Y COMUNICACIÓN DEL CCH

Los principios del Enfoque Comunicativo son los que el CCH toma como parte fundamental del proceso de enseñanza para subsanar las deficiencias que se presentaron durante generaciones con la educación tradicional que se encargó de los alumnos del bachillerato. De estas deficiencias se vale el Colegio para comenzar con nuevos lineamientos en el Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación.

Con el Enfoque Comunicativo el CCH en el Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación en la asignatura de Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I – IV pretende como objetivo fundamental:

Lograr en todos los usuarios de la lengua una competencia comunicativa, resultante de una suma de competencias lingüísticas, discursivas o textuales, estratégicas, sociolingüísticas, literarias e icónico verbales. Proponer como enfoque didáctico y propósito educativo central la competencia comunicativa ha contribuido a mejorar las capacidades de comprensión y producción textual de los estudiantes del Colegio y a poner en juego sus capacidades como oyentes y hablantes reales, de acuerdo con situaciones concretas de comunicación. Prestar atención a los usos lingüísticos, a la textura y la contextura de lo que leen, escuchan, escriben o hablan los estudiantes, ha hecho posible que poco a poco adquieran un capital comunicativo y lo pongan en práctica, de acuerdo con el manejo de diversas estructuras, propósitos de comunicación, temas, posibles enunciatarios y contextos.¹⁷

Es este sentido, el CCH fomenta la adquisición de la competencia comunicativa en los alumnos del Colegio, resultado de una suma de

¹⁷ CCH, *Orientación y sentido de las áreas del Plan de Estudio Actualizado*, p. 80.

competencias: lingüística, discursiva, estratégica, sociolingüística, literaria e icónico verbal. Lo anterior con la finalidad de mejorar su uso de la lengua en situaciones concretas de comunicación, a través de actividades que ayuden a mejorar sus habilidades lingüísticas. En el aula, los alumnos trabajan sus capacidades de comprensión y producción textual (lectura y escritura), además de desarrollar sus capacidades de oyentes y hablantes en contextos determinados, para que en cualquier momento de su vida puedan conducirse como seres autónomos en el uso de la lengua.

El objetivo del proceso de enseñanza del TLRIID parte de dos vertientes fundamentales del Enfoque Comunicativo: el funcional y el procesual:

El enfoque funcional pone énfasis en el uso de la lengua, en la diversidad de variedades y registros, en los distintos tipos textuales, en la selección de textos según las necesidades de los enunciatarios, en los ejercicios constantes de prácticas comunicativas y en la constante corrección comunicativa que se adecua a las necesidades de las aprendices respecto al texto; se lee, relee, complementa, analiza, rehace, crea. [...]

El enfoque procesual pone los acentos en los procesos de comprensión y producción de los textos para seleccionar o generar ideas, registrarlas u organizarlas, redactarlas, determinar propósitos tanto en la lectura como en la escritura, revisar, evaluar. Al leer y escribir textos, asuntos como los de la adecuación y la coherencia se vuelven eje central del trabajo didáctico.¹⁸

Con el manejo de estos dos enfoques el TLRIID responde a las necesidades de construcción del conocimiento de los estudiantes en el manejo y uso de la lengua. La tarea del docente en el aula no es limitada, al contrario, existe un abanico de posibilidades para plantear, construir y recrear los saberes de los alumnos en función de las prácticas comunicativas que se desarrollan en este espacio y fuera de ella.

En consecuencia, el Enfoque Comunicativo mantiene una estrecha relación con el trabajo que se produce en el aula, ya que al dejar atrás la tradicional enseñanza enciclopedista, ahora, con este enfoque los docentes no son el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje; su labor consiste en orientar el trabajo, propiciar la participación y el diálogo con el respaldo de

¹⁸ Guadalupe T. Martínez, María A. López e Ysabel Gracida, *op. cit.*, p. 68.

secuencias didácticas acordes a las necesidades de los alumnos. Mientras tanto, los estudiantes están inmersos en su aprendizaje, a través de una práctica constante tanto en el aula como fuera de ella, ya que se apropian cada vez más del uso de su lengua. De esta manera, se pretende que al concluir el bachillerato sean personas autónomas, conscientes del desarrollo y proceso de su competencia comunicativa.

Con el Enfoque Comunicativo se convierte la enseñanza de la gramática en un medio para acceder a la textualidad, resultante de una suma de competencias lingüísticas, discursivas o textuales, estratégicas, sociolingüísticas, literarias e icónico verbales, que representan los diversos usos de la lengua que los alumnos pueden desarrollar y así apropiarse de su competencia comunicativa. Por lo tanto, el Enfoque Comunicativo de la enseñanza de la lengua

sustituye la norma como único referente tal y como lo planteaban las gramáticas prescriptivas para dar paso a la noción de uso de la lengua como un conjunto de estrategias de interacción social que se orienta a la negociación cultural de los significados en situaciones concretas de comunicación. Nos encontramos con una percepción de la lengua en la que lo que interesa no es enseñar nociones o cuestiones acerca de ella, sino desarrollar la competencia comunicativa de los estudiantes entendida como un conjunto de procesos y conocimientos de diversa índole (lingüísticos, estratégicos, sociolingüísticos, textuales, semiológicos, literarios). La lengua deja de tener un sentido estático y lineal para convertirse en un proceso cooperativo en el cual se interpretan las intenciones comunicativas de los hablantes. Consideradas las distintas competencias que se ponen en juego para lograr la competencia comunicativa es natural que el eje de la gramática prescriptiva que era la oración, deje de serlo y cambie la unidad de sentido por la diversidad discursiva que se manifiesta en textos, es decir, el trabajo en el aula se hará sobre la totalidad textual no sobre oraciones ni fragmentos.¹⁹

De acuerdo con lo mencionado por las autoras, se determina que mediante las estrategias que permiten la comprensión y producción de textos orales y escritos, el uso de la lengua de los alumnos del Colegio se convierte en un proceso cooperativo, desarrollando su competencia comunicativa, a la vez que el aula representa un espacio para trabajar las habilidades de comunicación escrita, verbal y no verbal.

¹⁹ *Ibidem*, pp. 63 - 64.

Por lo tanto, a partir del enfoque comunicativo, el alumno egresado del CCH será capaz de:

- Leer toda clase de textos, incluyendo los icónico-verbales.
- Escribir textos académicos y sociales.
- Saber dónde buscar para obtener información útil para construir su propio conocimiento.
- Buscar de manera eficiente información, incluyendo el uso de las nuevas tecnologías.
- Hacer un uso comunicativo de la lengua en su manifestación oral y escrita.
- Incluir en la construcción del conocimiento lo que aportan los textos verbales, icónico-verbales y audiovisuales.
- Planificar con detenimiento la escritura, ante la fase de textualización, a través del uso consciente de borradores.
- Participar en aprendizajes cooperativos.
- Distinguir las diferencias de sentido entre los textos narrativos, expositivos y argumentativos.
- Mantener actitudes y valores propios de una formación humanística.
- Actuar de acuerdo con valores entre los que destacan la interacción, la negociación para establecer acuerdos, el respeto a las ideas del otro.
- Fomentar la indagación crítica en los usos de la lengua que condicionan el valor desigual de las palabras y de las lenguas y resultante de la clase social, el origen geográfico, el sexo, la condición social, la edad.
- Respetar, al investigar, la información que no es propia, citando con exactitud las fuentes y reelaborando el conocimiento con respeto a las ideas ajenas.
- Atender la dimensión ética en los usos de la lengua con una actitud lingüística crítica que evite prejuicios, discriminación o desprecio ante los diversos usos geográficos y sociales de la lengua.
- Utilizar las formas lingüísticas que nos permiten nombrar en femenino y masculino a unas y otros para evitar el sexismo en el uso de la lengua.²⁰

Y así actuar con todo confianza como personas autónomas y universitarias de nuestra sociedad.

1.5 POSIBILIDADES EDUCATIVAS A TRAVÉS DE LAS TIC

En la actualidad, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) forman parte de la construcción del individuo en una sociedad plural. Desde sus inicios, el avance de las TIC ha proporcionado pautas para su uso cotidiano en el trabajo, en las instituciones educativas y de investigación, en el hogar, y en cualquier espacio que se requiera. Sus usuarios son niños, jóvenes y adultos

²⁰ CCH, *Revisión del Plan de Estudios Tercera Etapa. Orientación y sentido de las áreas. Área de talleres de Lenguaje y Comunicación. Los retos de la enseñanza de la lengua en el futuro inmediato*, pp. 25 – 26.

que se interesan o necesitan acceder a las herramientas necesarias para constituirse como personas tecnológicas de acuerdo con su realidad.

Cada vez más las herramientas tecnológicas nos bombardean con propuestas e innovaciones que de alguna manera están a nuestro alcance y podemos hacer de su uso lo que creamos más conveniente para nuestras necesidades.

La finalidad de este apartado se centra principalmente en las posibilidades que tienen las TIC en la educación en el Sistema Medio Superior (Colegio de Ciencias y Humanidades) con el objetivo de proponer un acercamiento confiable tanto para los docentes como para los alumnos en el ámbito diario de la educación.

1.5.1 LA COMPUTADORA

La computadora es una herramienta esencial en la educación. Los directores de las instituciones educativas, los administrativos, los investigadores, los docentes y los alumnos, en todo momento, hacen uso de ella. La emplean para procesar datos, archivar documentos, generar estadísticas, guardar información relevante de una investigación, procesar las calificaciones, enviar un documento, realizar la próxima tarea de cualquier asignatura, entre muchos otros aspectos que de ella se pueden derivar. La computadora, entonces, forma parte de la cotidianidad de la comunidad educativa.

La computadora es considerada como un dispositivo para el tratamiento de datos, los cuales deben ser de cierto tipo y solamente se pueden procesar mediante rutinas específicas, aunque algunas veces es posible combinar diferentes tipos de datos y operar con ellos bajo diferentes métodos. [...] La computadora depende de varios elementos para ser eficaz en el manejo de información: su arquitectura, la velocidad de procesamiento y las facilidades de comunicación con usuarios y otras computadoras. También es importante el “sistema operativo”, con el cual se manejan dispositivos, archivos, directorios y otros elementos; sin el sistema operativo no sería posible la comunicación entre el usuario y la máquina.²¹

²¹ Eduardo Mancera Martínez, “Tecnología: soporte involuntario a los procesos educativos” en *DIDAC Tecnología para el aprendizaje*, p. 39.

Por lo tanto, la computadora es un instrumento viable para la educación. El uso que le podemos dar es variado, tal vez infinito, por las múltiples opciones de trabajo que podemos realizar en ella. Nos sirve para escribir desde un dato insignificante hasta diseñar programas específicos para personas especializadas en el desarrollo profesional.

En pocos años esta tecnología ha revolucionado el acto de escribir y todos los ámbitos sociales en los que se utiliza. Los profesionales se han acostumbrado rápidamente a utilizarlos y actualmente les es difícil e incluso e inimaginable prescindir de ellos. [...] Las microhabilidades que requiere la utilización del ordenador para la escritura no son simplemente de orden psicomotriz, sino que abarcan los niveles cognitivos superiores. Las funciones que ofrecen los programas de procesamiento (editar, corregir, ortografía, buscar, bloques, etc.) liberan a los autores de los trabajos más engorrosos y mecánicos, lo que les permite concentrarse en los más creativos: planificar el texto, revisarlo, mejorarlo, etc.²²

El uso de los procesadores de palabras para desarrollar la escritura nos aporta distintas maneras de procesar información, desde editar, copiar, cortar, pegar, corregir ortografía, seleccionar la fuente, dar formato al documento, entre otras opciones. El uso que le dan los usuarios todos los días a la computadora es inagotable:

con los ordenadores, la intertextualidad se hace más evidente: conservamos las conversaciones de chat, leemos todas las aportaciones hechas en un foro, intercalamos nuestras respuestas en un correo electrónico, accedemos con un simple clic a una web o al documento citado, recibimos automáticamente una factura en nuestro correo al comprar en una tienda virtual, etc...²³

Por lo tanto, las posibilidades educativas que tienen las TIC son diversas, los docentes y alumnos podemos trabajar con ellas dentro y fuera del aula, con instrumentos básicos como una computadora y un procesador de palabras hasta dispositivos y programas especializados. Todo depende de lo que se quiere lograr en la actividad docente. Los usos más recurrentes son:

1. El uso de la Internet para la búsqueda de información.
2. El uso de la computadora, el *power point* y un proyector para la presentación de algún tema.

²² Daniel Cassany *et al*, *Enseñar lengua*, pp. 270 - 271.

²³ Daniel Cassany y Gloria Sanz, "El comentario de textos electrónicos" en *El comentario de Textos. Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*, p. 21.

3. El uso de del correo electrónico para enviar documentos y/o archivos de foto y audio.
4. El uso del *chat* para conversaciones básicas o especializadas con otros usuarios.
5. El uso del *Blog* para trabajar ciertas actividades fuera de clase.
6. El uso de la *Wiki* para trabajar la escritura de varios estudiantes que hacen una redacción de manera colaborativa.
7. El uso de la *B-Learnig* o del *Moodle* que consiste en un proceso docente semipresencial. En ocasiones se trabaja en el aula, pero la mayoría de las veces, se toman las clases a distancia.

Como se advierte, el uso que se les puede dar a las TIC en la educación es muy variado. Cada uno de los procesos de enseñanza requiere de un objetivo específico para lograr aprendizajes significativos en el alumno. Obviamente, existen más ejemplos, aquí, sólo se señalaron los más comunes que se ofrecen en la educación.

1. 5. 2 LA PRESENCIA DE LAS TIC EN LA ENSEÑANZA

El uso de las TIC en la educación ha avanzado de manera inimaginable en nuestras sociedades, dando pasos agigantados, en poco tiempo. Este crecimiento ha permitido que las escuelas de todos los niveles se preocupen por tener computadoras, Internet, impresoras, proyectores, programas básicos y especializados para el uso tanto de la comunidad docente como de los alumnos.

Algunas investigaciones arrojan datos que reflejan la cotidianidad de este recurso en los habitantes de este país. En el año 1999 se realizó una encuesta a 1994 personas mayores de 15 años en las tres principales ciudades de México: el Distrito Federal, Guadalajara y Monterrey muestra que “el 38% de esta población utiliza Internet en el trabajo o en la escuela y que el 42 y el 44% utiliza

una computadora”²⁴. Al mismo tiempo otro estudio muestra que “En 1999, entre las escuelas que tenían computadoras, la cantidad de alumnos por computadora era de 58, siendo promedio en el sector privado de 38, y en el estatal el 79”²⁵.

Los resultados de las investigaciones han favorecido que las escuelas pongan atención en los avances tecnológicos a los cuales los alumnos tienen acceso de manera inmediata.

Debido a nuestra cercanía con los jóvenes estudiantes nos damos cuenta que gran parte de su tiempo lo pasan utilizando la computadora de diversas maneras; “en la red chatean con sus compañeros de clase, se divierten con juegos electrónicos, consultan las webs de sus grupos musicales, de sus cómics o de sus series favoritas, se bajan sus animes y sus películas, etc. [...] se la pasan bien y le dedican muchas horas diarias”²⁶. Es evidente que la cercanía a los recursos tecnológicos de los jóvenes es inmediata, continua y diaria. Que el uso que le dan es variado y consciente de las necesidades de su edad y de la inmediatez de estar en contacto con otros individuos, necesidades que pueden estar fuera de lo educativo pero que al fin y al cabo hacen uso de ellas para su uso cotidiano.

La tecnología está presente en nuestros jóvenes, desde la adquisición de un celular con necesidades básicas hasta las más avanzadas como la *blackberry*, el *iPhone*, el *iPod* en todas sus presentaciones, la computadora de escritorio, la computadora portátil, el *iPad*, la *Tablet*, el *PSP*, el *Nintendo*, el *Wii*, etcétera. Estos son dispositivos tecnológicos comunes a su alcance, a los que les dan un uso cotidiano de acuerdo con sus necesidades y gustos; por ejemplo, ellos utilizan la tecnología para entrar a una página *Web* y buscar alguna información, entran al correo electrónico para enviar saludos con fotos o música,

²⁴ Pilar Verdejo, “Educación y medios tecnológicos” en *DIDAC Las nuevas tecnologías en la educación*, p.33.

²⁵ Daniel Galarza, “Las políticas de integración de las TIC en los sistemas educativos” en Mariano Palamidessi (comp.) *La escuela en la sociedad de redes. Una introducción a las tecnologías de la informática y la comunicación en la educación*, p. 39.

²⁶ Daniel Cassany y Gloria Sanz, *op.cit*, p. 23.

conversan por medio del *Chat* (*Messenger, Facebook, Hi5* entre otros). Conforme a lo planteado, otra investigación más reciente realizada en el 2009 por la Universidad de Navarra expone que

el 40% de los adolescentes genera contenidos en Internet, es decir, tiene una Web o blog. Casi ocho de cada diez, además, pertenece a una red social y el 77% tiene Messenger, [...] casi el 100% estadísticos de los adolescentes mayores de 17 años tiene un móvil propio y entre los menores de esa edad el porcentaje llega al 83%.²⁷

En definitiva, el alcance de las TIC está presente en cada momento de nuestras vidas, lo importante es darle un uso adecuado a las necesidades educativas para un mejor desempeño académico.

1.5.3 LA INTEGRACIÓN DE LAS TIC EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN EL CCH

Las TIC han revolucionado la forma de impartir las clases, se ha dejado de lado la enseñanza tradicional por una más acorde con la actualidad de nuestra educación en el país. Los jóvenes estudiantes que ingresan a nuestras instituciones educativas provienen de una generación tecnológica avanzada, con recursos actualizados y con el deseo de aprender.

Para que estos objetivos se logren los planteles del Colegio de Ciencias y Humanidades se han preocupado por encontrar los mecanismos idóneos para facilitar, tanto a la planta docente como a la comunidad estudiantil, nuevas y mejores herramientas tecnológicas que los ayuden para enriquecer su quehacer como estudiantes en las distintas áreas del conocimiento que se imparten en el Colegio. Los recursos que se obtienen para el abastecimiento de tecnología facilitan un alcance inmediato de las necesidades tanto de la escuela como de quienes la conforman.

²⁷ Sonia Sierra y M^a del Carmen Alcolea, "Todo pasa y todo queda. Hacia una nueva manera de compartir la literatura" en varios autores *De didáctica de la Lengua y de la Literatura. La educación literaria en el bachillerato*, p.19.

De esta forma el Colegio ha mantenido un gran compromiso con la comunidad proporcionando equipos tecnológicos dignos de ser utilizados:

La infraestructura hasta el 2008 relacionada con la disponibilidad de equipo para los servicios académicos en el Colegio es de 3621 computadoras, de las cuales el 43.77% son actuales en términos tecnológicos y cuentan con procesadores Pentium D y IV. El 31.79% son máquinas que responden medianamente a las necesidades académicas (Intel Celeron, Pentium II y III y anteriores) y el resto es equipo obsoleto (24.44%).²⁸

Las herramientas tecnológicas de las que dispone el Colegio permiten a la comunidad trabajar de manera simplificada, común a los estándares de quienes las utilizan, debido a que no se necesitan equipos especializados para su uso; por el contrario, las 3621 computadoras con procesadores Pentium II, III, IV, D e Intel Celeron proporcionan un funcionamiento adecuado en el proceso de enseñanza que el docente requiere para que los alumnos construyan un aprendizaje autónomo y significativo en las áreas correspondientes del conocimiento.

En lo que se refiere a los usuarios de los equipos, el 62.41% está destinado para el uso de los alumnos, el 18.42% es de uso exclusivo del personal académico. El 15.30% es equipo utilizado por la administración. El equipo restante (3.87%) se divide entre servidores, servidores web y equipos para bibliotecas.²⁹

La mayoría de los equipos tecnológicos está disponible para la comunidad estudiantil, el Colegio cuenta con 3621 computadoras, de esta manera no se deja aislados a los alumnos de las herramientas de las TIC, sino que se les proporciona un número adecuado de computadoras para su uso cotidiano. Estas herramientas se emplean en las tareas diarias de las asignaturas, en los cursos a distancia que implementa el Colegio y en las estrategias que el docente implementa en el aula con sus alumnos.

Otro factor importante se refiere a los sistemas operativos con los que cuentan estas computadoras en el Colegio, ya que resultan funcionales de acuerdo con las necesidades de uso que les da la comunidad. Cuenta con una plataforma de sistema operativo del 49.7% con *Windows* y el 43.88% con *Linux*.

²⁸ CCH, *Proyecto Académico para la revisión curricular. Condiciones para la enseñanza-aprendizaje. Servicios e infraestructura. Cuadernillo 6*, p. 21.

²⁹ *Ídem*.

Existe una gran diferencia entre los dos sistemas operativos. Con *Windows* se paga por la licencia de uso, mientras que con *Linux*, no se paga por ninguna de ellas. Cabe señalar que existe compatibilidad al hacer uso de estos sistemas operativos siempre y cuando se cuente con algunos programas que faciliten el acceso a los archivos y documentos.

Otro aspecto importante a destacar es que el Colegio tiene salas Telmex en los cinco planteles, estas salas cuentan con computadoras, impresoras y proyectores que facilitan los procesos de aprendizaje. Además, en su mayoría, los salones del Área de los Talleres de Lenguaje y Comunicación disponen de proyectores empotrados en el techo para utilizarlos en cualquier momento que se requiera. En consecuencia, señala Cabero, a continuación,

Hasta hace relativamente poco tiempo los medios que usualmente movilizaba el profesor en la enseñanza, eran diversas variaciones de material impreso y algunas diapositivas y transparencias para retroproyector, en la actualidad éstos se han ampliado con los vídeos, las presentaciones colectivas informatizadas, las redes de comunicación, o las videoconferencias.³⁰

Es importante construir la enseñanza del conocimiento a través de las TIC, porque profesores y alumnos formamos parte de este cambio tecnológico. Estamos “ante una generación interactiva a cuyo alcance la revolución tecnológica ha puesto todo un universo de información inconmensurable. Esta iniciativa posibilita aunar dicha realidad tecnológica con la práctica docente, además, con los momentos de ocio de nuestros estudiantes”,³¹ ya que implementar secuencias didácticas con el apoyo de las herramientas tecnológicas en nuestra labor cotidiana con nuestros alumnos, permite que “las nuevas tecnologías pueden generar un crecimiento general del nivel de instrucción y desarrollo de habilidades”,³² y fomentar una estructura autónoma en el desarrollo de nuestros jóvenes estudiantes.

³⁰ Julio, Cabero, *Las TICs: una conciencia global en la educación*, p. 10.

³¹ Sonia Sierra y M^a del Carmen Alcolea, *op. cit.* p. 19.

³² Araceli Delgado, “Nuevas tecnologías, ¿El nuevo fin de la educación?” en *DIDAC Las nuevas tecnologías en la educación*, p. 8.

1.6 EL PODCAST

El *podcast* es una de las herramientas más recientes de las TIC, ya que data del año 2000, cuando Dave Winner diseñó un programa de “sindicación” (RSS, *Really Simple Syndication*, formato que permite el acceso a contenidos mediante lectores de RSS y consiste en la actualización de gran cantidad de páginas directamente desde la computadora, cliente de correo o a través de la *Web*) y realizó las primeras pruebas de *Mp3* en Radio Userland (herramienta de publicación *Web* y *Blog* con características avanzadas como el sistema de agregar noticias). A partir de este proyecto se dio la pauta para que cualquier audio o video pudiera ser visto o escuchado con el fácil acceso a la Internet; en consecuencia, este archivo puede ser sincronizado a cualquier dispositivo portátil y escuchado o visto desde cualquier lugar.

La primera definición del *Podcast* aparece en el 2005 en el *New Oxford American Dictionary* como “una grabación digital de un programa de radio o cualquier formato de audio que se ponía al libre acceso en Internet para que pudiera ser descargado por todos los usuarios que estuvieran interesados en la temática que tratara”³³.

A su vez, el término de *Podcast* nace de la combinación de palabras entre “*iPod*, que se refiere al aparato portátil para grabar y escuchar información de audio, y la palabra *broadcasting*, que se refiere a la transmisión pública de audio”³⁴. Con esta innovación los estudiosos de las TIC comenzaron a trabajar más a fondo debido al interés que despertó esta herramienta tecnológica en la sociedad cibernauta, así como al acercamiento de la sociedad en general al *podcast*. Comenzaron a surgir entonces algunas definiciones que explicaron su uso: “un *podcast* es un archivo de audio al que uno se suscribe empleando un programa agregador que lo descarga en el ordenador para después poder

³³ Isabel M^a Solano y M^a Mar Sánchez, “Aprendiendo en cualquier lugar: el podcast educativo” en *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, p. 126.

³⁴ Carmen Chacón y Clevia Pérez, “El podcast como innovación en la enseñanza de Inglés como lengua extranjera” en *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, p. 43.

pasarlo al reproductor portátil que se desee para escucharlos en el momento y lugar que mejor nos convenga”³⁵.

Para hacer esta transferencia de archivos de audio, es indispensable contar con un programa (*iTunes*) para que el archivo pueda ser transferido desde cualquier computadora a cualquier reproductor portátil (*MP3, MP4, iPod, iPhone, iPad, Tablet*) y a cualquier celular convencional que cuente con un reproductor de audio para escucharlo en el momento deseado.

Por un lado, Chacón y Pérez exponen que “el *podcast* es un recurso disponible en la Internet, utilizado para crear grabaciones de audio y hacerlas públicas en la red”³⁶, mientras que Solano y Sánchez señalan que “un *podcast* es simplemente una colección pre-grabada de archivos de audio que pueden ser automáticamente descargados desde un ordenador”³⁷.

A partir de las ideas anteriores, podemos afirmar que el *podcast* es un archivo de audio pregrabado por cualquier persona que disponga de una computadora y haga uso del *Internet* para compartirlo con otras personas que lo descargarán automáticamente a un reproductor portátil para ser escuchado en cualquier momento. De lo anterior se desprende un factor importante para la educación, ya que el *podcast* evoluciona en este ámbito como “una forma de comunicación basada en una tecnología que permite la distribución y la recepción automática de archivos de audio”³⁸ lo que lo vuelve también un medio de comunicación entre los usuarios de la *Internet*. En la educación funciona como

una herramienta de voz usada por los profesores para ayudar a los estudiantes a conectarse con el mundo (Stanley, 2007a y 2007b) y al mismo tiempo le permite a los

³⁵ Ana María Ramos y M^a Jesús Caurcel Cara, “Los podcast como herramienta de enseñanza-aprendizaje en la universidad” en *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, p. 151.

³⁶ Carmen Chacón y Clevia, Pérez, *op. cit.*, p. 41.

³⁷ Isabel M^a Solano y M^a Mar Sánchez, *op. cit.*, p. 126.

³⁸ Juan Ignacio Gallego, “El podcasting en España, del uso privado a las grandes emisoras” en *Razón y Palabra*, p. 1.

docentes la comunicación e interacción directa más allá de las limitaciones de tiempo y espacio de la educación presencial (Harris & Park, 2008).³⁹

Así, el *podcast* se concibe como un recurso tecnológico importante para la enseñanza y el aprendizaje.

1.6.1 INICIOS DEL *PODCAST* EN LA EDUCACIÓN

En la actualidad, los docentes preocupados por una nueva forma de transmitir el conocimiento han comenzado a utilizar el *podcast* como un soporte o medio para fomentar y enriquecer la enseñanza de los temas a tratar en el aula, gracias a sus avances, a su eficacia y al acceso inmediato que tienen los alumnos a esta tecnología.

Es importante señalar que las primeras grabaciones de *podcast* en el ámbito educativo datan de abril de 2004, cuando la infraestructura de esta herramienta tecnológica ya tenía 4 años de proceso constante con la sociedad. De esta manera, algunas universidades implementan su uso en la educación, principalmente:

el *College Jogakuin* en Osaka (Japón) utilizó *podcast* para la enseñanza de inglés como lengua extranjera (MOchizuki, 2004). Medio año después, iniciaba esta andadura la Universidad Duke en Estados Unidos, una de las principales universidades en la integración de *podcast* en sus titulaciones. En el mismo año desarrollaron sus primeros *podcast* educativos el *Musselburg Grammar School* (East Lothian, Reino Unido). En la segunda mitad del año 2005, aumentaron las experiencias en el ámbito universitario, destacando la Universidad Western Australia. La Universidad de Cambridge y CARET (*Centre for Applied Research in Educational Technology*) como centro coordinador de la experiencia, también iniciaron sus primeros pasos en febrero de 2006, y hoy en día cuenta con su servicio importante de *podcast* educativo.⁴⁰

Poco más tarde muchos otros profesores e instituciones educativas comenzaron a utilizar este recurso como una herramienta para facilitar la enseñanza y el aprendizaje en la educación.

³⁹ Citado por Carmen Chacón y Clevia Pérez, *op. cit.*, p. 41.

⁴⁰ Citado por Isabel M^a Solano y M^a Mar Sánchez, *op. cit.*, p. 129.

Actualmente, en nuestro país, la Universidad Nacional Autónoma de México, a través de su Coordinación de Difusión Cultural, diseñó un espacio en la Internet con el nombre *Descarga Cultura* situado en <http://www.descargacultura.unam.mx> para que cualquier persona tenga acceso a disfrutar una variedad creciente de literatura grabada: cuento, novela corta, poesía, ensayo, crónica y teatro. Además de conferencias y cursos producidos por nuestra Universidad. Todos los materiales que se pueden descargar de este portal han sido grabados por lectores profesionales y, mejor aún, por sus propios autores. Los materiales que se ofrecen son gratuitos y sus derechos han sido autorizados por sus propietarios. El objetivo principal de este proyecto de la Coordinación de Difusión Cultural es apoyar la formación cultural y académica de los docentes y estudiantes que pueden aprender y enseñar la cultura a través de un medio tecnológico.

De esta manera se confirma que nuestros jóvenes estudiantes están inmersos en este campo, utilizan estas herramientas particularmente en el área del entretenimiento, en cualquier momento acceden a la Web para descargar cualquier tipo de audio, como: música, audiolibros, programas de televisión y radio, entre otros.

Estudios recientes presentan datos que corroboran el incremento del uso del *podcast* en esta sociedad globalizada por la tecnología. La *Pew Internet & American Life Project* (organización no partidista, sin fines de lucro, que proporciona información sobre temas, actitudes y tendencias que definen a los Estados Unidos y al mundo) señala que el “12% de los internautas dicen haber descargado un *podcast* para escucharlo o verlo. [mientras que] el 1% descarga *podcast* a diario”⁴¹. Por otra parte, para contrastar estos datos Fernández de Velasco señala que “en tan sólo cinco años se han creado más de 250.000* *podcasts* en todo el mundo, y algunos expertos evalúan en más del 40% la

⁴¹ *Pew Internet & American Life Project, Informe sobre descargas del Podcast.* (http://www.pewinternet.org/PPF/r/193/source/rss/report_display.asp).

* En la herramienta Feedburner se recogían 262.000 *podcast* en junio de 2008.

proporción de usuarios activos de Internet que descarga *podcasts*⁴². Si se toma el balance de estos datos podemos darnos cuenta de que es una herramienta tecnológica que viene a apoyar al sistema educativo para llevar a cabo nuevos procesos de enseñanza y aprendizaje con los jóvenes estudiantes del Colegio que ya tienen un acercamiento confiable a las TIC.

1.6.2 EL *PODCAST* COMO UN MEDIO DIDÁCTICO PARA LA ENSEÑANZA

El *podcast* es una herramienta tecnológica reciente muy flexible para diseñar secuencias didácticas dirigidas a la enseñanza en la educación media superior, ya que nos permite trabajar desde distintas áreas del conocimiento los temas que los programas educativos proponen para el aprendizaje.

Es indispensable destacar que en el bachillerato no es la primera vez que en las diversas modalidades de aprendizaje incorporen archivos de audio en la enseñanza. Solano y Sánchez señalan que “primero apareció la radio escolar y las grabaciones en casete; posteriormente la audioconferencia se convirtió en uno de los servicios de la telenseñanza [...] en los últimos años con los archivos de *podcast* cuando se ha dado un salto cualitativo⁴³. En las escuelas, comúnmente han estado presentes estas herramientas de audio, que por su uso variado pueden ayudar a favorecer la dinámica de la clase.

Hay que señalar que el medio (*podcast* o cualquier otro recurso tecnológico) no es la base para que los alumnos del Colegio puedan aprender, simplemente es un recurso didáctico que acompaña los temas y objetivos de la materia correspondiente. Al respecto, el profesor Cabero (2001) comenta varios aspectos:

- Cualquier tipo de medio, desde el más complejo al elemental es simplemente un recurso didáctico, que deberá ser movilizadado cuando alcance los objetivos, los contenidos, las

* Resultados de una encuesta internacional realizada a usuarios de Internet por la compañía *Universal McCann* en el informe *Wave 3 (Universal McCann, 2008)*.

⁴² Arturo Fernández de Velasco, *El podcast como medio de comunicación: caracterización del podcast independiente y adopción por las cadenas de radio*, p. 7.

⁴³ Isabel María Solano y M^a Mar Sánchez, *op. cit.*, p. 128.

- características de los estudiantes, en definitiva, cuando el proceso comunicativo en el que nos encontremos inmersos lo justifique.
- El aprendizaje no se encuentra en función del medio, sino fundamentalmente en función de las estrategias didácticas que apliquemos sobre él.
 - El profesor es el elemento más significativo para concretar el medio dentro de un contexto determinado de enseñanza-aprendizaje.
 - Antes de pensar en términos de qué medio vamos a utilizar, hay que pensar para quién, cómo lo vamos a utilizar y qué pretendemos con él.⁴⁴

Por lo tanto, el uso del *podcast* en las secuencias didácticas tiene que ser planificado, elaborado, utilizado, tanto por el docente como por los alumnos, ya que es “un medio didáctico que supone la existencia de un archivo sonoro con contenidos educativos y que ha sido creado a partir de un proceso de planificación didáctica”⁴⁵, que se vuelve un medio para facilitar los objetivos y contenidos inmersos en la enseñanza-aprendizaje de las asignaturas.

Es necesario señalar que antes de planificar una estrategia el profesor debe reflexionar sobre los aspectos importantes que sobresalgan en el proceso de su elaboración. Sobre este tema, Cabero (2007) señala que a la hora de diseñar una estrategia debemos tener en cuenta los objetivos de aprendizaje, las posibilidades que tiene el medio de utilizarse para promover dichos objetivos y la disponibilidad tecnológica tanto de los que crearán el proyecto como de los usuarios finales. No se puede ser arbitrario al crear estrategias para trabajar en el aula con los alumnos, ya que pueden surgir muchos obstáculos alrededor de éstas.

La implementación de un podcast requiere un proceso de reflexión y planificación adecuadas, que ha de terminar en una evaluación igualmente planificada en la organización previa que nos sirva para mejorar los futuros procesos. [...] Si queremos elaborar un podcast para la educación debemos tener en cuenta otros aspectos. [...] debemos plantearnos [...] si realmente es adecuada para nuestra clase, cuáles son las características, motivaciones, intereses y competencias de la audiencia, la temporalización y cuál va a ser el procedimiento metodológico y las estrategias que utilizaremos para desarrollar los contenidos.⁴⁶

Cuando los docentes planificamos estrategias didácticas con el apoyo de cualquier recurso tecnológico debemos tener bien claros los siguientes aspectos:

⁴⁴ Citado por Isabel María Solano y M^a Mar Sánchez, *op. cit*, p. 130.

⁴⁵ Isabel María Solano y M^a Mar Sánchez, *op. cit*, p. 128.

⁴⁶ *Ibidem*, p. 132.

qué recurso se va a utilizar, cuál es el propósito de su uso, qué pretendemos al unificarlo con el contenido de la asignatura. Además, hay que preguntarse y preguntar a los alumnos si tienen algún conocimiento del recurso tecnológico y cómo se va a evaluar el proceso de este aprendizaje. Todos estos aspectos deben tomarse en cuenta para después poner la estrategia a prueba en el aula y hacer las modificaciones pertinentes.

Con todos estos aspectos ya mencionados, podemos hacer nuestro trabajo docente más eficiente, de acuerdo con el contexto situacional de nuestros alumnos, con sus intereses y con los del Colegio.

1.6.3 BENEFICIOS DEL *PODCAST* EN LA EDUCACIÓN

Hemos visto con anterioridad que el *podcast* en la educación es una herramienta tecnológica que pretende construir, diseñar, procesar un archivo sonoro con contenidos educativos y que ha sido creado a partir de un proceso de planificación didáctica, que puede ser elaborado tanto por el docente como por los alumnos. A continuación, se señalan algunos de los beneficios que se obtienen al trabajar con este recurso tecnológico, en cualquier área del conocimiento:

1. Elaborar guiones para producirlos en audio.
2. Difundir los contenidos de audio por medio de la *Web*.
3. Escuchar, repetir y revisar las veces que sea necesario.
4. Crear distintos tipos de contenido en formato audio.
5. Dirigirse a un público específico.
6. Recibir información cuando los docentes y alumnos realicen modificaciones de los contenidos.
7. Diversificar los recursos de enseñanza: grabaciones profesionales, recursos para fomentar el aprendizaje autónomo, grabaciones de las clases y actividades prácticas que se desarrollan en la clase presencial.

Ahora, es fundamental señalar algunas de las maneras con que se puede trabajar la enseñanza en el Área de Talleres del Lenguaje y la Comunicación

con el uso del *podcast*, principalmente con las habilidades lingüísticas de los alumnos:

1. glosario
2. lista de vocabulario
3. entrevistas
4. instructivo
5. narraciones de anécdotas
6. ponencias grabadas
7. educación a distancia
8. elaboración de guiones para grabarlos y producirlos en audio
9. dramatización de obras de teatro
10. ensayos
11. críticas
12. exposiciones
13. diálogos
14. cuenta cuentos.

De esta manera, el *podcast* permite desarrollar la competencia comunicativa de los alumnos del Colegio en cualquiera de sus contextos. Lo cierto es que todo depende de la estructura didáctica que el profesor planifique para su uso.

1.7. AUDACITY: SOFTWARE PARA CREAR AUDIO

Después de haber planteado algunos de los aspectos más importantes para planificar una estrategia con el apoyo del *podcast* y los beneficios que permiten su uso, es necesario tomar en cuenta el *software* con que deben contar el docente y los alumnos para la grabación del archivo de audio que se vaya a producir dentro y/o fuera del aula.

Fernández de Velasco proporciona una guía de información para este proceso:

Para grabar un *podcast*, el equipo mínimo necesario es un ordenador con tarjeta de sonido y un micrófono. Además es necesario disponer del software que permitirá la edición de las grabaciones o la realización de mezclas entre la voz y música. El software más extendido probablemente sea *Audacity*.⁴⁷

Audacity es un editor de audio y grabador de *Linux*, es gratuito y fácil de usar en los sistemas operativos de *Windows*, *Mac OS X* y *Linux*, entre los más comunes. Las múltiples opciones que otorga este *software* son: grabar, reproducir, importar y exportar datos en varios formatos incluyendo *WAV*, *AIFF* y *MP3*; además de cortar, copiar y pegar el audio; eliminar el ruido de fondo; mezclar pistas y añadir efectos a las grabaciones. Una de las páginas *Web* en donde se puede tener acceso para descargar este programa a la computadora es: <http://audacity.es/> y poder producir, publicar, transferir el *podcast* a un aparato portátil para escucharlo en el lugar y el momento que lo deseen.

Se recomienda *Audacity* por su descarga gratuita y su fácil acceso a la grabación de audio; además, los alumnos no necesitan explicaciones extensas ni mucho menos varias clases para su uso. Con tan sólo algunas instrucciones, o bien, con algún instructivo impreso de PDF o alguna página *Web* en video, los estudiantes podrán utilizar este *software* con gran facilidad.

Por último, si queremos que nuestro *podcast* sea conocido por los demás estudiantes, sociedad o alguna comunidad en específico, es indispensable difundirlo y hacerlo localizable, podemos suscribirnos a directorios o a páginas *Web* para disponer de más información sobre el *podcast* y así hacer comentarios en *blogs*, foros y grupos de discusión. Todo este proceso es importante para mejorar la comunicación y la retroalimentación de la comunidad estudiantil y docente.

⁴⁷ Arturo Fernández de Velasco, *op. cit.*, p. 19.

CAPÍTULO II

HABILIDADES LINGÜÍSTICAS

CAPÍTULO 2

HABILIDADES LINGÜÍSTICAS

2.1 LA ESCRITURA: LA MANO DEL ARTESANO

La escritura es una habilidad lingüística que se adquiere desde los primeros años de la vida y se sigue construyendo a partir de su uso en los múltiples contextos que se le presentan al individuo.

Es una de las cuatro habilidades lingüísticas que constituyen la competencia lingüística de un ser humano; cada una representa en sí un factor de producción, de comunicación coherente y adecuada a los estándares que rigen en el momento de su uso.

Algunos estudiosos, como Cassany, Luna *et al* (2002) señalan que alguien que sabe escribir es capaz de comunicarse coherentemente por escrito en cualquier contexto, produciendo textos de una extensión considerable sobre cualquier tema; mientras que Calsamiglia y Tusón (2007), definen la escritura como “una actividad compleja que necesita sobre todo ejercitarse [...] cada situación nueva de producción o de interpretación supone un esfuerzo de adecuación que necesita lectura, reflexión, pruebas, revisiones...”⁴⁸.

Saber escribir implica procesos de construcción y de reflexión, ya que cuando tomamos el papel y el lápiz para plasmar palabras, enunciados y párrafos, codificamos y construimos el sentido de las palabras. Tal como lo señala Lerner, la escritura es un “instrumento de reflexión sobre el propio pensamiento, como un recurso insustituible para organizar y reorganizar el propio conocimiento”⁴⁹. Es así como el CCH pretende con su Modelo Educativo dejar en el olvido la enseñanza tradicional o enciclopedista de la escritura, ya

⁴⁸ Helena Calsamiglia y Amparo Tusón, *op.cit.* p. 80.

⁴⁹ Delia Lerner, *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*, pp. 41- 42.

que “se ha centrado en el producto de ésta, en lugar de atender a su proceso de realización”⁵⁰.

Es necesario que los docentes nos enfoquemos en la enseñanza de la escritura de nuestros alumnos, ya que cuando ingresan al CCH y toman las clases de TLRIID I – IV, muestran deficiencias y lagunas en el proceso de esta habilidad.

Los alumnos suelen concebir la escritura como el acto automático de llenar una hoja en blanco con letras: no reflexionan demasiado sobre lo que escriben, nunca hacen borradores, apuntan todo lo que les pasa por la cabeza, tal como se les ocurre, y se apresuran a llegar al final de la hoja y poder exclamar victoriosos: ¡Ya estoy!⁵¹

Los alumnos no reflexionan sobre lo que implica este proceso, creen que cuando se les pide que redacten alguna autobiografía, anécdota o algo más elaborado como un ensayo, significa plasmar las ideas que les vienen de pronto son las adecuadas, no realizan un esquema o lluvia de ideas que manifieste una jerarquía de conceptos, no hacen ningún borrador, por lo tanto, comúnmente sus escritos carecen de coherencia, cohesión, adecuación y muchos errores de ortografía y sintaxis.

Al respecto, Guadalupe Teodora Martínez Montes, , señala que

generalmente los estudiantes no están acostumbrados a la redacción y revisión de sus borradores o versiones preliminares de sus escritos, pero ellos mismos, una vez que entienden las ventajas de utilizarlos y de revisarlos para lograr textos coherentes y completos que les reporten aprendizajes significativos en su manera de escribir y mejores calificaciones, adquirirán por cuenta propia ese hábito esencial en el trabajo de composición de un texto.⁵²

Así, los jóvenes estudiantes toman conciencia del proceso de la escritura, lo practican, lo ejecutan de acuerdo con las instrucciones que se les dan, organizan sus ideas, buscan información necesaria y adecuada para su realización. De esta manera, escribir no se centra en el texto o en las dimensiones de éste, sino en su composición, en el orden de las ideas, en la

⁵⁰ John. T. Bruer, *Escuela para pensar. Una ciencia en el aprendizaje en el aula*, p. 223.

⁵¹ Daniel, Cassany *et al*, *op.cit*, p. 261.

⁵² Guadalupe T. Martínez, “La evaluación de la escritura” en Ysabel Gracida y Guadalupe T. Martínez (coord.), *El quehacer de la escritura. Propuesta para la enseñanza de la redacción en el ámbito universitario*, p. 233.

manera de realizar los escritos de acuerdo con las necesidades de los alumnos y de los objetivos de la materia.

Los problemas más frecuentes que los docentes hemos detectado en la escritura de nuestros alumnos del Colegio es que no saben utilizar un registro adecuado, no presentan un orden lógico de acuerdo con las ideas que plasman. Comúnmente se observan partes inconclusas, no se ve relación entre una idea y otra y en ocasiones no saben como utilizar el párrafo. Con frecuencia sus textos carecen de signos de puntuación, mayúsculas y nexos; no cuidan la ortografía, emplean barbarismos y poca precisión al referirse a algo. Sobre la disposición del texto en general no cumplen con lo requerido, como el título, los márgenes, las sangrías y otros aspectos.

El papel del docente es el principal factor para mejorar la escritura de nuestros estudiantes, ya que “enseñar significativamente el lenguaje escrito consiste en enseñar cómo se escribe y cómo se lee, cómo se produce un buen texto, cómo se comprende un buen texto. Qué procedimientos se requieren, qué técnicas, qué condiciones y materiales”⁵³ se necesitan en la enseñanza de la escritura, para que nuestros estudiantes tengan los conocimientos pertinentes en el desarrollo de su competencia escrita.

Lo que se requiere, en principio, en la enseñanza de la escritura, es que los alumnos del Colegio cuando emprendan la tarea de escribir reflexionen sobre los procesos que hay que seguir, ya que “implica pensar, responder interrogantes, eliminar ideas, descartar posibilidades, reorganizar, cambiar de idea... y seguir pensando”⁵⁴ de acuerdo con la situación y con el contexto real de producción.

El desarrollo de este proceso recae en nosotros, ya que como docentes debemos tener las herramientas necesarias y pertinentes para su enseñanza; además debemos animar a los alumnos a

⁵³ Guadalupe T. Martínez, María A. López e Ysabel Gracida, *op. Cit*, p. 91.

⁵⁴ Álvaro Díaz, *Aproximación al texto escrito*, p. 75.

buscar y ordenar las ideas, a hacer borradores, a revisar, a autocorregir sus errores, a no tener prisa y a hacer las cosas bien. [...] Además, cada alumno tiene que desarrollar su propio estilo y su método de trabajo, de acuerdo con su carácter y sus capacidades personales. No hay ninguna receta universal de redacción que sea válida para todos; cada cual tiene que encontrar su manera de escribir, que será la mejor para él o para ella. [...] La escuela y los maestros debemos trabajar con constancia para fomentar actitudes constructivas y positivas que animen al alumno a usar la lengua escrita, a leer y a escribir, y también a pasarlo bien haciéndolo.⁵⁵

De acuerdo con lo planteado por Cassany *et al*, es importante retomar dos aspectos de lo expuesto al principio de este capítulo.

Como primer aspecto se señala la importancia de que los alumnos tomen conciencia de lo que implica el proceso de la escritura, es decir, que cuando redacten consideren como primer factor el propósito comunicativo que implica esta tarea, ya que si no se toma en cuenta el proceso no tendrá el resultado esperado.

El segundo aspecto tiene que ver con el proceso de la escritura: escribir, reescribir varias veces un borrador hasta que el texto final esté de acuerdo con lo que se quiere comunicar o plasmar; ya el desarrollo de este proceso implica organizar y expresar las ideas correctas. En este proceso suelen presentarse muchos errores, como:

repeticiones, rodeos, imprecisiones, vaguedades, desorden en la colocación de las palabras y de las ideas, problemas de sintaxis, mal empleo de preposiciones, problemas retóricos, oraciones y párrafos recargados de información, falta de sustentación, fallas en la puntuación; sin embargo esto es normal.⁵⁶

Por lo tanto, el hábito de redactar borradores y revisarlos desarrolla el pensamiento del alumno, además que hace consciente su forma de aprender a escribir y apropiarse de los mecanismos de la escritura.

Al respecto, se considera importante presentar algunos de los elementos esenciales que necesitan conocer los alumnos para desarrollar (adquirir) la habilidad de la escritura, propuestos por Cassany *et al* en *Enseñar lengua*:

⁵⁵ Daniel Cassany *et al*, *op. Cit*, p. 261.

⁵⁶ Álvaro Díaz, *op. cit*, p. 90

- Que se descubra el interés, el placer y los beneficios que le proporcionará la expresión escrita; el poder de los signos gráficos, la creación de cuentos e historias, la posibilidad de comunicarse a distancia.
- Que las actitudes para la expresión escrita estén directamente relacionadas con la escritura y con el placer de leer.
- Que se dé relieve a los aspectos de coherencia, cohesión, originalidad.
- Que se reflexione acerca de lo que se escribe, hacer borradores cuantas veces sea necesario para obtener claridad en el texto de acuerdo al propósito con el cual se planteó su escritura.
- Al hacer borradores replantearse la necesidad de buscar y ordenar ideas. Revisar y autocorregir sin tener prisa.
- En la escritura importa tanto el producto como los procesos para llegar a éste.⁵⁷

De acuerdo con estos elementos se pretende que los alumnos al egresar del Colegio se conformen como escritores autónomos

que producen sus propios textos para dar a conocer sus ideas, para informar sobre hechos que los destinatarios necesitan o deben conocer, para incitar a sus lectores a emprender acciones que consideran valiosas, para convencerlos de la validez de los puntos de vista o las propuestas que intentan promover, para protestar o reclamar, para compartir con los demás una bella frase o un buen escrito, para intrigar o hacer reír...⁵⁸

En conclusión, escribir es un proceso complejo, no consiste en llenar un papel de letras y palabras. La escritura se plantea “como un proceso recursivo e interactivo estructurado en tres etapas: planificación, textualización y revisión, durante los cuales se produce un proceso de resolución de problemas que implica poner en funcionamiento a lo largo de las mismas diversos conocimientos y diversas estrategias”⁵⁹ con la finalidad de darle un uso adecuado al lenguaje.

2.2 LA LECTURA: CUANDO LEO, IMAGINO, PIENSO Y APRENDO

Hablar de lectura significa hablar de una de las habilidades lingüísticas que se trabajan habitualmente en todas las instituciones educativas, ya que enseñar a leer es uno de los objetivos primordiales de la enseñanza obligatoria dado que permite el acceso al conocimiento científico y cultural de las sociedades.

⁵⁷ Citado por Guadalupe T. Martínez, María A. López e Ysabel Gracida, *op. Cit*, p. 89.

⁵⁸ Delía Lerner, *op. cit*, p. 26.

⁵⁹ Josefina Prado Aragones, *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*, p.324.

Muchos investigadores pertenecientes a esta área del conocimiento se han preocupado por los escasos resultados que se observan en los alumnos. Hoy en día, múltiples investigaciones están contribuyendo a la enseñanza de este proceso, ofreciendo diversas propuestas a los docentes.

Comencemos por algunas de las definiciones sobre el proceso de la lectura. Cassany expone que:

leer es comprender un texto. Leamos como leamos, deprisa o despacio, a trompicones, siempre con el mismo ritmo, en silencio, en voz alta, etc. Lo que importa es interpretar lo que vinculan las letras impresas, construir un significado nuevo en nuestra mente a partir de estos signos.⁶⁰

El proceso de leer nace de la interacción entre un lector activo que procesa, examina e interpreta la información que contiene el texto para construir nuevos conocimiento. Así, los alumnos por medio de la información adquieren una nueva visión del mundo en la que están inmersos.

A su vez, Lerner, implicada en las investigaciones de los procesos de lectura de los estudiantes, precisa que: “Leer es adentrarse en otros mundos posibles. Es indagar en la realidad para comprenderla mejor, es distanciarse del texto y asumir una postura crítica frente a lo que se dice y lo que se quiere decir, es sacar carta de ciudadanía en el mundo de la cultura escrita...”⁶¹.

Por consiguiente, leer es un acto que ayuda a adquirir conocimientos del mundo que nos rodea, convirtiéndonos en seres pensantes que participamos como críticos alrededor del lenguaje escrito. Ya que “la lectura es una herramienta fundamental para que esa persona se convierta en un ser pensante, reflexivo, autónomo, con mayores posibilidades de lograr integrarse a la vida laboral, social y afectiva”⁶².

La enseñanza de la lectura implica una relación constante con la escritura. Los alumnos comúnmente leen y escriben cuando se les solicita algún

⁶⁰ Daniel Cassany *et al*, *op. Cit*, p. 197.

⁶¹ Delía Lerner, *op. cit*, p. 115.

⁶² Ana María Maqueo, *op. Cit*, p. 207.

texto, cuando ingresan a la *Web* para buscar información relacionada con alguna área del conocimiento o para leer sus correos electrónicos, para chatear con los amigos; aunque en muchas ocasiones esta inmediatez los conduce a no reflexionar sobre el proceso de la escritura y la lectura. Por eso, es importante que los docentes desarrollemos secuencias didácticas que ayuden a reflexionar sobre el desarrollo de estas habilidades lingüísticas, ya que como plantea Carlos Lomas

al enseñar a leer, al enseñar a entender y al enseñar a escribir, la escuela no sólo contribuye al aprendizaje escolar de los contenidos educativos de las diversas áreas y materias del currículo escolar. Al aprender a leer, al aprender a entender y al aprender a escribir los alumnos y las alumnas aprenden también durante la infancia, la adolescencia y la juventud a usar el lenguaje escrito en su calidad (y en su cualidad) de herramienta de comunicación entre las personas y entre las culturas. De igual manera, al aprender a leer, a entender y a escribir aprenden a orientar el pensamiento y a ir construyendo en ese proceso un conocimiento compartido y comunicable del mundo.⁶³

Leer da las pautas para comunicarnos con otros sobre los temas que estén presentes en el momento o de acontecimientos que han ocurrido a lo largo de la historia. Leer un cuento, una novela nos lleva a traspasar las fronteras de la imaginación, construyendo caminos y secuencias que se expanden en el pensamiento. Leer un ensayo, una crónica, una nota informativa amplía nuestros horizontes sobre los temas que ya manejábamos. Así, leer y escribir fomentan un hábito, un estilo, una habilidad de comunicación. Sobre estos conceptos Juan José Millás señala que “no se escribe para ser escritor ni se lee para ser lector. Se escribe y se lee para comprender el mundo. Nadie, pues, debería salir a la vida sin haber adquirido esas habilidades básicas”⁶⁴.

Además, leer contribuye a desarrollar las habilidades lingüísticas, cognitivas y socioculturales de la escuela, de la vida social diaria, en contextos inimaginables que algún día estarán presentes nuestros alumnos.

⁶³ Lomas Carlos, “Leer para entender al mundo” en *Ritmo. Imaginación y crítica*, N° 6, p. 24.

⁶⁴ Citado por Carlos Lomas “Leer para entender al mundo” en *Ritmo. Imaginación y crítica*, N° 6, pp. 24 - 25.

Los datos de los exámenes de admisión de las últimas generaciones de estudiantes para ingresar al Colegio han demostrado algunos resultados sobre el manejo de esta habilidad,

aproximadamente 66% de alumnos logran reconocer las ideas principales y se anticipa al sentido de estructura del texto; asimismo el 57% ha desarrollado la habilidad de poner en juego los conocimientos previos; el 31.5% es capaz de captar el sentido global de un texto con aceptable comprensión; el 80.5% es capaz de reconocer elementos de intertextualidad.⁶⁵

De acuerdo con los resultados que presenta el CCH, se puede deducir que el promedio de alumnos que manejan, conocen y desarrollan su habilidad lectora de manera aceptable en el aula es del 50% aproximadamente, mientras que el resto arrastra hábitos adquiridos en el proceso de aprendizaje de la educación obligatoria (primaria y secundaria). Estos alumnos leen por obligación, por adquirir al final del curso una calificación, comúnmente no anticipan el tema del texto, leen de manera pausada, lenta, con tartamudeos. De ahí que no interpreten lo que leen y pocas veces relacionen la lectura con su mundo personal.

Los estudiantes interesados en la lectura son “poco avanzados, tienen preferencia por los libros populares, pero cuando consiguen sentir el placer que se obtiene de un libro que realmente pueden leer, se sienten también capacitados para tomar otro que antes consideraban inalcanzable”⁶⁶. Mientras que los otros alumnos tienen dificultades para leer lo que está a su alcance o lo que se les propone que lean dentro y fuera de la clase, además de que “rechazan de plano la coerción de la regla, de lo que se debe leer para aprender, para formarse, para superarse”⁶⁷. Para erradicar estos tropiezos en nuestros estudiantes existen varios factores que los acercan y los ayudan a tener otra visión de lo que significa la lectura:

⁶⁵ CCH, *Proyecto académico para la revisión curricular. Perfil del alumno del CCH y su comportamiento escolar. Diagnóstico académico*. Cuadernillo 2, p. 26.

⁶⁶ Juan Domingo Argüelles, *¿Qué leen los que no leen? El poder inmaterial de la literatura, la tradición literaria y el hábito de leer*, p. 51.

⁶⁷ *Ibidem*. p. 64.

1. *Motivación.* La motivación a la lectura favorece el interés y la apreciación de lo que se lee. Fomenta el desarrollo de hábitos de lectura duraderos. Los docentes debemos de observar a los alumnos y conversar con ellos, ya que este proceso permite descubrir su verdadero interés, a la vez que podremos tener la clave para acercarlos a la lectura. Al respecto Grellet (1981) afirma: “el grado de motivación para leer depende en gran parte de estos factores, en la medida que animemos al alumno a observar, anticipar y predecir un texto, descubrirá incentivos para leerlo y, por lo tanto, para comprenderlo”⁶⁸.
2. *Leer para aprender.* Modificar el sentido que tienen de la lectura y plantearles que leer es un proceso que nos ayuda a aprender, “de modo que permita al lector establecer relaciones significativas entre lo que ya sabe y lo que le aporta el texto, cuestionar su conocimiento, modificarlo y ampliarlo, y establecer generalizaciones que permitan transferir lo aprendido a contextos distintos”⁶⁹.
3. *Leer para socializar.* Implica compartir con sus compañeros, amigos y familiares lo que se sabe del texto; su punto de vista, ya sea bueno o malo; recomendar al autor de una buena historia; informar sobre un tema de interés; mantenerse en contacto con otros lectores. Leer es una habilidad que ayuda al conocimiento y debe compartirse con otros.
4. *Leer para que otros escuchen.* Es una manera para atraer la atención de otros. Los docentes podemos acercar la lectura a los alumnos con tan sólo dedicarle cinco minutos a leer en voz alta, sobre cualquier autor, género, tipo de texto, etcétera. Ya que

cada vez que leemos un texto en voz alta o un fragmento [...] lo hacemos para que otros, que no leen el texto, nos escuchen. [...] nuestra intención es que el texto que llegue a un público que, a menudo, no tiene acceso directo a él. [...] Quién lee para otros ha de plantearse dos preguntas: qué lee y quiénes son esos otros. [...] Los que escuchan han de oír bien la lectura y la deben entender.⁷⁰

⁶⁸ Citado por Daniel Cassany *et al*, *op. cit.*, p. 215.

⁶⁹ Isabel Solé, “De la lectura al aprendizaje” en *Signos. Teoría y práctica de la educación* 20, p. 9.

⁷⁰ Juli Palou y Carmina Bosch (coord.), *op. cit.*, pp. 57 - 58.

A partir de estos cuatro factores podremos ayudar a nuestros alumnos a que empiecen a tener un gusto por la lectura. No importa qué lean, lo que interesa es que lo hagan, y que en este proceso reconozcan, interpreten, juzguen, aclaren sus conocimientos y se formen así como lectores autónomos.

Es importante que el docente enseñe a sus alumnos que al leer se activa una serie de estrategias cognitivas que les permiten comprender mediante sus conocimientos previos y las inferencias que realiza en la construcción del sentido del texto, tal como lo plantea Lerner en *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*:

Quando el objetivo es obtener información general sobre la actualidad nacional, el lector opera de manera selectiva: lee los titulares de todas las noticias y los copetes de las más importantes (para él), pero se detiene sólo en aquellas que le conciernen directamente o le interesan más; cuando el objetivo de la lectura es resolver un problema práctico, el lector tiende a examinar escrupulosamente toda la información provista por el texto, ya que esto es necesario para lograr poner en marcha el aparato que quiere hacer funcionar o para que el objeto que está construyendo tenga la forma y las dimensiones adecuadas... Cuando el lector se entrega a la lectura literaria, se siente autorizado –en cambio– a centrarse en la acción y saltar las descripciones, a releer varias veces las frases cuya belleza, ironía o precisión resultan impactantes, a dejarse llevar por las imágenes o evocaciones que la lectura suscita en él...⁷¹

Es imprescindible que en el proceso de enseñanza y aprendizaje de esta habilidad, los docentes enseñen a sus alumnos que cada tipo de texto tiene una forma de leerse, no se va a leer de la misma manera un texto de divulgación científica, un literario, una nota informativa o un poema.

Hay que plantearse objetivos concretos de lectura que contengan conocimientos previos del tema. Bajo esta perspectiva se recomienda que antes, durante y después de leer se trabaje con una hipótesis de lectura, que ayudará a conocer, interpretar y reflexionar sobre este proceso. Al respecto, en “De la lectura al aprendizaje” (1997), Solé recomienda:

- a) Comprender los propósitos explícitos e implícitos de la lectura equivaldría a responder a las preguntas: ¿qué tengo que leer? ¿por qué/para qué tengo que leerlo?

⁷¹ Lerner Delia, *op. Cit.*, p. 128.

- b) Activar y aportar a la lectura los conocimientos previos pertinentes para el contenido de que se trate: ¿Qué sé yo acerca del contenido del texto? ¿Qué sé acerca de contenidos afines que me puedan ser útiles? ¿Qué otras cosas sé que puedan ayudarme acerca del autor, del género, del tipo de texto?
- c) Elaborar y probar inferencias de diverso tipo, como interpretaciones, hipótesis y predicciones y conclusiones: ¿Cuál podrá ser el final de esta novela? ¿Qué sugeriría yo para solucionar el problema que aquí se plantea? ¿Qué le puede ocurrir a este personaje?
- d) Comprobar continuamente si la comprensión tiene lugar mediante la revisión y recapitulación periódica: ¿Qué se pretendía explicar en este capítulo? ¿Cuál es la idea fundamental que extraigo de este otro? ¿Puedo reconstruir el hilo de los argumentos expuestos?
- e) Evaluar la consistencia interna del contenido que expresa el texto y su compatibilidad con el conocimiento previo y con lo que dicta el “sentido común” ¿Tiene sentido este texto? ¿Presentan coherencia las ideas que en él se expresan?

Partiendo de este proceso podemos erradicar paulatinamente la problemática con la cual ingresan los estudiantes al Colegio, y así, encaminarlos hacia una nueva formación de lectores autónomos y competentes que los incite a leer por sí solos; esto es, lectores

que acuden a los textos buscando respuesta para los problemas que necesitan resolver; tratando de encontrar información para comprender mejor algún aspecto del mundo que es objeto de sus preocupaciones, buscando argumentos para defender una posición con la que están comprometidos o para rebatir otra que consideran peligrosa o injusta, deseando conocer otros modos de vida, identificarse con otros autores y personajes o diferenciarse de ellos, correr otras aventuras, enterarse de otras historias, descubrir otras formas de utilizar el lenguaje para crear nuevos sentidos...⁷²

⁷² *Ibidem*, p. 26.

2.3 LA ESCUCHA: ¿SONIDO O ESTRUCTURA?

Escuchar es una de las habilidades lingüísticas que todavía se encuentra descuidada en los procesos de enseñanza y aprendizaje en el Sistema Medio Superior. Aunque en algunos programas institucionales, como la asignatura TLRIID I – IV del CCH, ya aparece como práctica constante para el desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos, todavía existen obstáculos por parte del docente que no cuenta con los mecanismos suficientes y secuencias didácticas adecuadas para trabajar en el aula esta habilidad.

Por otra parte, se corrobora que los estudiantes traen prácticas “enciclopedistas” o “tradicionales” de aprendizaje de los niveles anteriores de educación que obstaculizan el desarrollo de su escucha. Al respecto, Peliquín y Rodeiro señalan que “los alumnos y las alumnas no saben escuchar porque no tienen el hábito adquirido, y porque los contenidos no les interesan. [...] no se parte de los intereses del alumnado”⁷³ que pudiera satisfacer sus necesidades individuales con los propósitos que plantean las asignaturas del Colegio.

No obstante, aún con el Enfoque Comunicativo en los programas de TLRIID, las prácticas de enseñanza se siguen centrando en la escritura y la lectura como fundamento para el desarrollo del lenguaje en nuestros alumnos; dejando a la deriva la habilidad de escuchar. Al respecto, las maestras Martínez, López y Gracida comentan,

el caso es que no se ha educado, no se ha entrenado para escuchar; no se ejercitan con regularidad estrategias específicas de enseñanza como las de reconocer, seleccionar, interpretar, inferir, anticipar, retener, en tanto que se presuponen conocimientos y habilidades de uso de lenguaje ya adquiridas desde la infancia. [...] Las pocas prácticas que se realizan en el aula para trabajar con esta destreza se encaminan sólo al resultado de un ejercicio que casi nunca enfatiza en la comprensión oral en dimensiones que vayan más allá de datos, fechas o generalidades.⁷⁴

⁷³ Florentina Peliquín y Mercedes Rodeiro, “Profesorado de lengua y tratamiento de la oralidad” en Catalina Barragán *et al. Hablar en clase. Cómo trabajar la lengua oral en el centro escolar*, p. 95.

⁷⁴ Guadalupe T. Martínez, María A. López, e Ysabel Gracida, *op. cit.*, p. 95.

Otro factor que contribuye a esta deficiencia, es que seguramente los docentes no le damos importancia a la habilidad de escuchar porque suponemos que ya saben hacerlo nuestros alumnos y les dedicamos más tiempo a la lectura, escritura, gramática, estructura y sentido del texto, etcétera, de tal forma que los alumnos terminan “desarrollando su capacidad de comprensión oral de una manera espontánea y descontrolada”⁷⁵.

Existen investigaciones que se han llevado a cabo para erradicar las deficiencias que existen en este proceso y contribuir con datos a los avances en la escucha. Françoise Gauquelin (1982), hizo un experimento con niños y jóvenes con edades entre los 9 y 17 años, y comprobó “que a los 9 años el 90% del alumnado de una clase escucha al profesor; a los 12 años, bajamos a un 80% de alumnos atentos; a los 14, ya sólo un 44% los alumnos que siguen las palabras del profesor; y a los 17, únicamente el 28% lo hace”⁷⁶. De esta manera, se demuestra que los alumnos que ingresan al bachillerato tienen poca disposición para atender a lo que les plantea el docente en el aula, además de no tomar en cuenta algunos contenidos que sean de su interés.

Ya expuestos algunos factores que intervienen como obstáculo para trabajar la habilidad de escuchar en el aula, es preciso que se continúe con algunas definiciones que plantean los estudiosos de la materia.

La investigadora Monserrat Vilà i Santasusana considera que:

Escuchar significa reconstruir el significado de las palabras. Este proceso exige una actividad cognitiva, es decir, una actividad que parte de la literalidad de lo que se escucha y se orienta a interpretar la información teniendo en cuenta los factores que han intervenido en la construcción del discurso. El receptor que sabe escuchar activa en su mente múltiples mecanismos cognitivos relativos al contexto, al conocimiento del mundo, y otros aspectos de orden lingüístico que le permiten comprender e interpretar lo que escucha. Pero el acto de escucha también es sensible a los estados emocionales y cognitivos.⁷⁷

⁷⁵ Daniel Cassany *et al*, *op. cit*, p. 110.

⁷⁶ Citado por Carmen Pérez, “Didáctica de la escucha comprensiva” en Lauro Zavala. *Cine y Literatura*, p. 81.

⁷⁷ Monserrat Vilà i Santasusana, *op. cit*, p. 32.

Por su parte, un grupo de profesores e investigadores españoles, coordinados por Juli Palou y Carmina Bosch señala que,

Quien escucha, cuando percibe y comprende el mensaje, adopta una posición de respuesta: manifiesta acuerdo o desacuerdo, completa el mensaje, se prepara para una acción... Quien escucha se convierte, a su vez, en un hablante. [...] La escucha es una habilidad del lenguaje que ha de tener su espacio dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje, porque requiere unas habilidades determinadas. Para decirlo con claridad: a escuchar también se aprende.⁷⁸

En consecuencia, escuchar significa poner en acción la actividad cognitiva del receptor: comprende, interpreta, percibe, razona, adopta una posición de acuerdo con el conocimiento y el contexto que determina el mensaje, el registro lingüístico y el espacio en que se encuentra. Porque saber escuchar es “una palabra clave del saber hablar, pues no hay mejor orador que el que sabe prestar atención al otro”⁷⁹. Aunque esta tarea no es fácil, ya que implica otros factores como el interés, la empatía, las emociones, las actitudes, entre otros que intervienen en el proceso de comunicación. Al respecto, Penny Ur (1984) señala:

Escuchamos con un objeto determinado (obtener información, recibir una respuesta, entender algo) y con expectativas concretas sobre lo que vamos a oír (tema, tipo de lenguaje, estilo, etc.) Esta capacidad de predecir lo que vamos a oír nos prepara para el proceso de comprensión. Muy raramente escuchamos algo sin ninguna intención ni conocimiento previos.⁸⁰

Los docentes tenemos un camino largo por recorrer cuando entremos al proceso de la enseñanza de la habilidad de escuchar en el área de Lengua y Comunicación. No es nada difícil, ya que en la escuela la mayor parte del tiempo, alumnos y docentes escuchamos, dado que es uno de los principales medios que contribuyen al aprendizaje. A continuación se sugieren algunos aspectos que pueden contribuir al desarrollo de la escucha en la práctica docente:

1. La motivación de la escucha del alumno es imprescindible para crear interés por lo que se dice, de esta manera se hace posible conectar la

⁷⁸ Juli Palou y Carmina Bosch (coord.), *op. cit.*, p. 165.

⁷⁹ Antonio Briz (coord.), *Saber Hablar*, p. 30.

⁸⁰ Citado por: Daniel Cassany *et al*, *op. cit.*, p. 100.

- información nueva con sus conocimientos previos, experiencias y emociones que tienen algún significado para quién escucha.
2. Escuchar lo que realmente dicen los alumnos contribuye a la comunicación y crea una conexión empática con ellos.
 3. El aula debe ser un espacio favorable para trabajar la escucha.
 4. Utilizar recursos tecnológicos que posibiliten una escucha atenta. Ya fueron comentados en el primer capítulo de este trabajo.

Tomando en cuenta los factores ya expuestos, es necesario plantear algunas estrategias de la escucha que posibiliten el desarrollo de esta habilidad en los estudiantes. Investigadores como Pérez (2005) y Palou y Bosch (2005), sugieren que hay que enseñarles a los estudiantes que la escucha forma parte del proceso comunicativo, y por lo tanto, deben:

- Reconocer que la escucha es subjetividad, es decir, que lo que han “oído” no lo han oído todos necesariamente de la misma manera.
- Distinguir las ideas principales de las secundarias en el proceso de la escucha.
- Distinguir la información más importante y pertinente de la irrelevante. Se dejan de lado las palabras o ideas que no nos interesan.
- Interpretar lo que se escucha para atribuirle un sentido, según sus conocimientos previos del mundo y sus conocimientos gramaticales.
- Anticipar información, lo que conduce a prever lo que sigue del discurso, de acuerdo con la situación que se presente en ese momento.
- Inferir la información no explícita conforme al contexto situacional, a la información no verbal: gestos, movimientos, vestido y actitud del hablante.
- Retener la información que se escucha.

Las estrategias anteriores permiten que los alumnos reflexionen sobre la importancia que tiene la escucha en cualquier contexto; motivándolos y enseñándoles que es una de las habilidades lingüísticas que favorecen su competencia comunicativa; ya que el desarrollo de esta habilidad permite comprender que en el acto de escuchar existe un grado de responsabilidad, de

respeto, de empatía, de concordancia con la información que proporciona el emisor, a la vez que se convierten en depositarios de información que puede condicionar sus actuaciones posteriores en la vida real.

A continuación, como propuesta básica para contribuir el desarrollo de la escucha de los estudiantes se sugieren algunos ejercicios. Como primer factor es recomendable preguntar a los alumnos sobre sus intereses personales y relacionar la información obtenida con lo que proponen los programas educativos. Después, los docentes deben buscar información pertinente (por ejemplo: 1) textos: notas informativas, cuentos, instructivos; 2) audios: poemas, relatos, biografías; 3) videos: entrevistas, monólogos, documentales; etcétera) que mantenga su atención, y paulatinamente introducirlos en información más elaborada y subjetiva que represente su realidad. Tomando en cuenta estos dos aspectos, se plantea lo siguiente:

1. Indicar por escrito cuál es el propósito del ejercicio.
2. Introducirlos al tema que se va a escuchar.
3. Presentar las indicaciones de forma clara.
4. Si lo creen necesario, proporcionarles alguna plantilla que tengan que contestar de acuerdo con lo que van a escuchar.
5. Escuchar el discurso oral. Ya sea que el texto escrito sea leído en voz alta por el profesor o por los alumnos o que se utilicen los recursos tecnológicos para poner el audio o el video.
6. Pedir a algunos alumnos que expongan de manera oral lo que escribieron.
7. Escuchar nuevamente el discurso.
8. Acabar la actividad verificando si las respuestas son correctas.

Otra manera de trabajar la escucha en el paso 5, es que los alumnos escuchen un fragmento del texto, se hace una pausa, y el maestro realiza preguntas apropiadas que permitan anticipar lo que viene enseguida, por ejemplo:

FRAGMENTO DEL CUENTO SANTA CLAUS VISITA A PICHIRILO SÁNCHEZ⁸¹

Nunca antes, en sus ocho años de existencia, Pichirilo Sánchez se había enfrentado a un problema de semejante magnitud.

1. Hacer pausa en este fragmento.
2. Preguntar a los alumnos para que infieran:
 - ¿Qué clase de problema podría tener Pichirilo?
3. Continuar escuchando el texto.

La experiencia era completamente nueva, y lo anonadaba. ¡Ah, pero aquello tenía que resolverlo! De cualquier manera. Lo que estaba en juego no era poca cosa. Él le había echado el ojo...

4. Hacer pausa en este fragmento.
5. Preguntar a los alumnos para que infieran:
 - ¿Qué connotación le das a la expresión “él le había echado el ojo”?
 - ¿Qué cosa crees que había visto?
6. Continuar escuchando el texto.

... hacía tiempo, a aquella bicicleta en la vidriera de la... ¿cómo decía la gente?... la *deparment tóar* o algo así. Y ahora que se le presentaba la oportunidad... Ahora, claro, porque al principio,...

7. Hacer pausa en este fragmento.
8. Preguntar a los alumnos para que infieran:
 - ¿Por qué crees que hasta ahora se le presento la oportunidad de fijarse en la bicicleta?
9. Y así sucesivamente continuar escuchando el texto y haciendo las pausas donde se requiera.

Se sugiere este tipo de ejercicios porque son fáciles de trabajar con los alumnos, ellos responden fácilmente a esta actividad ya que contribuye al sentido de lo que se escucha, se desarrolla esta habilidad y se logra favorecer el perfil del oyente, para que en un futuro inmediato pueda incrementar su

⁸¹ José Luis González (1954,) *En este lado*, Los presentes, México.

competencia comunicativa. El que escucha debe tomar en cuenta las siguientes acciones:

- Adoptar una actitud activa. Tener curiosidad.
- Mirar al orador (o interlocutor)
- Ser objetivo. Escuchar al otro.
- Ponerse en el lugar de su interlocutor.
- Descubrir la idea principal.
- Descubrir los propósitos y los objetivos del interlocutor.
- Valorar el mensaje escuchado.
- Valorar la intervención del otro.
- Reaccionar al mensaje (reacción verbal o no verbal).
- Hablar cuando el interlocutor u orador haya terminado.⁸²

A continuación se presentan aspectos importantes de la habilidad oral como instrumento para desarrollar la competencia comunicativa de los estudiantes del Colegio.

2.4 LA HABILIDAD ORAL

Desde tiempos inmemorables la oralidad ha sido parte de nuestra vida, ya que ocupa alrededor del 80% del tiempo total de los seres humanos. Este tiempo se reparte en mayor medida en las habilidades orales (escuchar y hablar) mientras que ocupan un tiempo menor las habilidades escritas (leer y escribir).

Distintas investigaciones realizadas por maestros y estudiosos del habla han manifestado que el que hace uso de la lengua es aquel que logra tanto producir como interpretar frases completas, que logra diferentes propósitos y sabe adaptar su lenguaje a la situación en la que participa. Además, tal como lo señalan Huchtby y Drew (1995), “el habla es un vehículo para la acción social y también uno de los principales medios con que se construye y se mantiene mutuamente la organización social en la interacción entre las personas”⁸³.

En tanto, Calsamiglia y Tusón (2007) en *Las cosas del decir*, señalan que

⁸² Carmen Pérez Fernández, *op. cit.*, pp. 82 - 83.

⁸³ Citado por Amparo Tusón, “El análisis de la conversación: entre la estructura y el sentido” en *Estudios de Sociolingüística* 3, p. 135.

el habla es en sí misma acción, una actividad que nos hace personas, seres sociales, diferentes a otras especies animales; a través de la palabra somos capaces de llevar a cabo la mayoría de nuestras actividades cotidianas: desde las más sencillas, como comprar la comida o chismorrear, hasta las más comprometidas, como declarar nuestro amor o pedir trabajo.⁸⁴

Es así, como el uso de la lengua permite llevar a cabo los propósitos comunicativos que se desarrollan en la vida diaria con los individuos que nos rodean, ya que somos seres sociales por naturaleza. De esta manera, el desarrollo de la habilidad oral no se centra únicamente en el lenguaje formal sino también en el informal que permite entablar relaciones con el contexto situacional en que se encuentren.

Al respecto, Montemayor (1996) define la oralidad como “la capacidad de entablar diálogos que se utilizan en la actividad diaria y se manifiesta en una forma específica de hablar de las personas en un marco social en que se comparten referentes, lenguaje y conocimiento”.⁸⁵ Mientras que Palou y Bosch (2005) afirman que “el habla continúa siendo un vehículo imprescindible para el establecimiento de redes sociales, para la creación de cultura y para la expresión de la personalidad individual y de las emociones”⁸⁶.

Por lo tanto, de acuerdo con las ideas formuladas por los estudiosos, se puede concluir que la expresión oral es una habilidad que permite al ser humano comunicarse con otros, de manera clara, correcta y coherente, preparar y ejecutar discursos pertinentes dentro del contexto situacional en que se encuentre, de conformidad con una serie de conjuntos de reglas que permite llevar a cabo los diferentes roles que se presentan en el uso del lenguaje.

⁸⁴ Helena Calsamiglia y Amparo Tusón, *op. cit.*, p.17.

⁸⁵ Citado por Aureliano González, “La transmisión Oral: Formas y Límites” en *Oralidad y escritura. Trazas y Trazos*, pp. 12 - 13.

⁸⁶ Julio Palou y Carmina Bosch (coord.), *op. cit.*, p. 8.

2.4.1 ASPECTOS QUE DETERMINAN EL DESARROLLO DE LA HABILIDAD ORAL EN LOS ESTUDIANTES DEL CCH

En la actualidad, las Instituciones del Sistema Medio Superior se han preocupado por darle un tratamiento más formal a la habilidad oral, implementando en sus programas educativos la enseñanza del adecuado manejo de la lengua, porque saber hablar “es una actividad natural, además de una cualidad intrínseca esencial y común del ser humano, pero hacerlo bien requiere de la educación del habla”⁸⁷ en las distintas formas que se maneja esta habilidad en condiciones reales de los estudiantes para desarrollar e incrementar su competencia comunicativa.

De esta manera, el CCH también ha implementado en el programa indicativo de la asignatura del TLRIID I - IV la enseñanza de esta valiosa habilidad porque como se ha constatado con las investigaciones recientes en esta área “los alumnos tienen importantes problemas de expresión (falta de fluidez y corrección, pobreza léxica e inmadurez sintáctica) y que son incapaces de llevar a cabo determinadas intervenciones orales más complicadas”⁸⁸, como la estructuración del discurso, la cohesión, etcétera. Por lo tanto, el objetivo principal de la enseñanza del manejo de la lengua oral recae en erradicar estos problemas comunes en los alumnos del Colegio.

Se puede constatar que algunas de las causas posibles del pobre desarrollo de la habilidad oral en los estudiantes del Colegio se sitúan en:

1. La procedencia del alumno. Cuando ingresan a la escuela entran en contacto con usos orales propios de un nuevo contexto, distinto del familiar.
2. Hasta hace poco tiempo la educación obligatoria se había centrado en enseñar la gramática con ejercicios mecánicos y cerrados, sin hacer hincapié en el habla y en la colaboración en grupo .

⁸⁷ Antonio Briz (coord.), *op. cit.*, p. 22.

⁸⁸ Daniel Cassany *et al*, *op. cit.*, p. 97.

3. La habilidad oral recibe menor atención que otros aspectos comunicativos.
4. La ausencia de un trabajo sistemático de la lengua en el aula por parte de los docentes de la educación obligatoria y del Sistema Medio Superior.
5. La falta de la lectura.
6. La motivación deficiente, la baja autoestima.

En síntesis las instituciones educativas y los docentes han dejado a un lado esta habilidad para aprovechar las otras, entre otras cosas, porque no cuentan con los elementos didácticos pertinentes para su enseñanza y para promover la motivación y la autoestima que permitan un mejor desarrollo individual y grupal de los estudiantes.

La habilidad oral en la escuela es “una habilidad que no se puede esperar que el alumnado desarrolle por sí solo. La intervención del docente que ayuda a organizar el discurso ejerce un papel fundamental en lo que llamamos enseñar a hablar y enseñar a pensar”⁸⁹. Aún cuando en los programas relativos a la enseñanza de la lengua esté presente esta habilidad, es evidente que “ha recibido menor atención, a pesar de que en muchas ocasiones es la única vía de comunicación –al menos significativa– que se practica en la escuela”⁹⁰.

Y si hablamos del trabajo de los docentes en las estrategias didácticas de las actividades que corresponden al uso oral de la lengua, “éstas son escasas y poco variadas; no atienden a las diferencias de las situaciones comunicativas donde se producen o están de plano desligadas de otros aspectos del trabajo lingüístico”⁹¹.

Ante estas situaciones debemos rescatar y erradicar estos problemas que enfrentamos a diario. Sabemos que nuestros alumnos hablan, sabemos que

⁸⁹ Manuel Sánchez-Cano, “La lengua oral y la conversación en el aula” en Manuel Sánchez-Cano (coord.) *La conversación en pequeños grupos en el aula*, p. 19.

⁹⁰ Ana María Maqueo, *op. cit.* p. 187.

⁹¹ Guadalupe T. Martínez María A. López e Ysabel Gracida, *op. cit.*, p. 92.

necesitamos emplear nuevos métodos de enseñanza que modifiquen nuestra labor en las aulas, y sabemos también que el tratamiento que le damos a la habilidad oral a veces no es la adecuada. Por eso es indispensable que la enseñanza de esta habilidad en las escuelas adopte nuevos horizontes, porque con la lengua oral nos comunicamos a diario entre maestros y alumnos, y entre los mismos alumnos. La práctica del habla permite que con el tiempo los alumnos se vuelvan individuos competentes de la palabra en los distintos contextos situacionales que se les presenten. Como bien lo señala Maqueo (2004), “es importante desarrollar en los alumnos habilidades comunicativas que les permitan actuar de manera adecuada en ámbitos variados, a través de actividades en las que emplean diversas normas de uso adecuadas a las distintas circunstancias”⁹².

2.4.2 PAPEL DEL DOCENTE EN LA ENSEÑANZA DE LA HABILIDAD ORAL

El docente es la figura central en el aula, su profesión lo lleva a transmitir los conocimientos a los alumnos por medio de estrategias, secuencias didácticas, actividades y ejercicios que los orienten sobre los propósitos y objetivos de la materia, además de crear un ambiente de aprendizaje y dar oportunidades para aprender, ya que dispone de una serie de recursos para guiar su intervención.

Ser docente requiere de una sólida formación disciplinar, psicológica y pedagógica que enmarque su labor. Al respecto, Brewer y Worman (1999), definen al docente con tres capacidades centrales:

1. La capacidad de crear un ambiente de aprendizaje en el que los estudiantes se sientan positivamente influidos para aprender.
2. La capacidad de prever las oportunidades adecuadas para que el aprendizaje ocurra.
3. La capacidad de conseguir que los estudiantes utilicen estas oportunidades para aprender.⁹³

⁹² Ana María Maqueo, *op. cit.*, p. 187.

⁹³ Citado por Castellá Joseph M. *et al*, *Entender (se) en clase. Estrategias discursivas y habilidades comunicativas*, p. 15.

De esta manera, el ejercicio de esta profesión se centra en los conocimientos que ha obtenido el profesor a lo largo de su vida académica, y de la habilidad y la disposición que tiene para la toma de decisiones que lleven a atender los múltiples factores que intervienen en el aula con los estudiantes, por ejemplo:

1. La elección, la definición y la planificación de objetivos de aprendizaje.
2. La selección de los contenidos curriculares.
3. La selección de las actividades o ejercicios que los estudiantes deberán realizar.
4. Las estrategias didácticas que se aplicarán en el aula.
5. Los entornos de aprendizaje y los sistemas de evaluación más adecuados para asegurar la consecución de los objetivos.
6. La prevención de los conflictos interpersonales y la creación de una atmósfera comunicativa en el aula.⁹⁴

Por lo tanto, un docente debe ser un experto en los conocimientos que transmite, una persona que mantiene relación con sus alumnos, facilita el aprendizaje, orienta, motiva y evalúa. Que coopera con sus colegas, reflexiona sobre su práctica y además está abierto a innovaciones que le permitan actualizarse en su profesión.

Tomando en cuenta estas posibles características del docente, se puede hablar ahora del papel que desempeña cuando interviene en la enseñanza de la lengua oral a los alumnos del bachillerato.

En primera instancia, se puede mencionar que el principal aspecto del acercamiento entre la relación docente–alumno en clase, se manifiesta por medio de la palabra, su discurso se presenta como informativo y explicativo que “facilita la comprensión y transmisión del saber, también es persuasivo, retórico o argumentativo. [...] es un discurso formal y planificado [...] aprovecha [...] el diálogo para implicar al estudiante (pregunta/respuesta), resolver dudas, corregir errores, etcétera.”⁹⁵. A partir de este primer acercamiento, el docente crea una interacción que permite el desarrollo del lenguaje formal, ya que “el discurso que se produce sobre los discursos, del profesor y de los compañeros, en

⁹⁴ *Ibidem*, pp. 9 -10.

⁹⁵ Antonio Briz (coord.), *op. cit*, p. 27.

situaciones interactivas diversas: el lenguaje oral se usa para aprender a construir un discurso oral de mayor complejidad”.⁹⁶ Por lo tanto, la intervención verbal que existe en ambos multiplica las posibilidades de un uso del lenguaje.

Como segunda instancia, el papel del docente como apoyo para incrementar la competencia oral del alumno, consiste en ayudar a

verbalizar lo que el alumno no puede llegar a decir por falta de los recursos lingüísticos apropiados; le guía para ordenar sus ideas y para expresarlas en el tono formal requerido; para usar la terminología propia del campo del saber en cuestión, le conduce hacia un uso verbal más elaborado, para atender a la vez a lo que se quiere decir y a cómo se dice.⁹⁷

Cómo tercera instancia, el profesor debe crear ambientes de confianza en los alumnos, motivarlos con su propia pasión, con su transmisión afectiva, que les permita paulatinamente desenvolverse para superar las incorrecciones orales que se presenten, ya que “crear un clima de confianza implica disponer de un tiempo y un espacio en que puedan hablar ante los demás sin miedo, porque saben que los otros los van a recibir sin menosprecios ni ridiculizarles”⁹⁸.

Como cuarta instancia, el docente debe trabajar con sus alumnos con elementos reales y con las circunstancias del contexto que dan sentido al proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que “el tratamiento de la expresión tiene que seguir un plan didáctico coherente y adecuado a las circunstancias. Todo ejercicio debe tener un objetivo y unos contenidos, tiene que insertarse en una realidad didáctica”⁹⁹. De esta manera, el tratamiento que se le da a la habilidad oral en el aula será real, y como resultado se entenderá la expresión como una parte central del curso.

Por último, el profesor debe planificar mecanismos de evaluación, tomando en cuenta los propósitos y objetivos de la enseñanza de la oralidad,

⁹⁶ Anna Camps, “Hablar en clase, aprender lengua” en *Hablar en clase. Cómo trabajar la lengua oral en el centro escolar*, p. 43.

⁹⁷ Luci Nussbaum, “La discusión como género discursivo y como instrumento didáctico” en *Hablar en clase. Cómo trabajar la lengua oral en el centro escolar*, p. 25.

⁹⁸ Juli Palou y Carmina Bosch (coord.), *op. cit.*, p. 109.

⁹⁹ Daniel Cassany *et al*, *op. cit.*, p. 152–153.

considerando: las propiedades del texto oral, la disposición sonora y el registro lingüístico (que más adelante se abordará), además del interés y el esfuerzo que muestren los estudiantes que permitan autorregular este proceso, con la finalidad de que reflexionen sobre la manera en que usan el lenguaje.

2.4.3 PLANIFICACIÓN DE LA ESTRATEGIA ORAL

Hoy por hoy, pocas son las investigaciones que han tratado el tema de la enseñanza de la habilidad oral en las distintas instancias escolares. Sin embargo, los resultados de estas investigaciones han permitido a los profesores tener las herramientas necesarias para contribuir en el desarrollo de esta habilidad con los alumnos en el aula.

Para poder planificar una estrategia o secuencia didáctica, así como actividades y ejercicios que permitan lo anterior, se sugieren a continuación los siguientes pasos:

1. Tomar en cuenta cómo hablan nuestros alumnos, ya que la escuela es un espacio distinto del familiar que exigirá que el trabajo oral se adecúe a las nuevas situaciones, a veces de manera formal, para encaminarlos a aprender nuevas maneras de expresarse.
2. Trabajar con aquello que ya saben (conocimientos previos) para abrir nuevas vías que les permitan tomar conciencia de sus actos de habla.
3. Considerar los objetivos y propósitos de la materia en la unidad que se pretende trabajar.

Al mismo tiempo, debemos plantearnos varias interrogantes en el momento de continuar con la planificación de la estrategia, que se verán reflejadas al llevarla a cabo. Estudiosos, como Cassany *et al* (2002), proponen algunas consideraciones:

- a) ¿Qué tipos de textos escritos y orales se trabajarán en el tema de la unidad? Descripción, narración, argumentación, nota informativa.

- b) ¿Qué contenidos gramaticales se asocian con cada tipo de texto? Por ejemplo, en la descripción se requieren los adjetivos, en las instrucciones las formas imperativas, adverbios temporales, entre otros.
- c) ¿Cómo se realizarán las actividades? De manera colaborativa o individual.
- d) ¿Qué géneros se usarán? Cuento, poesía, ensayo, textos icónico-verbales, etcétera.
- e) ¿Cuál va a ser el tiempo que se le dedicará al desarrollo de la actividad?
- f) ¿Cómo se va a desarrollar la Interacción entre maestro-estudiante y estudiante-estudiante?
- g) ¿Qué recursos tecnológicos se van a utilizar en el aula? Grabadora, computadora, proyector y bocinas.
- h) ¿Cómo se evaluará el proceso de aprendizaje y cómo se corregirá? Tanto maestros y alumnos deben comentar la realización de la actividad, cuáles fueron los resultados y qué errores se cometieron.

Con algunos de los elementos mencionados, cualquier docente que esté interesado en trabajar la habilidad oral de los jóvenes estudiantes del bachillerato podrá crear estrategias didácticas y abordarla con facilidad.

A continuación se muestran algunos elementos de las prácticas discursivas más recurrentes por los profesores en el aula.

2.5 PRÁCTICAS DISCURSIVAS ORALES

2.5.1 LA CONVERSACIÓN

La conversación es un tipo de interacción verbal que constituye la forma fundamental de la comunicación oral universal. Al conversar se pone en funcionamiento la competencia comunicativa de los individuos, a través de la

cual se constituyen identidades, relaciones y situaciones. De esta manera, Calsamiglia y Tusón (2002) la definen como la “forma primaria y universal de realización de la oralidad; como la forma más característica en que las personas se relacionan y llevan a cabo sus actividades cotidianas como seres sociales; como una forma de acción social”¹⁰⁰.

Cuando las personas conversan, ponen en funcionamiento tres elementos fundamentales que permiten la interacción entre los participantes:

1. el contenido (lo que se dicen o se comunican los interlocutores),
2. la gestión (cómo se organizan para comunicarse)
3. y el contexto (dónde se habla, con quién se hace y cuándo)¹⁰¹.

En el momento de poner en práctica la conversación en el aula con los estudiantes –como actividad o ejercicio de una secuencia didáctica para desarrollar su habilidad oral- el profesor debe explicarles la importancia de los tres elementos, porque esto determina la interacción entre los hablantes. De esa manera, los alumnos podrán reflexionar sobre esta práctica discursiva oral, tal como lo señala Sánchez-Cano (2009):

La conversación, como actividad, se circunscribe plenamente en los objetivos que desarrollan la lengua oral en las aulas. [...] pueden ser una poderosa herramienta en el desarrollo de las habilidades lingüísticas y comunicativas. [...] Hay que entender la conversación como un espacio de intercomunicación global que ejerce su influencia sobre diferentes ámbitos de desarrollo: comunicación e interacción, aspectos lingüísticos, y aprendizajes.¹⁰²

Por otra parte, Palou y Bosch, junto con su equipo de colaboradores (2005) señalan que las conversaciones formales son

más frecuentes en el contexto del aula y que se desarrollan en gran grupo, conducen a la construcción de un pensamiento más compartido, a un estilo de aprendizaje más

¹⁰⁰ Helena Calsamiglia y Amparo Tusón, *op. cit.*, p.33.

¹⁰¹ Manuel Sánchez-Cano, “La conversación en el aula” en Catalina Barragán. *Hablar en clase. Cómo trabajar la lengua oral en el centro escolar*, p. 82.

¹⁰² Manuel Sánchez-Cano, “La lengua oral y la conversación en el aula” en *La conversación en pequeños grupos en el aula*, p. 24.

colectivo y cooperativo, al intercambio de ideas y de experiencias; en definitiva, al aumento de la cohesión de un grupo en que todos tienen algo que decir.¹⁰³

Es evidente que la conversación pone en funcionamiento la interacción entre los participantes que la conforman, se comunican, sobresalen los aspectos lingüísticos y se manejan los aprendizajes que de esto se derivan. Lo más importante es explicarles a nuestros alumnos que también existe otra manera de comunicarnos y esa es la conversación informal, ya que se ponen en juego los tres aspectos fundamentales ya mencionados, por ejemplo:

1. La forma en que se comunican en la vida cotidiana no va a ser la misma cuando interactúan con el profesor, el director de la institución, u otras personas que ya tienen una competencia oral, se deja de lado la expresión coloquial por una formal, el registro lingüístico cambia, de acuerdo con el interlocutor.
2. La forma en que se organiza la comunicación formal es la básica: emisor–mensaje–receptor, lo que permite ser consciente de que existe un tratamiento establecido en los turnos al tomar la palabra: comunicar–escuchar–responder, es decir, mientras alguien habla la otra persona pone atención, cuando termina de escuchar toma la palabra para comunicarse. Es así como los turnos en el habla constituyen la base organizadora de la comunicación.
3. El contexto en el cual se produce la comunicación es muy importante, es por eso que los alumnos deben tomar en cuenta que los espacios y el interlocutor determinan la forma de hablar de cada individuo.

De esta manera, se comienza a desarrollar la habilidad oral y se favorece la construcción de la competencia comunicativa en nuestros estudiantes de bachillerato.

¹⁰³ Juli Palou y Carmina Bosch (coord.), *op. cit.*, p. 151.

2.5.2 EL DEBATE

Emplear el debate en el aula permite a los estudiantes participar en actividades orales para desarrollar su competencia comunicativa. Además, con el debate se les enseña a construir el pensamiento, adoptar posturas y a tomar decisiones sobre temas diversos que permitan una discusión formal. Al respecto, Nussbaum (2005) señala que el debate es:

un espacio discursivo de deliberación, de examen de puntos de vista, de confrontación, de intercambio, de construcción de ideas. Para que tales circunstancias se realicen en la discusión, será necesario que los hablantes admitan y respeten la desigualdad de partida en cuanto a conocimientos y opiniones. [...] De manera que los papeles de experto y de novel en un determinado tema puedan articularse, y en algunos casos, alternarse sin peligro para su relación. Ello supone, por parte de quién sabe más o de quien discrepa, desplegar estrategias de tacto que salvaguarden la imagen del interlocutor.¹⁰⁴

El debate tiene una finalidad que va más allá de la mera relación social, como es el caso de la conversación; en el aula se convierte en la manifestación explícita de contenidos y opiniones que se intercambian entre los participantes.

Para trabajar con el debate es necesario que el docente enseñe a los alumnos a participar y que les explique las reglas a seguir y otras cuestiones, tal como lo señalan Calsamiglia y Tusón (2002):

Habitualmente, antes de que se produzca el debate en sí, se negocia una serie de circunstancias: la distribución en el espacio (donde estará cada persona, incluida quien modera), [...] la organización del tiempo (quién comienza y quién termina, cuánto tiempo tiene cada persona para hablar), el orden de los turnos, los temas sobre los que se discutirá, la actuación del moderador (cuando y por qué podrán interrumpir, cuándo y cómo cambiará de tema).¹⁰⁵

De acuerdo con los aspectos ya mencionados, el docente con antelación debe indicar qué tema se va a desarrollar en las siguientes clases para que los alumnos tengan la información pertinente sobre lo que se va a trabajar en el debate y no incurrir en suposiciones o en vaguedades de información. Después, entre todos decidirán quién va a fungir como moderador y quiénes van a

¹⁰⁴ Luci Nussbaum, *op. cit.*, pp. 20 - 21.

¹⁰⁵ Helena Calsamiglia y Amparo Tusón, *op. cit.*, p. 40.

participar en el debate, explicará sus funciones y la manera de realizarlo, por ejemplo:

1. Funciones del moderador:
 - a) explicar brevemente el tema a debatir,
 - b) atender las solicitudes de participación de los integrantes del grupo,
 - c) conceder la palabra en el orden de solicitud,
 - d) fijar los tiempos de participación,
 - e) hacer pausas para centrar el tema si hubiera divagaciones,
 - f) resumir la información dada si hubiera necesidad,
 - g) y para finalizar, emitir una conclusión general.
2. Funciones de los “expertos”:
 - a) participar oralmente en el debate a partir de los temas y conceptos que están siendo presentados por los otros compañeros,
 - b) ofrecer interpretaciones o propuestas, tratar de no divagar en consideraciones generales ya presentadas.
3. Función del docente:
 - a) Motivar a los alumnos a participar.
4. Funciones de los estudiantes:
 - a) Comportarse de modo respetuoso.
 - b) Crear un estilo al debatir.
 - c) Manejo adecuado de las propiedades del texto oral: adecuación, coherencia y cohesión.
 - d) Poner atención a la disposición sonora: entonación, pausa y volumen. (Más adelante se abordará).

Al finalizar la sesión del debate, se sugiere que el docente explique al grupo cuáles fueron los aciertos de sus intervenciones, y de manera individual, oriente y aconseje sobre el manejo de su habilidad oral, para que en futuras sesiones o en contextos reales puedan hacer buen uso de su oralidad.

2.5.3 LA EXPOSICIÓN

La exposición es una de las prácticas discursivas orales más recurrentes en el trabajo de los alumnos, porque de manera individual o grupal exponen los diferentes temas que se abordan en el aula.

Este discurso oral consiste en la presentación de un tema estructurado, en el cual el recurso principal es la habilidad oral. En ocasiones se puede apoyar con materiales impresos y tecnológicos que ayudan a plantear el tema a desarrollar. De esta manera, participar en una exposición permite “ejercitar el pensamiento, activar los conocimientos y desarrollar habilidades comunicativas”¹⁰⁶.

También es recurrente que los profesores no dediquen un espacio a la explicación de lo que conlleva esta práctica discursiva oral en el bachillerato, ya que es el método de enseñanza más utilizado en la dinámica de la clase, por ende, se da por hecho que los alumnos ya tienen un manejo adecuado de la exposición. Sin embargo, en el momento de realizar esta práctica, nos encontramos con que muchos de ellos recurren a la lectura y no a la exposición oral del tema.

Por eso es necesario explicarles a los alumnos la importancia de esta práctica, cuál es el proceso que se necesita tomar en cuenta para que ellos puedan realizar una buena exposición y mantener la atención de sus compañeros, tal como lo sugieren Palou y Bosch (2005):

1. **Invención de las ideas.** Es el momento de la investigación y de la búsqueda de información; se puede llevar a cabo hablando con expertos del tema, consultando textos, utilizando buscadores de Internet, etc.
2. **Disposición de las ideas.** En esta etapa se selecciona, se ordena y organiza la información obtenida.
3. **Exposición o elocución.** Se deben precisar los recursos que se van a utilizar: cómo se va a captar la atención de los oyentes, qué ayudas materiales serán necesarias, de que manera se van a destacar las palabras o conceptos clave, qué comparaciones o imágenes se van a usar para hacer más comprensibles las ideas, etc.

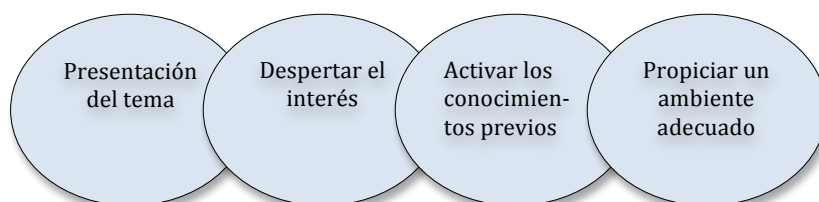
¹⁰⁶ Manuel Sánchez-Cano, “La lengua oral y la conversación en el aula” en Manuel Sánchez-Cano (coord.) *La conversación en pequeños grupos en el aula*, p. 20.

4. **Memoria.** Antes de exponer el tema es necesario memorizar las partes del discurso, el orden que se va a seguir, las imágenes que se van a utilizar y el momento de hacerlo; todos estos pasos se deben dar aunque después se haga uso de ayudas específicas, como la de un guión escrito.
5. **Actuación.** Finalmente, se deben tener en cuenta las estrategias que se han de utilizar para mantener la atención de los que escuchan: la mirada, la voz, el gesto, la distribución del tiempo y la manera de ocupar el espacio.¹⁰⁷

A partir de este proceso, también se debe proponer a los alumnos los siguientes aspectos que faciliten su desempeño en el momento de dirigirse a los demás mediante la exposición:

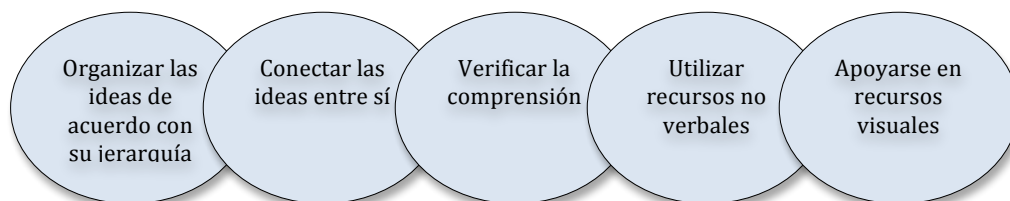
Introducción

10%:



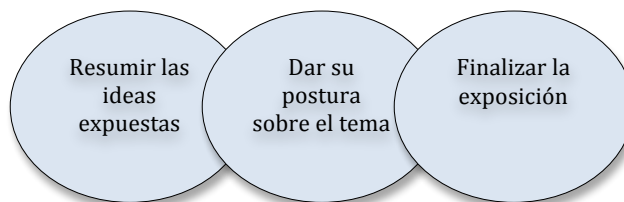
Desarrollo

65%:



Conclusión

15%:



Se recomienda a los estudiantes no utilizar palabras de las que no conocen bien el significado, pronunciar adecuadamente, evitar alargar su discurso para no cansar al público, limitarse al tema y al auditorio al cual se dirigen, no caer en coloquialismos, entre otros aspectos.

¹⁰⁷ Juli, Palou y Carmina Bosch (coord.), *op. cit.*, p. 46.

Otras prácticas discursivas orales que se pueden trabajar en el aula para desarrollar la habilidad oral de nuestros alumnos y trascender en su vida cotidiana, son las que a continuación se presentan:

De persona a persona	De persona a audiencia (monologal)
entrevista consulta (médica, administrativa...)	conferencia charla
transacción comercial (tienda, bar, taquilla, taxi...)	clase
tertulia mesa redonda	sermón presentación (ponencia, comunicación)
coloquio examen oral	declaración discurso

Fuente: Elaborado por Helena Calsamiglia Blancafort y Amparo Tusón Valls (2002)

De esta manera, tanto los docentes como los alumnos cuentan con muchos recursos que pueden trabajarse en el aula, con la finalidad de enseñar los diferentes procesos discursivos que se practican en clase para desarrollar su habilidad oral, y como resultado, su competencia comunicativa en situaciones reales.

2.6 DISPOSICIÓN SONORA

La disposición sonora es otro de los elementos lingüísticos que se debe cuidar al hacer uso de la habilidad oral tanto en ámbitos académicos como en la vida cotidiana de nuestros alumnos.

El buen empleo de la entonación, la pausa, el volumen, la dicción y la fluidez en la oralidad, conduce al alumno a comunicarse de manera adecuada en situaciones variadas, ya que la manera en que se expresen, la actitud que

reflejen, surtirá el efecto que se pretende al emitir el mensaje a sus interlocutores.

2.6.1 ENTONACIÓN

La entonación se comprende como la zona entre los sonidos lingüísticos graves y agudos que dependen de los hábitos producidos por los alumnos, tal como se planteó con anterioridad en el tema de la procedencia de los estudiantes. Obviamente cada individuo tiene su tono normal de voz. Aún así, la entonación permite desde el punto de vista funcional distinguir los enunciados diversos que se emiten como: la afirmación, la pregunta, la exclamación, y otros. Por lo tanto, hablar de la entonación es hablar de

uno de los mecanismos de cohesión más importantes y expresivos de la lengua oral. El *grupo tonal* es la unidad básica y nace de la combinación de las pausas y los tonos más altos o más bajos que utilizamos al pronunciar los sonidos y las palabras de un enunciado. [...] La entonación indica si una oración termina o no, si se ha acabado de hablar, o si se trata de una interrogación, una admiración o una afirmación, etc.¹⁰⁸

A su vez, Briz (2008) señala que debemos tratar de modular nuestra voz a un nivel medio, entre los tonos graves y agudos, emplear tonos vivos y atractivos, controlar la altura melódica de la voz para transmitir credibilidad y mesura, hablar con entusiasmo para no transmitir sentimientos negativos, ya que cuando se hace buen uso de la entonación se mejora la expresividad en nuestras intervenciones y somos capaces de expresar mejor nuestras emociones que con palabras o elementos verbales.

Es así como la entonación permite al alumno construir su desarrollo en la habilidad oral, no olvidemos que con el tono de voz se manifiesta el carácter del emisor y su estado de ánimo: alegría, confianza, inseguridad, etcétera. Por eso es necesario tomar en cuenta que emitir un sonido es darle a cada palabra la carga afectiva que necesita para causar en el receptor la emoción que el hablante pretende.

¹⁰⁸ Daniel Cassany *et al*, *op. cit*, p. 325.

Ante el manejo de la entonación, se recomienda que el profesor antes de empezar con alguna actividad que se refiera al uso o el desarrollo de la habilidad oral, explique las características fundamentales de la entonación, para que el alumno sea consciente de cómo se debe hablar, cómo se debe dirigir a los demás y que la manera en que lo haga surtirá algún efecto en sus oyentes.

2.6.2 VOLUMEN

La voz es uno de los medios más poderosos que tiene el ser humano para comunicarse, el uso correcto del volumen de la voz permite estar en armonía con los oyentes y atrae su atención; pero si levantamos la voz sin ningún objetivo o si nos comunicamos comúnmente con un volumen bajo no mantendremos contacto alguno con los interlocutores, además de provocar aburrimiento, cansancio, falta de atención, momentos desagradables que favorecen el desinterés de los demás por lo que se está comunicando.

El volumen de la voz es un recurso fónico, a disposición de los y las hablantes, que se utiliza constantemente, pero [...] suele recibir muy poca atención. [...] el volumen es el resultado de la fuerza con la que se producen los distintos enunciados. [...] sólo se perciben las diferencias de volumen durante la producción de los sonidos ya que la cantidad de energía empleada se refleja en las propiedades de los mismos.¹⁰⁹

Para que esta situación surta efecto en los alumnos del bachillerato es indispensable que practiquen constantemente su volumen de voz con la finalidad de que reconozcan que no emplean un volumen constante ya sea alto o bajo en el momento de exponer, debatir, dialogar, etcétera. Emplear un mismo volumen puede provocar hastío, aburrimiento o incluso cansancio entre los asistentes, a la vez que no podrán valerse de esta habilidad para enfatizar las partes más relevantes de su discurso.

Cuando se habla sobre el volumen de la voz no se hace referencia al hecho de que todos en el aula oigan lo que emiten los alumnos, sino también a

¹⁰⁹ Graciela Vázquez (coord.), *El discurso académico oral. Guía didáctica para la comprensión auditiva y visual de las clases magistrales*, p. 261.

la posibilidad de subir o bajar el volumen como recurso, ya que permite “indicar las diferentes partes del texto, o para destacar el valor de una palabra, o para expresar una actitud autoritaria...”¹¹⁰ Es así como se va construyendo el sentido del discurso.

Para enseñar a manejar el volumen de la voz de nuestros estudiantes se sugiere trabajar a partir de alguna actividad lúdica y divertida, que mantenga su atención, que desarrolle este recurso y que modifique su manera de modular su voz en las distintas circunstancias que se le presenten.

Para trabajar el volumen de la voz en los estudiantes se sugiere hacer uso de alguna de las herramientas de las TIC, como la grabadora, el *MP3*, *MP4*, *iPod*, *iPhone*, celular, etcétera, para grabar un discurso y darse cuenta en donde están incurriendo en alguna falla. Posteriormente, sus compañeros los escuchan para hacer las observaciones pertinentes y así construir de manera colaborativa el buen manejo del volumen de su voz.

2.6.3 PAUSA

La pausa es otro de los elementos de la disposición sonora que aporta un sentido tanto del que habla como de quien escucha. Las pausas, son pequeñas interrupciones que se hacen al hablar.

Es un elemento normal dentro de la comunicación oral ya que se constituye como un recurso importante que usa el hablante para precisar el significado de una expresión, para dar emotividad, para generar espacios con el interlocutor, para elaborar una duda, o simplemente para respirar aunque el uso excesivo de la pausa puede producir un discurso lento, monótono, hasta llegar a causar lejanía y apatía en su(s) interlocutor(es).

¹¹⁰ Juli Palou y Carmina Bosch (coord.), *op. cit.*, p. 66.

Las pausas no están solas dentro de un discurso, normalmente van marcadas por la entonación y juntas definen el valor que se le da a un enunciado.

La pausa funciona [...] como mecanismo de control en el discurso, pero el silencio debe ser manejado con habilidad, estratégicamente. Deténgase unos segundos después de haber dado una información importante en el discurso; en este caso la pausa funcionará como mecanismo de énfasis. [...] mediante la pausa obtendrá un tiempo precioso para poder preparar la continuación de su discurso: en estos casos la pausa es un recurso enormemente útil para evitar algunos vicios expresivos (como muletillas, por ejemplo). Al tiempo, la pausa puede servir también al auditorio para reflexionar sobre aquello que acaba de escuchar.¹¹¹

Es así como es necesario que enseñemos a nuestros estudiantes a manejar la pausa en momentos adecuados, ya que cuando su uso es acertado favorece a puntualizar las ideas y contribuye al logro de una correcta comprensión, además de que se logra mantener la atención de los oyentes.

La pausa puede enseñarse de distintas maneras, podemos empezar por situaciones ya conocidas por nuestros alumnos, por ejemplo: no es lo mismo leer un texto descriptivo, un narrativo o una nota informativa. Se pretende explicar, entonces que cuando nuestros alumnos lean en voz alta, les podamos hacer recomendaciones de cómo leer, dónde modular el volumen y cuándo hacer una pausa.

Otros recursos de la disposición sonora es la dicción que permite que la pronunciación sea correcta, que cuando se articulen las palabras se realicen de manera clara, a su vez, con la fluidez permite expresarse de manera correcta evitando las muletillas que se presentan.

Lo importante es crear espacios adecuados y tener los recursos necesarios para que cuando trabajemos con la disposición sonora (entonación, pausa, volumen, la dicción, la fluidez) podamos abordar el tema de la mejor manera así como significativa para nuestros alumnos.

¹¹¹ Antonio Briz (coord.), *op. cit.*, p. 124.

CAPÍTULO III

SECUENCIA DIDÁCTICA PARA TRABAJAR LA PRIMERA UNIDAD DE TLRIID-I

CONSTRUCCIÓN DEL YO A TRAVÉS DE TEXTOS ORALES Y ESCRITOS

CAPÍTULO III

SECUENCIA DIDÁCTICA PARA DESARROLLAR LA COMPETENCIA COMUNICATIVA EN EL BACHILLERATO CON EL APOYO DE LAS TIC

Presentación

Esta secuencia didáctica tiene la intención de abordar las cuatro habilidades lingüísticas que les permitan a los alumnos retomar su formación en la lectura, la escritura, el habla y la escucha como desarrollo de su competencia comunicativa, respondiendo a las exigencias tanto académicas como personales para desempeñarse con toda confianza como seres autónomos.

El programa del TLRIID I en la primera unidad indica que es necesario trabajar con relatos de acontecimientos propios, como la autobiografía. Se sugiere este tipo de texto ya que en la práctica de las narraciones personales se advierte con mayor claridad el hecho de hablar con un propósito, y además contar una experiencia propia que puede ayudar a los alumnos a mejorar su habilidad oral.

Es muy importante que en este camino de su educación, cuenten con las herramientas necesarias para desarrollar su competencia comunicativa. El texto autobiográfico ayudará a los alumnos a desarrollar y mejorar sus habilidades lingüísticas, a través del nuevo recurso de las TIC: el *podcast*.

A continuación, se presenta la secuencia didáctica para trabajar con los alumnos del Colegio.

PROPÓSITO:

Narrará experiencias o vivencias personales en forma oral y escrita, utilizando los recursos básicos de los textos orales y de los escritos, de modo que perciba de manera directa la especificidad de cada forma de expresión para lograr un propósito comunicativo.

ASIGNATURA:	TALLER DE LECTURA, REDACCIÓN E INICIACIÓN A LA INVESTIGACIÓN DOCUMENTAL I
SECUENCIA DIDÁCTICA:	UNIDAD I CONSTRUCCIÓN DEL YO A TRAVÉS DE TEXTOS ORALES Y ESCRITOS
APRENDIZAJE:	<ol style="list-style-type: none">1. Narra experiencias personales en textos escritos con un mínimo de tres párrafos que contengan: inicio, desarrollo y cierre.2. Narra experiencias personales en forma oral.
CONTENIDO TEMÁTICO:	RELATO AUTOBIOGRÁFICO Y ANECDÓTICO: <ul style="list-style-type: none">• Narración. TEXTO ESCRITO: <ul style="list-style-type: none">• Organización textual: inicio, desarrollo y cierre.• Recursos del texto escrito: título, párrafos, puntuación, creación del texto. TEXTO ORAL. RECURSOS DE LA EXPRESIÓN ORAL: Entonación, pausas, volumen, apoyo en el contexto.
APRENDIZAJES ESPERADOS:	CONCEPTUALES El alumno: <ul style="list-style-type: none">• Identifica las características del texto autobiográfico mediante un soporte oral.• Reconoce la organización textual de la narración.• Maneja los recursos de la expresión oral en la narración autobiográfica por medio del <i>Podcast</i>. PROCEDIMENTALES <ul style="list-style-type: none">• Trabaja en equipo para identificar las características de la narración en un texto oral y escrito.• Desarrolla la habilidad de la escritura por medio de un texto que contenga inicio, desarrollo y cierre.• Utiliza el <i>podcast</i> como herramienta para desarrollar la habilidad oral. ACTITUDINALES <ul style="list-style-type: none">• Muestra disposición para trabajar en equipo.• Expresa y respeta puntos de vista personales sobre las autobiografías de tus compañeros expuestas en clase.

ORGANIZACIÓN:	Trabajo en equipo, escritura individual y exposición oral con <i>Podcast</i> .
MATERIALES:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Computadora, proyector, impresora, micrófono. 2. Hojas blancas. 3. Programa Procesador de palabras <i>Word</i> y <i>Podcast</i>. 4. Programa <i>Audacity</i>.
DURACIÓN:	<p>Secuencia en el aula: 12 horas.</p> <p>Trabajo de extra clase que equivale a 12 horas.</p>

A continuación se presenta el desarrollo de la estrategia didáctica.

PRIMERA PARTE: ESCUCHA Y LECTURA DEL TEXTO AUTOBIOGRÁFICO PRIMERA SESIÓN

TIEMPO: 55 MINUTOS

Habilidades que se trabajan en la primera sesión: Escuchar, hablar, leer y escribir.

Presentación del aprendizaje: Escucha y lectura del texto autobiográfico.

1. El profesor activa los conocimientos previos de los alumnos sobre la narración, con las siguientes preguntas:

- ¿Qué conocimientos tienen sobre la narración?
- ¿Qué características tiene la narración?
- ¿Podrían dar dos ejemplos de narración?

2. El profesor activa los conocimientos previos de los alumnos sobre la autobiografía, con las siguientes preguntas:

- ¿Qué es una autobiografía?
- ¿Qué características tiene la autobiografía?
- ¿Existe un orden lógico al redactar una autobiografía?
- ¿Qué diferencia hay entre una biografía y una autobiografía?
- ¿Qué autobiografías conocen?

3. Los alumnos escuchan en un formato *podcast* en la computadora el texto autobiográfico “Jorge Ibargüengoitia Dice de sí mismo”.

El objetivo de la escucha se centra en que los alumnos trabajen su habilidad auditiva y que reconozcan la propiedades o construcción de un texto autobiográfico. Se emplea una estrategia básica para la comprensión del texto, por ejemplo:

- a. Hacer pausas en momentos estratégicos para establecer predicciones sobre lo que queda por escuchar, es decir, formular hipótesis sobre lo que va a encontrarse en el texto, apoyándose en la interpretación y en sus conocimientos previos.

Por ejemplo:

Se escucha el primer párrafo del fragmento del texto. (Texto completo en el Anexo Material para el profesor y el alumno).

JORGE IBARGÜENGOITIA DICE DE SÍ MISMO¹¹²

Nací en 1928 en Guanajuato ciudad de provincia que era entonces casi un fantasma. Mi padre y mi madre duraron veinte años de novios y dos de casados. Cuando mi padre murió yo tenía ocho meses y no lo recuerdo. Por las fotos deduzco que de él heredé las orejas. Ya adulto encontré una carta suya que podría haber escrito.

4. El profesor pone pausa al reproductor de audio de la computadora, para realizar las siguientes preguntas a los alumnos:

- ¿Cómo se imaginan que era la ciudad de Guanajuato en esos tiempos?
- ¿Por qué creen que hayan durado tanto tiempo de novios?
- ¿De qué suponen que murió el padre de Jorge Ibargüengoitia?
- ¿Qué creen que diría la carta del padre?
- ¿Cómo creen que la madre de Jorge haya podido educarlo sola en esos tiempos?

5. Se continúa escuchando el segundo párrafo.

Al quedar viuda, mi madre regresó a vivir con su familia y allí se quedó. Cuando yo tenía tres años fuimos a vivir a la capital, cuando tenía siete, mi abuelo, el otro hombre que había en la casa, murió.

6. Se vuelve a poner pausa al reproductor de audio de la computadora, para realizar otras preguntas a los alumnos:

- ¿Cuál sería el motivo para que Jorge y su mamá se fueran a vivir a la casa de su familia materna?
- ¿Por qué creen que se fueron a vivir a la ciudad de México?
- ¿Piensan que fue impactante para Jorge que sus dos imágenes paternas hayan fallecido cuando todavía era un niño? ¿Por qué?

7. Se continúa escuchando el tercer párrafo.

¹¹² En Ibargüengoitia, J. (1990), *Instrucciones para vivir en México*, Joaquín Mortiz, México, p.13.

Crecí entre mujeres que me adoraban. Querían que fuera ingeniero: ellas habían tenido dinero, lo habían perdido y esperaban que yo lo recuperara. En ese camino estaba cuando un día, a los veintiún años, faltándome dos para terminar la carrera, decidí abandonarla para dedicarme a escribir. Las mujeres que había en la casa pasaron quince años lamentando esta decisión “lo que nosotras hubiéramos querido”, decían, ‘es que fueras ingeniero”, más tarde se acostumbraron.

8. Poner pausa al reproductor de audio de la computadora, para realizar otras preguntas a los alumnos sobre el párrafo escuchado:
 - ¿Cuál será la importancia de ser el único varón de la familia?
 - ¿Cómo piensan que hayan perdido su dinero las tías de Jorge?
 - ¿Cuál sería la causa por la que Jorge abandonó la carrera de ingeniero y se dedicó a escribir?

De acuerdo con la escucha dirigida, el alumno tiene la oportunidad de hacer consciente esta habilidad y de ir tratando de predecir lo que puede encontrarse más adelante. Así sucesivamente se puede ir trabajando la escucha y la interpretación del texto.

9. Al finalizar la lectura el profesor emplea las siguientes estrategias básicas auditivas para comprobar que se haya comprendido el texto:
 - b. Aclarar o explicar dudas que plantee el audio (comprobar si se comprendió).
 - c. Formular preguntas cuya respuestas requieran el autocuestionamiento.
10. Se realiza una lectura en voz alta del texto impreso.

TEXTO COMPLETO. JORGE IBARGÜENGOITIA DICE DE SÍ MISMO



Nací en 1928 en Guanajuato ciudad de provincia que era entonces casi un fantasma. Mi padre y mi madre duraron veinte años de novios y dos de casados. Cuando mi padre murió yo tenía ocho meses y no lo recuerdo. Por las fotos deduzco que de él heredé las orejas. Ya adulto encontré una carta suya que podría haber escrito. Al quedar viuda, mi madre regresó a vivir con su familia y allí se quedó. Cuando yo tenía tres años fuimos a vivir a la capital, cuando tenía siete, mi abuelo, el otro hombre que había en la casa, murió.

Crecí entre mujeres que me adoraban. Querían que fuera ingeniero: ellas habían tenido dinero, lo habían perdido y esperaban que yo lo recuperara. En ese camino estaba cuando un

día, a los veintiún años, faltándome dos para terminar la carrera, decidí abandonarla para dedicarme a escribir. Las mujeres que había en la casa pasaron quince años lamentando esta decisión ‘lo que nosotras hubiéramos querido’, decían, ‘es que fueras ingeniero’, más tarde se acostumbraron.

Escribí mi primera obra literaria a los seis años y la segunda a los veintitrés. Las dos se han perdido. Yo había entrado en la Facultad de Filosofía y Letras y estaba inscrito en la clase de Composición Dramática que daba Usigli, uno de los dramaturgos más conocidos de México. “Usted tiene facilidad para el diálogo”, dijo, después de leer lo que ya había escrito. Con eso me marcó: me dejó escritor para siempre.

Al principio parecía que mi carrera literaria iría por el lado del teatro y sería brillante. Mi primera comedia fue puesta en escena, con éxito relativo, en 1954, la segunda lo fue en 1955, las dos fueron recogidas en antologías del teatro mexicano moderno, Usigli me designó para que lo reemplazara cuando se retiró, gané tres becas al hilo –única manera que había entonces de mantenerse en México siendo escritor-. Pero llegó el año de 1957 y todo cambió: se acabaron las becas –yo había recibido todas las que existían-, una mujer con quien yo había tenido una relación tormentosa, se hartó de mí, me dejó y se quedó con mis clases, además yo escribí dos obras que a ningún productor le gustaron. (En esto intervino un factor que nadie había considerado: tengo facilidad para el diálogo, pero incapacidad para establecerlo con gente de teatro).

Siguieron años difíciles: hice traducciones, guiones para películas, fui relator de congreso, escribí obras de teatro infantil, acumulé deudas, pasé trabajos. Mientras tanto escribí seis obras de teatro que nadie quiso montar. En 1962 escribí *El atentado*, mi última obra de teatro. Es diferente a las demás: por primera vez abordé un tema público y basé la trama en un incidente real, la muerte, ocurrida en 1928, de un presidente mexicano a manos de un católico. La mandé a un concurso en México y no pasó nada, la mandé a Cuba y ganó el premio de teatro de la Casa de las Américas en 1963. Durante 15 años, en México, las autoridades no la prohibieron, pero recomendaban a los productores que no la montaran, “porque trataba con poco respeto” a una figura histórica. Fue estrenada en 1975.

El atentado me dejó dos beneficios: me cerró las puertas del teatro y me abrió las de la novela. Al documentarme para escribir esta obra encontré un material que me hizo concebir la idea de escribir una novela sobre la última parte de la revolución mexicana basándome en una forma que fue común en esa época en México: las memorias de general revolucionario. (Muchos generales, al envejecer, escribían sus memorias para demostrar que ellos eran los únicos que habían tenido razón). Esta novela, *Los relámpagos de agosto*, fue escrita en 1963, ganó el premio novela Casa de las Américas en 1964, fue editada en México en 1965, ha sido traducida a siete idiomas y en la actualidad, diecisiete años después, se vende más que nunca.

El éxito de *Los relámpagos* ha sido más prolongado que estruendoso. No me permitió ganar dinerales pero cambió mi vida, porque me hizo comprender que el medio de comunicación adecuado para un hombre insociable como yo es la prosa narrativa: no tiene uno que convencer a actores ni a empresarios, se llega directo al lector, sin intermediarios, en silencio, por medio de hojas escritas que el otro lee cuando quiere, como quiere, de un tirón o en ratitos y si no quiere no las lee, sin ofender a nadie – en el comercio no hay nada comparable a los ronquidos en la noche de estreno-.

Aparte de *Los relámpagos* he escrito cinco novelas y un libro de cuentos, si quiere uno clasificarlos, se dividen fácilmente en dos tendencias: la pública a la que pertenecen *Los relámpagos de agosto* (1964), *Maten al león* (1969) –la vida y la muerte de un tirano hispanoamericano-, *Las muertas* (1977) –obra basada en acontecimientos famosos que ocurrieron en el interior de un burdel– y *Los conspiradores* –que está inspirada en los inicios de la guerra de independencia de México-. La otra tendencia es más íntima, generalmente humorística, a veces sexual. A ella pertenecen los cuentos de la *Ley de Herodes* (1967), *Estas ruinas que ves* (Premio Internacional de Novela “México”, 1974) y *Dos crímenes* (1979).

En 1965 conocí a Joy Laville, una pintora inglesa radicada en México, nos hicimos amigos, después nos casamos y actualmente vivimos en París

SEGUNDA PARTE DE LA PRIMERA SESIÓN

TIEMPO 55 MINUTOS

11. Los alumnos escuchan en un formato *podcast* en la computadora un fragmento del texto *De memoria y olvido* de Juan José Arreola.

El objetivo de escuchar este texto se centra en que los alumnos reconozcan las diferencias que existen entre la autobiografía que se trabajó en la primera parte, empleando una estrategia básica para su comprensión.

- a. Vuelve a formular predicciones haciendo pausas sobre lo que queda por escuchar para establecer hipótesis sobre lo que va a encontrarse en la autobiografía, apoyándose en la interpretación y en sus conocimientos previos.

Por ejemplo:

Se escucha el primer párrafo y parte del segundo del texto:

DE MEMORIA Y OLVIDO¹¹³

Yo señores, soy de Zapotlán el Grande. Un pueblo que de tan grande nos lo hicieron Ciudad Guzmán hace cien años. Pero nosotros seguimos siendo tan pueblo que todavía le decimos Zapotlán. Es un valle redondo de maíz, un circo de montañas sin más adorno que su buen temperamento, un cielo azul y una laguna que viene y se va como un delgado sueño. Desde mayo hasta diciembre, se ve la estatura pareja y creciente de las milpas. A veces le decimos Zapotlán de Orozco porque allí nació José Clemente, el de los pinceles violentos. Como paisano suyo, siento que nací al pie de un volcán. A propósito de volcanes, la orografía de mi pueblo incluye otras dos cumbres, además del pintor: el Nevado que se llama de Colima, aunque todo él está en tierra de

¹¹³ Arreola, Juan José. (1997), *Narrativa completa*. Arreola, Alfaguara, México, pp. 183 – 186.

Jalisco. En 1912 nos cubrió de cenizas y los viejos recuerdan con pavor esta leve experiencia pompeyana: se hizo la noche en pleno día y todos creyeron en el Juicio Final. Para no ir más lejos, el año pasado estuvimos asustados con brotes de lava, rugidos y fumarolas. Atraídos por el fenómeno, los geólogos vinieron a saludarnos, nos tomaron la temperatura y el pulso, les invitamos una copa de ponche de granada y nos tranquilizaron en plan científico: la bomba que tenemos bajo la almohada puede estallar tal vez hoy en la noche o un día cualquiera dentro de los próximos diez mil años.

12. El profesor pone pausa al reproductor de la computadora, para realizar las siguientes preguntas a los alumnos:

- ¿Qué sabes de José Clemente Orozco?
- ¿Cómo interpretas la frase “el de los pinceles violentos”?
- ¿Qué te dice la expresión “tener una bomba bajo la almohada”?
- ¿A qué se refiere cuando habla del juicio final?

13. Se continúa escuchando el segundo párrafo.

Yo soy el cuarto hijo de unos padres que tuvieron catorce y que viven todavía para contarlo, gracias a Dios, como ustedes ven, no soy un niño consentido. Arreolas y Zuñigas disputan en mi alma como perros su antigua querrela doméstica de incrédulos y devotos. Unos y otros parecen unirse allá muy lejos en común origen vascongado. Pero mestizos a buena hora, en sus venas circulan sin discordia las sangres que hicieron a México, junto con la de una monja francesa que les entró quién sabe por dónde. Hay historias de familia que más valía no contar porque mi apellido se pierde o se gana bíblicamente entre los sefarditas de España. Nadie sabe si don Juan Abad, mi bisabuelo, se puso el Arreola para borrar una última fama de converso (Abad, de abba, que es padre en arameo). No se preocupen, no voy a plantar aquí un árbol genealógico ni a tender la arteria que me traiga la sangre plebeya desde el copista del Cid, o el nombre de la espuria Torre de Quevedo. Pero hay nobleza en mi palabra. Palabra de honor. Procedo en línea recta de dos antiquísimos linajes: soy herrero por parte de madre y carpintero a título paterno. De allí mi pasión artesanal por el lenguaje.

14. Se vuelve a poner pausa al reproductor de audio de la computadora para realizar otras preguntas a los alumnos:

- ¿Cómo creen que fue la niñez de Arreola en el pueblo de Zapotlán el Grande?
- ¿Cómo se imaginan que fue la relación de Arreola con sus trece hermanos?
- ¿Qué quiere decir con “no voy a plantar aquí un árbol genealógico”?

15. Se continúa escuchando el tercer párrafo.

Nací el año de 1918, en el estrago de la gripa española, día de San Mateo Evangelista y Santa Ifigenia Virgen, entre pollos, puercos, chivos, guajolotes, vacas, burros y caballos. Di los primeros pasos seguido precisamente por un borrego negro que se salió del corral. Tal es el antecedente de la angustia duradera que da color a mi vida, que concreta en mí el aura neurótica que envuelve a toda la familia y que por fortuna o desgracia no ha llegado a resolverse nunca en la epilepsia o la locura. Todavía este mal borrego negro me persigue y siento que mis pasos tiemblan como los del troglodita perseguido por una bestia mitológica.

16. Se vuelve a poner pausa al reproductor de audio de la computadora, para realizar otras preguntas:

- ¿Piensas que la mención de los santos se debe a que es muy religioso?
- ¿Qué suponen que simboliza el borrego negro?
- ¿Creen que el autor está loco? ¿Por qué?

Por medio de esta estrategia el alumno tiene la oportunidad de hacer consciente su escucha y de ir tratando de predecir lo que puede encontrarse más adelante. De esta manera, se trabajan los siguientes fragmentos.

17. Al finalizar la lectura el profesor emplea de nueva cuenta las estrategias básicas para comprobar que se haya comprendido la autobiografía:

- b. Aclarar o explicar dudas que plantee el texto.

- c. Formular preguntas cuyas respuestas requieran de la comprensión y la reflexión de las semejanzas y diferencias de los dos textos trabajados en clase, por ejemplo:
- ¿Quién es el narrador en el texto “De memoria y olvido”?
 - ¿Tendría carencias Arreola en su infancia?
 - ¿Cuál será el origen de la pasión por el lenguaje de Arreola?

18. Al término de las preguntas se recomienda hacer una lectura en voz alta del texto impreso.

TEXTO COMPLETO. DE MEMORIA Y OLVIDO

JUAN JOSÉ ARREOLA

Yo señores, soy de Zapotlán el Grande. Un pueblo que de tan grande nos lo hicieron Ciudad Guzmán hace cien años. Pero nosotros seguimos siendo tan pueblo que todavía le decimos Zapotlán. Es un valle redondo de maíz, un circo de montañas sin más adorno que su buen temperamento, un cielo azul y una laguna que viene y se va como un delgado sueño. Desde mayo hasta diciembre, se ve la estatura pareja y creciente de las milpas. A veces le decimos Zapotlán



de Orozco porque allí nació José Clemente, el de los pinceles violentos. Como paisano suyo, siento que nací al pie de un volcán. A propósito de volcanes, la orografía de mi pueblo incluye otras dos cumbres, además del pintor: el Nevado que se llama de Colima, aunque todo él está en tierra de Jalisco. En 1912 nos cubrió de cenizas y los viejos recuerdan con pavor esta leve experiencia pompeyana: se hizo la noche en pleno día y todos creyeron en el Juicio Final. Para no ir más lejos, el año pasado estuvimos asustados con brotes de lava, rugidos y fumarolas. Atraídos por el fenómeno, los geólogos vinieron a saludarnos, nos tomaron la temperatura y el pulso, les invitamos una copa de ponche de granada y nos tranquilizaron en plan científico: la bomba que tenemos bajo la almohada puede estallar tal vez hoy en la noche o un día cualquiera dentro de los próximos diez mil años.

Yo soy el cuarto hijo de unos padres que tuvieron catorce y que viven todavía para contarlo, gracias a Dios, como ustedes ven, no soy un niño consentido. Arreolas y Zuñigas disputan en mi alma como perros su antigua

querella doméstica de incrédulos y devotos. Unos y otros parecen unirse allá muy lejos en común origen vascongado. Pero mestizos a buena hora, en sus venas circulan sin discordia las sangres que hicieron a México, junto con la de una monja francesa que les entró quién sabe por dónde. Hay historias de familia que más valía no contar porque mi apellido se pierde o se gana bíblicamente entre los sefarditas de España. Nadie sabe si don Juan Abad, mi bisabuelo, se puso el Arreola para borrar una última fama de converso (Abad, de abba, que es padre en arameo). No se preocupen, no voy a plantar aquí un árbol genealógico ni a tender la arteria que me traiga la sangre plebeya desde el copista del Cid, o el nombre de la espuria Torre de Quevedo. Pero hay nobleza en mi palabra. Palabra de honor. Procedo en línea recta de dos antiquísimos linajes: soy herrero por parte de madre y carpintero a título paterno. De allí mi pasión artesanal por el lenguaje.

Nací el año de 1918, en el estrago de la gripa española, día de San Mateo Evangelista y Santa Ifigenia Virgen, entre pollos, puercos, chivos, guajolotes, vacas, burros y caballos. Di los primeros pasos seguido precisamente por un borrego negro que se salió del corral. Tal es el antecedente de la angustia duradera que da color a mi vida, que concreta en mí el aura neurótica que envuelve a toda la familia y que por fortuna o desgracia no ha llegado a resolverse nunca en la epilepsia o la locura. Todavía este mal borrego negro me persigue y siento que mis pasos tiemblan como los del troglodita perseguido por una bestia mitológica.

Como casi todos los niños, yo también fui a la escuela. No pude seguir en ella por razones que sí vienen al caso pero que no puedo contar: mi infancia transcurrió en medio del caos provinciano de la Revolución Cristera. Cerradas las iglesias y los colegios religiosos, yo, sobrino de señores curas y de monjas escondidas, no debía ingresar a las aulas oficiales so pena de herejía. Mi padre, un hombre que siempre sabe hallarle salida a los callejones que no la tienen, en vez de enviarme a un seminario clandestino o a una escuela del gobierno, me puso sencillamente a trabajar. Y así, a los doce años de edad entré como aprendiz al taller de don José María Silva, maestro encuadernador, y luego a la imprenta del Chepo Gutierréz. De allí nace el gran amor que tengo a los libros en cuanto objetos manuales. El otro, el amor a los textos, había nacido antes por obra de un maestro de primaria a quien rindo homenaje: gracias a José Ernesto Aceves supe que había poetas en el mundo, además de comerciantes, pequeños industriales y agricultores. Aquí debo una aclaración: mi padre, que sabe de todo, le ha hecho al comercio, a la industria y a la agricultura (siempre en pequeño) pero ha fracasado en todo: tiene alma de poeta.

Soy autodidacta, es cierto. Pero a los doce años y en Zapotlán el Grande leí a Baudelaire, a Walt Whitman y a los principales fundadores de mi estilo: Papini y Marcel Schwob, junto con medio centenar de otros nombres más y menos ilustres... Y oía canciones y dichos populares y me gustaba mucho la conversación de la gente de campo.

Desde 1930 hasta la fecha he desempeñado más de veinte oficios y empleos diferentes... He sido vendedor ambulante y periodista; mozo de cuerda y cobrador de banco. Impresor, comediante y panadero. Lo que ustedes quieran.

Sería injusto si no mencionara aquí al hombre que me cambió la vida. Louis Jouvet, a quien conocí a su paso por Guadalajara, me llevó a París hace veinticinco años. Ese viaje es un sueño que en vano trataría de revivir; pisé las tablas de la Comedia Francesa: esclavo desnudo en las galeras de Antonio y Cleopatra, bajo las órdenes de Jean Louis Barrault y a los pies de Marie Bell.

A mi vuelta de Francia, el Fondo de Cultura Económica me acogió en su departamento técnico gracias a los buenos oficios de Antonio Alatorre, que me hizo pasar por filólogo y gramático. Después de tres años de corregir pruebas de imprenta, traducciones y originales, pasé a figurar en el catálogo de autores (*Varia invención* apareció en Tezontle, 1949).

Una última confesión melancólica. No he tenido tiempo de ejercer la literatura. Pero he dedicado todas las horas posibles para amarla. Amo el lenguaje por sobre todas las cosas y venero a los que mediante la palabra han manifestado el espíritu, desde Isaías a Franz Kafka. Desconfío de casi toda la literatura contemporánea. Vivo rodeado por sombras clásicas y benévolas que protegen mi sueño de escritor. Pero también por los jóvenes que harán la nueva literatura mexicana: en ellos delego la tarea que no he podido realizar. Para facilitarla, les cuento todos los días lo que aprendí en las pocas horas en que mi boca estuvo gobernada por el otro. Lo que oí, un solo instante, a través de la zarza ardiente.

19. Al finalizar la lectura los alumnos forman equipos de cinco personas. El profesor les proporciona un cuestionario para trabajar en casa, con el objeto de que distingan las diferencias y semejanzas de los textos propuestos. (ANEXO 1: Material para el alumno. Pág. 107).

TÉRMINO DE LA SESIÓN

El profesor explica la importancia de la habilidad oral.

TRABAJO EN CASA

Reunirse en equipos para contestar el cuestionario que les dio el profesor y llevarlo a la siguiente clase.

**SEGUNDA PARTE: IDENTIFICACIÓN DE LA ESTRUCTURA DEL TEXTO
AUTOBIOGRÁFICO**

SEGUNDA SESIÓN

TIEMPO 30 MINUTOS

Habilidades que se trabajan en esta sesión: Escribir, hablar y escuchar.

1. El profesor les pide que se organicen en los mismo equipos.
2. Por medio de la computadora y un proyector, el profesor les muestra a sus alumnos en el pizarrón el ejercicio que realizaron en casa sin las respuestas.
3. Les pide a los alumnos que un integrante de cada equipo pase ordenadamente a escribir una respuesta del Anexo 1 que trabajaron en casa, con la finalidad de que identifiquen las estructuras de los dos textos autobiográficos, para localizar las semejanzas y diferencias en los dos textos.
4. Explican las similitudes y diferencias que existen en los dos textos.

TERCERA PARTE: IDENTIFICAR LA SITUACIÓN COMUNICATIVA DEL TEXTO ORAL (AUTOBIOGRAFÍA) Y LA IMPORTANCIA DEL USO DE LA PRIMERA PERSONA

SEGUNDA SESIÓN

TIEMPO 80 MINUTOS

Habilidades que se trabajan en la sesión: Escuchar, hablar y escribir.

5. El profesor recupera los conocimientos previos de los alumnos respecto a la situación comunicativa del texto autobiográfico, con las siguientes preguntas:
 - ¿Qué es la situación comunicativa?
 - ¿Quién es el enunciador de los textos autobiográficos que escucharon la clase pasada?
 - ¿Qué persona utilizan los autores para dirigirse a sus lectores?
 - ¿Cuál es el registro lingüístico de las dos autobiografías?
 - ¿Qué diferencias existen en los dos textos orales y escritos con que se ha trabajado?
 - ¿Quiénes son los enunciatarios de los textos autobiográficos?
6. Por medio de la computadora y el proyector, en un documento WORD o PDF les explica la importancia de la situación comunicativa en un texto escrito como la autobiografía.
7. Les pide que reunidos en equipos elaboren en su cuaderno un esquema de la situación comunicativa de los textos “Jorge Ibargüengoitia Dice de sí mismo” y “De memoria y olvido”.

Recomendación: si hay varios equipos, se le pide a la mitad de uno de ellos que trabajen con un texto y al resto, con el otro.

8. Al final, cada equipo entrega al profesor el ejercicio sobre la situación comunicativa.
9. Dos equipos pasan al frente con distintos textos analizados para explicar la situación comunicativa de los textos.

TÉRMINO DE LA SESIÓN

El profesor explica la importancia de la estructura de un texto autobiográfico y su situación comunicativa.

TRABAJO EN CASA

1. Realizar el ejercicio de la situación comunicativa de los textos autobiográficos en computadora.
2. Investigar con sus familiares y amistades la siguiente información:
 - a. Preguntar a tus papás cómo se conocieron.
 - b. Porqué te pusieron ese nombre y no otro.
 - c. Qué significa tu nombre.
 - d. De qué entidad federativa es tu familia.
 - e. Preguntar sobre datos importantes que no recuerdes.
 - f. Un aspecto importante en tu vida (premios, reconocimientos, vacaciones).
 - g. Cuáles son los pasatiempos que te hacen diferente de los demás.
 - h. Practicas algún deporte profesional.
 - i. Cuál es la finalidad de estudiar en el CCH Naucalpan.
 - j. Cuáles son los planes que tienes a futuro.

CUARTA PARTE: PLANIFICACIÓN Y ESCRITURA DE UN TEXTO AUTOBIOGRÁFICO. TERCERA SESIÓN

TIEMPO 110 MINUTOS

Habilidades que se trabajan en esta sesión: Escribir.

1. **Presentación del aprendizaje:** Escritura de un texto autobiográfico.
2. El profesor moviliza los conocimientos previos de los alumnos respecto al texto autobiográfico con las siguientes preguntas:
 - ¿Qué persona se utiliza para escribir un texto autobiográfico?
 - ¿Para qué sirve asignarle un título al texto?
 - ¿Por qué es importante utilizar varios párrafos?
 - ¿Cómo es su organización textual?
 - ¿Qué características tiene la introducción?
 - ¿Por qué es importante la conclusión?
3. Al término de la movilización de conocimientos el profesor comenta la importancia de los elementos que conforman el texto autobiográfico.
4. Con los conocimientos que ya tienen sobre el texto autobiográfico y la información acerca de su vida, los alumnos escribirán su autobiografía, de acuerdo con los siguientes lineamientos:
 - a. Portada
 - b. Título
 - c. Uso de la Primera persona: Yo
 - d. Organización Textual:
 - Primera parte: Introducción
 - Segunda parte: Desarrollo
 - Tercera parte: Conclusión
 - e. Registro coloquial
5. Después de las indicaciones, los alumnos individualmente escriben su autobiografía.

TÉRMINO DE LA SESIÓN

El profesor les comenta que deben trasladar su autobiografía a un procesador *Word* de su computadora, de acuerdo con los siguientes lineamientos:

- f. Disposición espacial:
 - Dos cuartillas
 - Letra Arial 12
 - Interlineado 1 ½
 - Justificado
 - Sangría
-

TRABAJO EN CASA

1. Terminar su texto autobiográfico en el procesador Word.
2. Investigar que es un *podcast*, cómo se utiliza y cómo se crea.

**QUINTA PARTE: CORRECCIÓN DEL TEXTO AUTOBIOGRÁFICO Y CREACIÓN DE UN
PODCAST**
CUARTA SESIÓN

TIEMPO 120 MINUTOS

Habilidades que se trabajan en esta sesión: Escribir, leer, hablar y escuchar.

1. Inicio de la clase.
2. El profesor les pregunta a los alumnos cómo se sintieron con la redacción de su texto autobiográfico.

ACTIVIDAD I

3. Le proporciona una plantilla a cada alumno para que conteste de manera objetiva las preguntas que se refieren al proceso de escritura de su autobiografía. (ANEXO 2. Material para el alumno. Pág. 108).

Este ejercicio es individual.

Tiempo estimado para contestar las preguntas: cinco a diez minutos como máximo.

4. El ejercicio que acaban de realizar pretende que el alumno pueda constatar los aciertos y errores que tuvo durante el proceso de planificación y escritura de su autobiografía.

ACTIVIDAD II

5. Los alumnos intercambian con un compañero sus textos para realizar una primera lectura en silencio.
6. De acuerdo con la plantilla de la actividad I (Anexo 2) los alumnos hacen sugerencias de corrección en el texto para que cuando le devuelvan el documento a su compañero pueda darse cuenta de sus errores y mejore su redacción.
7. Al término de la corrección el profesor le proporciona una plantilla a cada uno de los alumnos para contestar objetivamente y verificar que su

compañero cumplió con los lineamientos requeridos. (ANEXO 3. Material para el alumno. Página 109).

8. Los alumnos regresan los textos y la plantilla a sus compañeros para que identifiquen sus errores de escritura.
9. El profesor les señala que corrijan su redacción en casa de acuerdo con las observaciones que les hicieron sus compañeros, en caso de que les parezcan adecuadas.

TÉRMINO DE LA ACTIVIDAD I Y II

El profesor habla sobre la importancia del proceso de redacción: la planificación, la textualización y la corrección.

ACTIVIDAD III

10. El profesor les pregunta qué información encontraron sobre el tema del *podcast*.
 - ¿Qué es un *podcast*?
 - ¿Cómo funciona?
 - ¿Para qué se utiliza?
 - ¿Cómo se puede crear un *podcast*?
11. Les pide que expliquen lo que es un *podcast*, la finalidad y el uso de esta herramienta tecnológica en esta parte de la actividad.
12. Les comenta que los dos audios de los textos “Jorge Ibarguengoitia Dice de sí mismo” y “De memoria y olvido” son ejemplos de *podcast* creados para esta secuencia didáctica.
13. Por medio de la computadora y el proyector les muestra un manual sobre la realización del audio de un *podcast*.
14. Al finalizar el manual, responde las dudas del mismo.
15. El profesor les indica que es necesario bajar el programa *Audacity* a la computadora donde van a grabar el audio. Es necesario que cuenten con algún micrófono para la realización de la misma.

16. Enseguida les proporciona la dirección *Web* en donde pueden bajar el software gratuito.

SOFTWARE DE AUDIO: AUDACITY.

<http://audacity.es>

17. Les proporciona la dirección *Web* de un *Blog* para que los alumnos puedan acceder con toda confianza desde la comodidad de su casa o de un café Internet, con la finalidad de que ellos puedan consultar algunas direcciones *Web* que guiarán el proceso de la grabación de un *podcast*.

Enseguida se muestran las direcciones *Web* para su consulta:

MANUAL PDF

<http://5lineas.com/files/curso/cfie-valladolid/curso-web20-manual-audacity.pdf>

MANUAL EN VIDEO

<http://www.youtube.com/watch?v=wL3x428KhtM>

<http://www.youtube.com/watch?v=T2edVNuqdvE>

MANUAL DEL SOFTWARE DE AUDIO: AUDACITY EN VIDEO

<http://audacity.sourceforge.net/>

18. Por último, el profesor explica la importancia de la competencia comunicativa, principalmente la de la habilidad oral. Expone los elementos importantes que conlleva el uso de ésta habilidad:

- a. Entonación.
- b. Volumen adecuado.
- c. Velocidad y pausa.
- d. Ideas claras.
- e. Coherencia en la narración.

NOTA: Explicarles a los alumnos que también pueden introducir música de fondo y efectos de sonido para la creación de su *podcast*.

TÉRMINO DE LA SESIÓN

El profesor manifiesta la importancia del proceso trabajado hasta el momento: escucha de los textos en *podcast*, la planificación, la textualización y la corrección de su autobiografía. Los alumnos utilizan su escrito ya corregido para grabar un audio con ayuda del software *Audacity* con duración máxima de tres minutos, mismo que será enviado en un archivo adjunto al correo electrónico del profesor para escucharlo en la siguiente clase.

NOTA: El profesor subirá el documento en audio a su *Blog*, para que con toda confianza los alumnos puedan escuchar en cualquier momento el formato *podcast* de sus autobiografías. Además para que en las dos clases siguientes puedan escuchar los trabajos en el aula desde el *Blog* con el uso de la computadora, un reproductor MP3 o MP4 o en su defecto un *iPod* o *iPhone* conectado a unas bocinas.

TRABAJO EN CASA

1. Corregir su texto autobiográfico con el uso del procesador *Word* de su computadora.
2. Grabación de audio MP3 o MP4 de su autobiografía.
3. Mandar el audio en un archivo adjunto al correo electrónico del profesor.

**SEXTA PARTE: EXPRESIÓN ORAL CON APOYO DEL *PODCAST*.
QUINTA SESIÓN**

TIEMPO 110 MINUTOS

Habilidades que se trabajan en esta sesión: Escuchar, hablar y escribir.

1. Inicio de la clase.
2. El profesor le proporciona a cada equipo una plantilla de evaluación (ANEXO 5. Material para el alumno. Pág. 111), para que cuando terminen de escuchar cada *podcast* la llenen de manera objetiva, con la finalidad de que puedan reflexionar sobre los aciertos y errores del producto final.
3. Solicita guardar silencio y respeto al escuchar la autobiografía de sus compañeros.
4. Presentación del tema a escuchar, título y autor de la autobiografía.
5. Escuchar el primer *podcast*.
6. Evaluación del grupo según los criterios expuestos en la plantilla de evaluación. Tiempo estimado tres minutos como máximo.
7. Escuchar el segundo *podcast*.
8. Hacer la evaluación según los criterios expuestos en la plantilla y así continuar sucesivamente hasta 20 minutos antes de finalizar la clase.
9. Al término de la actividad, el profesor pide a algunos estudiantes que en forma oral y de manera ordenada comenten lo que respondieron en el cuestionario. Los demás deben poner atención.

TÉRMINO DE LA SESIÓN

Comentario en plenaria sobre sus experiencias al trabajar la narración de su autobiografía con el apoyo del *podcast*.

TRABAJO EN CASA

1. Consultar el *Blog* que les proporcionó el profesor.
2. Escuchar 20 *podcast* y con la ayuda de la parrilla de evaluación (ANEXO 5) hacer los comentarios de la creación del *podcast*.
3. Llevar a la siguiente clase las plantillas de evaluación contestadas.

**SÉPTIMA PARTE: Expresión oral con apoyo del *Podcast*.
SEXTA SESIÓN**

TIEMPO 110 MINUTOS

Habilidades que se trabajan en esta sesión: Escuchar, hablar y escribir.

1. Inicio de la clase.
2. Repetir la actividad de la quinta sesión.
3. Al término de la actividad, el profesor pide de manera ordenada a algunos estudiantes que de forma oral comenten lo que respondieron en el cuestionario. Los demás deben poner atención.
4. Para finalizar, a manera de retroalimentación, el profesor les hace algunas preguntas para valorar tanto el desarrollo de los alumnos, como el de la actividad.
 - ¿Se sintieron a gusto con la secuencia didáctica?
 - ¿Qué importancia tienen las habilidades lingüísticas?
 - ¿Cómo les fue en la elaboración de su *podcast*?
 - ¿Qué dificultades tuvieron?
 - ¿Sugerencias para trabajar otra vez con esta herramienta?

FINALIZADA LA SECUENCIA DIDÁCTICA.

El profesor explica la importancia de la competencia comunicativa en cualquier contexto.

Para finalizar, la estrategia didáctica esta diseñada para trabajar la competencia comunicativa de los alumnos del Colegio de Ciencias y Humanidades en la asignatura del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I, de acuerdo con el Modelo Educativo del Colegio.

CONCLUSIÓN

CONCLUSIÓN

El desarrollo de la competencia comunicativa en los jóvenes alumnos del Colegio implicado en la producción de textos orales y escritos requiere de un contexto inmerso en su realidad, que contribuya al desarrollo de aprendizajes significativos y facilite su formación como universitarios críticos y autónomos. Por ello debe considerarse que:

1. El Enfoque Comunicativo en el Colegio de Ciencias y Humanidades, en el Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación en la asignatura de Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I-IV, contribuye a que los alumnos trabajen sus habilidades de comprensión (escuchar y leer) y de producción (hablar y escribir) en contextos determinados, para que en cualquier momento de su vida puedan conducirse como seres autónomos en el uso de la lengua.
2. Desarrollar la competencia comunicativa de los estudiantes del Colegio permite que al hacer uso de la lengua puedan manejarla de manera autónoma en los diversos contextos que se le presenten. Además, determina al usuario y lo hace partícipe de su integración plena en la sociedad.
3. El diagnóstico académico es muy importante, ya que permite al docente darse cuenta del nivel de conocimiento que tiene el grupo o en ocasiones de manera individual.
4. Una de las prácticas docentes que puede ser laboriosa pero enriquecedora consiste en proponer estrategias, secuencias didácticas o ejercicios y actividades que permitan abordar los temas correspondientes al programa de la asignatura. Sin embargo, al planificar el docente siempre debe tener presentes los objetivos, los aprendizajes, los temas, los recursos tecnológicos, los materiales a disposición del alumno, la forma en que se va a evaluar, etcétera. Además, al llevar a cabo en el

aula esta planificación hay que presentarles a los alumnos las respectivas rubricas.

5. Nuestra labor como docentes no solamente debe estar centrada en la enseñanza de contenidos sino también en la formación de valores y actitudes en nuestros alumnos.
6. La práctica docente que se refiere a la enseñanza de la habilidad oral, no debe dejarse de lado, pretendiendo darle prioridad a la escritura y lectura y pensar que nuestros alumnos ya saben hacer uso de la lengua oral. Es imprescindible que le demos el tiempo necesario al igual que a las otras habilidades.
7. Los docentes deben crear entornos favorables para el aprendizaje, basado en el diálogo y la confianza. Deben actuar como facilitadores del conocimiento y orientar ese aprendizaje de manera grupal o individual.
8. El uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) son herramientas que facilitan el desarrollo de las secuencias didácticas, así como también son innovaciones tecnológicas que están fácilmente al alcance de la vida cotidiana de nuestros jóvenes estudiantes.
9. El uso de la computadora contribuye a ejercitar la escritura y a ordenar el pensamiento.
10. Trabajar con las TIC favorece el aprendizaje en los alumnos, aumenta su interés por la asignatura, facilita que los estudiantes avancen al trabajar en grupo y al comunicar sus ideas con lo cual incrementan su creatividad e imaginación.
11. El *podcast* puede visualizarse como un instrumento tecnológico que permite la interacción del habla, porque cuando lo usamos se puede estar en contacto con el otro de manera directa o indirecta.

12. Los docentes necesitan involucrarse cada vez más con los avances tecnológicos, actualizarse, tomar cursos con los que puedan apoyar sus necesidades tecnológicas y las de los alumnos. Tal vez estas acciones marquen la diferencia y faciliten el contacto con los alumnos.
13. El Modelo Educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades permite que el alumno se desenvuelva con cierta independencia y los conduce a ser autónomos, críticos, a ser responsable de su aprendizaje.

ANEXOS

ANEXO 1

MATERIAL IMPRESO PARA EL ALUMNO

Diferencias y semejanzas de los textos autobiográficos:

Jorge Ibargüengoitia Dice de si mismo y De memoria y olvido.

Fecha _____

Nombres _____

Grupo _____

Instrucciones.

Lee cuidadosamente las siguientes preguntas y contesta de acuerdo con lo que se te pide.

1. ¿Qué modo discursivo predomina en los textos?	2. Escribe las similitudes que existen en los dos textos.	3. Escribe las diferencias que existen en los dos textos.
1. Argumentativo 2. Narrativo 3. Descriptivo	1. 2. 3. 4. 5.	1. 2. 3. 4. 5.
4. ¿Qué persona gramatical utilizan? a) Primera persona b) Segunda persona. c) Tercera persona		
5. Tomando en cuenta las respuestas anteriores contesta la siguiente pregunta: ¿Qué texto consideras que se parece más a una autobiografía? ¿Por qué?		

ANEXO 2
MATERIAL IMPRESO PARA EL ALUMNO

Sugerencias para revisar el borrador del texto autobiográfico.

Fecha _____

Nombre _____ Grupo _____

Lee cuidadosamente las siguientes preguntas y contesta de acuerdo con lo que se te pide.

PROCESO DE REVISIÓN DEL BORRADOR		
CONTENIDO	SI	NO
1. ¿Investigaste sobre tu árbol genealógico?		
2. ¿Les preguntaste a tus papás cómo se conocieron?		
3. ¿Sabes si tiene algún significado tu nombre?		
4. ¿Interrogaste a tus papás o familiares sobre datos importantes que no recuerdes?		
ESCRITURA		
1. ¿El texto autobiográfico tiene título?		
2. ¿Empleaste la primera persona gramatical?		
3. ¿Dividiste el texto en tres partes de acuerdo con los lineamientos expuestos?		
4. ¿El texto tiene una introducción?		
5. ¿El texto tiene un desarrollo?		
6. ¿El texto tiene una conclusión?		
7. ¿Utilizaste un lenguaje adecuado?		
8. ¿Escribiste solamente una vez el texto?		
9. ¿Leíste varias veces tu escrito para realizar las correcciones pertinentes?		
10. ¿Revisaste que el texto no tuviera repeticiones de palabras?		
11. ¿Utilizaste sinónimos para no repetir varias veces la misma palabra?		

ANEXO 3
MATERIAL IMPRESO PARA EL ALUMNO

Plantilla que ayuda a corregir la redacción de su compañero
Lineamientos requeridos para el texto autobiográfico

Fecha _____

Nombre _____ Grupo _____

CATEGORÍAS A VALORAR	BIEN	REGULAR	SUFICIENTE
1. Tiene título.			
2. El título se refiere al contenido del texto.			
3. Tiene una parte de inicio.			
4. Tiene una parte de desarrollo.			
5. Tiene una parte de cierre.			
6. La extensión del texto es de una a dos cuartillas.			
7. Existe secuencia lógica y coherente en la narración.			
8. Se usa la primera persona gramatical.			
9. Se utilizan correctamente los signos de puntuación y de ortografía.			
10. Se emplean sinónimos para no repetir varias veces la misma palabra.			
11. Se usa un adecuado lenguaje.			
12. Es adecuado el manejo del espacio.			

ANEXO 4**MATERIAL IMPRESO PARA EL ALUMNO****Plantilla para evaluar la producción oral del texto autobiográfico**

Fecha _____

Nombre _____ Grupo _____

CATEGORÍAS A VALORAR	BIEN	REGULAR	SUFICIENTE
1. Título			
2. Aborda el tema señalado			
3. Entonación			
4. Pausa			
5. Velocidad			
6. Volumen			
7. Uso adecuado de la palabra			
8. Tiempo del <i>podcast</i> (3 minutos)			
9. Creatividad (efectos, musicalización, etc.)			
10. Causó empatía con el público			

BIEN 2pts.	REGULAR 1pt.	SUFICIENTE .5pts.
----------------------	------------------------	-----------------------------

ANEXO 5. Material para el alumno.
Cuestionario para trabajar y evaluar la habilidad de la escucha

Fecha _____

Nombre _____

Grupo _____

Lee cuidadosamente las siguientes preguntas y contesta de acuerdo con lo que se te pide.

P O D C A S T	Autor del <i>Pocast</i>	Título del <i>podcast</i>	El título es coherente con el contenido. Sí. No. ¿Por qué?	Hace buen uso del recurso oral. Sí. No. ¿Por qué?	¿Qué recomendación le darías a tu compañero para mejorar? o ¿Crees que es correcto lo que hizo?
EJEMPLO					
1	Mario López Arias	Un viaje en retros – pectiva.	Sí es coherente porque nos narra su vida y hace una semblanza de los momentos más importantes.	No, porque no se entendió bien lo que narraba, su dicción era mala y el volumen de la voz era bajo.	Que lea varias veces su autobiografía antes de grabarla. Que se acerque al micrófono para que el volumen de su voz se escuche con claridad.
2					
3					
4					
5					
6					

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA

- Argüelles, J. D. (2003), *¿Qué leen los que no leen? El poder inmaterial de la literatura, la tradición literaria y el hábito de leer*, Paidós, México.
- Arreola, J. J. (1997), *Narrativa completa*, Alfaguara, México.
- Austin, J. L. (1990), *Como hacer cosas con palabras. Palabras y acciones*, Paidós, España.
- Briz, A. (coord.) (2008), *Saber Hablar*, Aguilar, México.
- Calsamiglia Blancafort, H. y Tusón Valls, A. (2007), *La cosas del decir. Manual de análisis del discurso*, Ariel, España.
- Camps, A. (2005), "Hablar en clase, aprender lengua" en Barragán, C et al, *Hablar en clase. Cómo trabajar la lengua oral en el centro escolar*, Graó, Barcelona.
- Cassany, D. et al (2002), *Enseñar lengua*, Graó, Barcelona.
- Cassany, D. y Sanz, G. (2009), "El comentario de textos electrónicos" en Tusón, A. y Vera Hidalgo, M. en *El comentario de Textos. Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, Núm. 52, julio-septiembre, Graó, Barcelona.
- Castellá, J. M. et al (2007), *Entender (se) en clase. Estrategias discursivas y habilidades comunicativas*, Graó, Barcelona.
- CCH (2005), *Revisión del Plan de Estudios Tercera Etapa. Orientación y sentido de las Áreas. Área de talleres de Lenguaje y Comunicación. Los retos de la enseñanza de la lengua en el futuro inmediato*, CCH-UNAM, México.
- CCH (2006), *CCH, años recientes, años por venir*. Dirección General del Colegio y la Coordinación de Análisis de la Información, UNAM, México.
- CCH (2006^a), *Orientación y sentido de las Áreas del Plan de Estudio Actualizado*, CCH-UNAM, CU, febrero, México.

- CCH (2009), *Proyecto académico para la revisión curricular. Perfil del alumno del CCH y su comportamiento escolar. Diagnóstico Académico*, Cuadernillo N° 2, CCH-UNAM, octubre, México.
- CCH (2009^a), *Proyecto académico para la revisión curricular. Condiciones para la enseñanza-aprendizaje. Servicios e infraestructura*, Cuadernillo N° 6, CCH-UNAM, Diciembre, México.
- Díaz, Á. (1999), *Aproximación al texto escrito*, Universidad de Antioquia, Colombia.
- Galarza, D. (2006), “Las políticas de integración de las TIC en los sistemas educativos” en Palamidessi, M. *La escuela en la sociedad de redes. Una introducción a las tecnologías de la informática y la comunicación en la educación*, FCE, Argentina, 2006.
- González, A. (2011), “La transmisión Oral: Formas y Límites” en Alcubierre, B. *et al*, en *Oralidad y escritura. Trazas y Trazos*. Itaca/Universidad Autónoma de Morelos. México.
- Ibargüengoitia, J. (1990), *Instrucciones para vivir en México*, Joaquín Mortiz, México.
- Lerner, D. (2001), *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*, FCE, México.
- Llobera, M. (1995), “Una perspectiva sobre la competencia comunicativa y la didáctica de las lenguas extranjeras” en Llobera, M. *et al*, *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Edelsa, España.
- Lomas, C. (comp.) (2002.), *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*, Paidós, Barcelona.
- Maqueo, A. M. (2004), *Lengua, aprendizaje y enseñanza. El enfoque comunicativo de la teoría a la práctica*, UNAM-Limusa, México.
- Martínez Montes, G. T., López Villalva, M. A. y Gracida Juárez, Y. (2002), *Del texto y sus contextos. Fundamentos del enfoque teórico*, Edére, México.

- Martínez Montes, G. T. (2007), “La evaluación de la escritura” en Gracida Juárez, M. Y. y Martínez Montes, G. T. (coord.) *El quehacer de la escritura. Propuesta para la enseñanza de la redacción en el ámbito universitario*, CCH-UNAM, México.
- Ong, L. W. (1987), *Oralidad y escritura. Tecnología de la palabra*, FCE, México.
- Nussbaum, L. (2005), “La discusión como género discursivo y como instrumento didáctico” en Barragán, C et al, *Hablar en clase. Cómo trabajar la lengua oral en el centro escolar*, Graó, Barcelona.
- Palou, J. y Bosch, C. (coord.) (2005), *La lengua oral en la escuela. 10 experiencias didácticas*, Graó, Barcelona.
- Peliquín, F. y Rodeiro, M. (2005), “Profesorado de lengua y tratamiento de la oralidad” en Barragán, C. et al, *Hablar en clase. Cómo trabajar la lengua oral en el centro escolar*, Graó, Barcelona.
- Pérez Fernández, C. (2005), “Didáctica de la escucha comprensiva” en Zavala, Lauro, *Cine y Literatura, Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Núm. 40, julio–septiembre, Graó, Barcelona.
- Prado Aragonés, J. (2004), *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*, La muralla, España.
- Sánchez-Cano, M. (2005), “La conversación en el aula” en Barragán, C et al, *Hablar en clase. Cómo trabajar la lengua oral en el centro escolar*, Graó, Barcelona.
- Sánchez-Cano, M. (2009), “La lengua oral y la conversación en el aula” en Sánchez-Cano, M. (coord.), *La conversación en pequeños grupos en el aula*. Graó. Barcelona.
- Sierra, S. y Alcolea, M. C. (2010), “Todo pasa y todo queda. Hacia una nueva manera de compartir la literatura” en Gracida, Y. y Lomas, C., *La educación literaria en el bachillerato. Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, Núm. 55, julio–Septiembre, Graó, Barcelona.

- Tusón, A. (2002), "El análisis de la conversación: entre la estructura y el sentido" en *Estudios de Sociolingüística 3*, Universidad Autónoma de Barcelona, España.
- T. Bruer, J. (2003), *Escuela para pensar. Una ciencia en el aprendizaje en el aula*, Paidós, Barcelona.
- Vázquez, G. (coord.) (2001), *El discurso académico oral. Guía didáctica para la comprensión auditiva y visual de las clases magistrales*, Edinumen, Madrid.
- Vilà i Santasusana, M. (2005), "Hablar para aprender a hablar mejor: el equilibrio entre el uso de la lengua y la reflexión" en Barragán, C et al, *Hablar en clase. Cómo trabajar la lengua oral en el centro escolar*, Graó, Barcelona.
- Solé, I. (1997), "De la lectura al aprendizaje" en *Signos. Teoría y práctica de la educación*, Núm. 20, enero-marzo, Graó, Barcelona.

FUENTES PERIÓDICAS

- Bazán Levy, J. J. y junta de directores del Colegio de Ciencias y humanidades (2001), "El Colegio de Ciencias y humanidades: Modelo y Prácticas" en Ponencia: Presentada en el Coloquio Nacional sobre la función de la Enseñanza Media Superior, Octubre, Ciudad Universitaria, México.
- Cabero, J. (2001), "Las TICs: una conciencia global en la educación" en CEP de Lorca: Ticemur. Jornadas Nacionales TIC y Educación, Murcia, CEP de Lorca, XIX-XXXVI.
- Chacón, C. y Pérez, C. (2011), El podcast como innovación en la enseñanza de Inglés como lengua extranjera en Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación, Núm. 39, julio, Universidad de Murcia, España.
- Delgado, A. (1999), "Nuevas tecnologías, ¿El nuevo fin de la educación?" en DIDAC Las nuevas tecnologías en la educación, Nueva Época/Universidad Iberoamericana, Núm. 34, Otoño, México.

- Fernández de Velasco, A. (2008), El podcast como medio de comunicación: caracterización del podcast independiente y adopción por las cadenas de radio, Universidad Rey Juan Carlos, España.
- Gallego Pérez, J. I. (2006), “El podcasting en España, del uso privado a las grandes emisoras”, en Razón y Palabra, México: V. Bienal Iberoamericana de la comunicación, ITESM, Núm. 49, México.
- Lomas, C. (2003), “Leer para entender al mundo” en Ritmo. Imaginación y crítica, N° 6, Invierno, CCH-UNAM, México.
- Mancera Martínez, E. (2004), “Tecnología: soporte involuntario a los procesos educativos” en DIDAC Tecnología para el aprendizaje, Nueva Época/Universidad Iberoamericana, Núm. 44, Otoño, México.
- Ramos, A. M. y Caurcel Cara, M. J. (2011), “Los podcast como herramienta de enseñanza-aprendizaje en la universidad” en Revista de Currículum y Formación de Profesorado, Núm. 1, Universidad de Granada, España.
- Solano, I. y Sánchez, M. M. (2010), “Aprendiendo en cualquier lugar: El Podcast educativo” en Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación, Núm. 36, enero, Universidad de Murcia, España.
- Verdejo, P. (1999), “Educación y medios tecnológicos” en DIDAC Las nuevas tecnologías en la educación, Nueva Época/Universidad Iberoamericana, Núm. 34, Otoño, México.

FUENTES ELECTRÓNICAS

Aventín Fontana, A (2005), “El texto literario y la construcción de la competencia literaria en E/LE. Un enfoque interdisciplinario” en *Espéculo. Revista de Estudios literarios*, Universidad Complutense de Madrid, Madrid, [en línea] <http://www.ucm.es/info/especulo/numero29/textele.html> Página visitada el 5 de septiembre de 2011.

Pew Internet & American Life Project. *Informe sobre descargas de Podcast*. [en línea] http://www.pewinternet.org/PPF/r/193/source/rss/report_display.asp. Página visitada el 6 de noviembre de 2010.

CCH (2011), *Misión y filosofía*, [en línea] <http://www.cch.unam.mx/misionyfilosofia> Página visitada el 12 de septiembre 2011.

FUENTES DE CONSULTA

BIBLIOGRAFÍA

Blanche-Benveniste, C. (1998), *Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura*, Gedisa, Barcelona.

Burbules, Nicholas C. y Callister, T. A. (2006), *Educación: Riesgos y promesas de las Nuevas Tecnologías de la Información*, Granica, Argentina.

Cabero, J. (2007), *Tecnología Educativa*, Mc Graw-Hill, Madrid.

Díaz-Barriga Arceo, F. y Hernández Rojas, G. (2004), *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*, Mc Graw Hill, México.

Gadino, A. (2001), *Gestionar el conocimiento. Estrategias de enseñanza y aprendizaje*, Homosapiens, Argentina.

Garrido, F. (1999), *El buen lector se hace, no nace. Reflexiones sobre la lectura y formación de lectores*, Ariel, México.

Gracida, Y. y Lomas, C. (coord.) (2010), *La evaluación de competencias comunicativas. De didáctica de la Lengua y de la Literatura*, Núm. 53, enero-marzo, Graó, España.

Lomas, C. (2001), *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras: teoría y práctica de la educación lingüística*, Volumen I, Paidós, Barcelona.

Lomas, C. y Osoro, A. (comp.) (1994), *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*, Paidós. Barcelona.

Litwin, E. y Maggio, M. (coord.) (2005), *Tecnologías en las aulas. Las nuevas tecnologías en las prácticas de la enseñanza. Casos para el análisis*, Amorrortu, Buenos Aires.

- Pérez Rodríguez, M. A. (2004), *Los nuevos lenguajes de la comunicación. Enseñar y aprender con los medios*, Paidós, España.
- Perrenoud, P. (2004), *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*, Graó, Barcelona.
- Poole, B.J. (1999), *Tecnología Educativa. Educar para la sociocultura de la comunicación y del conocimiento*, Mc Graw Hill, Madrid.
- Pulgar Burgos, J. L. (2005), *Evaluación del aprendizaje en educación no formal. Recursos prácticos para el profesorado*, Narcea, Madrid.
- Revueltas, E. y Pérez Martínez, H. (1992), *Oralidad y escritura*, Colegio de Michoacan, México.
- Rosales, C. (1987), *Didáctica de la comunicación verbal*, Narcea, Madrid.
- Solé, I. (1992), *Estrategias de lectura*, Graó, Barcelona.
- Tusón, A. (1997), *Análisis de la conversación*, Ariel, Barcelona.
- Zarzar Charur, C. (2005), *Habilidades básicas para la docencia*, Patria, México.

FUENTES PERIÓDICAS

- Charles Creel, M. (1998), “El salón de clases desde el punto de vista de la comunicación” en *Perfiles Educativos*, UNAM-Centro de Investigaciones y Servicios Educativos, Núm. 39.
- Mancera Martínez, E. (2004), “Tecnología: soporte involuntario a los procesos educativos” en *DIDAC Las nuevas tecnologías en la educación*, Nueva Época/Universidad Iberoamericana, Núm. 44, Otoño, México.

Piastro, E. (1999), "Un juicio valorativo sobre las nuevas tecnologías en educación" en *DIDAC Las nuevas tecnologías en la educación*, Nueva Época/Universidad Iberoamericana, Número 34, Otoño, México.

Rodríguez, C. M. (2004), "Enseñar y aprender con tecnología" en *DIDAC Las nuevas tecnologías en la educación*, Nueva Época/Universidad Iberoamericana, Número 44, Otoño, México.

FUENTES ELECTRÓNICAS

West Virginia University. *What is Podcast?*, [en línea] (<http://www.itrc.wvu.edu/podcast/whatis.html>). Página visitada el 6 de noviembre de 2010.

Angulo, Zulix y Rivas, Luzmar. (2007) *Podcast educativo*. [en línea] <http://podcastedu.wordpress.com/>. Página visitada el 14 de marzo de 2011.