



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**

---

**PROGRAMA DE MAESTRÍA EN PEDAGOGIA  
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES  
ARAGON**

**EL DISEÑO INTENCIONAL DE ACTIVIDADES DIDÁCTICAS QUE  
FAVORECEN EL LENGUAJE ORAL EN ESTUDIANTES DE  
SECUNDARIA. (estudio de caso)**

**T E S I S  
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE  
MAESTRA EN PEDAGOGÍA**

**P R E S E N T A:  
CATALINA LETICIA DEL VALLE RÁBAGO**



**FES Aragón**

**TUTORA: DRA. YOLANDA JURADO ROJAS  
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN**

**MÉXICO, D.F. OCTUBRE DE 2014**



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 y DEDICATORIAS:

Quiero agradecer profundamente a todas las personas que aportaron para que este trabajo llegara a su fin.

En primer lugar a mi directora de tesis, la Dra. Yolanda Jurado Rojas por ser una guía que con su personalidad y conocimientos contribuyó a aclarar teórica y metodológicamente el rumbo de la investigación.

A la Dra. Lupita Salinas Jiménez por su confianza y gran entusiasmo con el que me recibió cuando retomé el proyecto.

A la Dra. Andrea Olmos Roa y al Dr. Antonio Carrillo Avelar, porque los grandes maestros siempre dejan huella y la de ellos, es imborrable.

A Ernesto, ahora mi amigo, por su disposición a compartir su mundo subjetivado.

A los estudiantes de la Secundaria Técnica que nos compartieron sus aprendizajes, su espacio, su juventud y sobre todo, sus sonrisas.

A las autoridades de la Secundaria Técnica, por abrir sin reparos su vida cotidiana a la investigación.

A los docentes de la asignatura de español a quienes imparto clase, sábado tras sábado en el Diplomado de Formación Docente y con quienes he tenido animadas conversaciones respecto a las posibilidades y dificultades de los nuevos enfoques para la enseñanza del español en secundaria.

A mis amores indudables:  
Luis Manuel y mi hija Ana Clara

A Lupita y Rafael:  
por dejarme ser

A mis hermanas y hermanos:  
Lulú, Mary, Paty, Licha, Irma,  
Blanca, Ale, Chava, Rafa, Oscar  
y Varo.

A todos aquellos que contribuyeron de manera indirecta en el logro de este trabajo.

## ÍNDICE GENERAL

<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	6
<b>1. ELEMENTOS CONTEXTUALES Y TEÓRICOS</b> .....	15
1.1 La enseñanza de la lengua oral en México: Problemática y pertinencia .....	15
1.2 La enseñanza de la lengua oral en México: La Reforma Educativa de 1993 .....	18
1.3 Un objeto sin historia en México: la lengua oral .....	19
1.4 Enseñar lengua oral desde el enfoque comunicativo en la reforma de 1993 .....	23
1.5 La Reforma Educativa del 2006: Contexto turbulento y propuesta innovadora para enseñar lengua oral .....	27
1.5.1 Problemática metodológica y conceptual del enfoque de prácticas sociales del lenguaje: las voces docentes .....	31
1.6 Las prácticas sociales del lenguaje como perspectiva latinoamericana: el origen del enfoque .....	32
1.7 Las prácticas sociales del lenguaje y la didáctica de la lengua .....	35
1.8 La lengua oral investigada como práctica social .....	37
1.9 La lengua oral como objeto de enseñanza .....	39
1.10 Las prácticas sociales del lenguaje en el programa de la asignatura de español .....	45
1.11 Consideraciones básicas para construir la cultura de la oralidad entre estudiantes y docentes .....	51
1.12 Para enseñar lengua oral en la escuela: Coordenadas teóricas .....	56
1.13 Lengua y lenguaje oral .....	57
1.14 La lengua en uso, la interacción comunicativa y las prácticas sociales del lenguaje. ....	59
1.15 Los criterios de oralidad como categorías de discriminación y elección del docente estudio de caso .....	64
1.16 La categoría de diseño intencional .....	66
1.17 La intencionalidad y el diseño como prácticas subjetivantes del docente en la vida cotidiana escolar .....	69
1.18 La noción <i>formas de conocimiento</i> como categoría de análisis del diseño de actividades didácticas que favorecen el lenguaje oral .....	72
<b>2. COORDENADAS METODOLÓGICAS</b> .....	76
2.1 Del objeto de interés .....	76
2.2 Supuestos y preguntas de investigación .....	77

2.3	El estudio de casos como camino metodológico. ....	77
2.4	El estudio de casos: ¿Técnica o Método? .....	78
2.5	Perspectiva cualitativa y el estudio de casos como método. ....	80
2.6	¿Cómo definir el estudio de casos? .....	81
2.7	El estudio de casos como método de investigación. ....	82
2.8	Etapas del trabajo de estudio de casos. ....	84
2.8.1	Etapas .....	84
2.9	La observación y la entrevista como técnicas para la recolección de información. ....	86
2.10	Mackernan y su propuesta aplicada al estudio de caso. ....	88
2.11	Descripción del proceso. ....	90
2.11.1	Fase I. Construcción de indicadores y guía de observación. ....	90
2.11.2	Fase II. De la observación de clase de los ocho docentes seleccionados: primer filtro para llegar a Ernesto. ....	91
2.11.3	Fase III. De la elección del caso: <i>Ernesto</i> . ....	94
2.11.4	FASE IV. Las esferas de determinación: ¿Quién es Ernesto y dónde trabaja?.....	95
2.12	Esfera 1. Lógica escolar: La escuela en la que trabaja Ernesto.....	96
2.13	Esfera 2. Lógica individual: ¿Quién es Ernesto?.....	99
<b>3.</b>	<b>LA ESCUELA SECUNDARIA COMO ESPACIO PARA APRENDER A HABLAR...HABLANDO CON OTROS</b> .....	<b>106</b>
3.1.	Para que los estudiantes hablen en la escuela secundaria .....	107
3.2	Ernesto: historia y pasiones.....	108
3.3	Ernesto y la construcción de relaciones intersubjetivas como primera condición para que el estudiante aprenda a hablar, hablando.....	109
3.4	Punto de encuentro entre la institución y Ernesto.....	114
3.5	El espacio para la lengua oral en los diseños didácticos de Ernesto: Secuencias didácticas.....	116
3.6	El aula de clase como espacio ideal para favorecer la lengua oral: la operación de los diseños.....	128
3.7	Análisis de datos. ....	133
3.7.1	De la relación con los estudiantes.....	133
3.7.2	De la secuencia didáctica construida para favorecer el lenguaje oral en el aula.....	137
<b>4.</b>	<b>LA DOCENCIA COMO CONSTRUCTORA DE SENTIDO PARA FAVORECER LA LENGUA ORAL EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA</b> .....	<b>145</b>
4.1	La importancia del trabajo docente. ....	145
4.2	Muestra del trabajo de Ernesto: la gaceta <i>memoria</i> .....	149

<b>5. EL PROGRAMA DE ESPAÑOL 2006 Y ERNESTO: UN ENCUENTRO DE SUBJETIVIDADES</b> .....	156
5.1 El encuentro.....	156
5.2 ¿Qué aporta Ernesto para favorecer la oralidad en los estudiantes de secundaria?.....	159
<b>CONSIDERACIONES FINALES</b> .....	165
<b>REFERENCIAS</b> .....	168

## Introducción

Una de las actividades principales que desempeño como Asesora Técnico Pedagógica de la Dirección General de Secundarias Técnicas (DGEST) es la de ser facilitadora en el módulo de Planificación de la Enseñanza del Diplomado de Formación Docente que ofrece anualmente la DGEST a su planta docente y que se imparte en las instalaciones de la EST No 22 en el DF. Esta experiencia de asesoramiento, me permitió definir a este nivel educativo y a los docentes que imparten la asignatura de español como mi campo de estudio y al diseño intencional de actividades didácticas que favorecen el lenguaje oral en los estudiantes, como mi objeto de investigación.

A lo largo de las sesiones de exposición de la planeación didáctica y en particular de las actividades didácticas que elaboran los docentes de esta asignatura he encontrado, de manera recurrente en sus diseños, ausencia de actividades didácticas intencionales que favorezcan la experiencia del uso eficaz de la oralidad, pese a que en el programa de la asignatura se pone énfasis en este lenguaje

Al ser cuestionado el docente respecto a la pobre consideración otorgada a la oralidad, éste manifiesta una reacción de sorpresa al descubrir carencia de intención para favorecer al lenguaje oral pese a la presencia fugaz de actividades que involucran el debate, la exposición y el trabajo en equipo en sus diseños. Esta reacción, es acompañada de un argumento en el que resalta la presencia de un conflicto que vincula la condición de edad adolescente considerada como: difícil, acrítica, inestable y con desinterés por el estudio, con los contenidos que implican que el estudiante haga uso de la palabra oral, en un espacio institucional que cataloga como “buenas prácticas docentes” aquellas en donde el docente logra el control del habla e impone el silencio.

Este conflicto en el que se debate el docente en su mundo cotidiano, este desencuentro entre el programa y las condiciones reales de trabajo. Representa un grave problema frente a la demanda del programa de estudios 2006, de que se desplieguen en el aula situaciones didácticas que favorezcan que el estudiante “use el lenguaje oral con claridad, fluidez y adecuadamente, para que pueda interactuar en distintos contextos” (SEP: 2006: 8). Planteamiento con el que la Secretaría de Educación Pública (SEP) ha reconocido explícitamente desde los inicios de la década de los noventas, las graves dificultades detectadas en los estudiantes que egresan de secundaria, para la producción textual oral en actividades de orden académico, laboral y social. Dificultades que constituyen, en muchos casos, un umbral infranqueable para los jóvenes estudiantes, pues el repertorio verbal con el que egresan de este nivel resulta pobre e insuficiente para resolver las

exigencias de interacción oral, de complejidad creciente, que se les presentan en la vida académica o laboral, como son: la argumentación, la exposición de ideas, la entrevista o la comprensión de textos complejos.

Diseñar actividades didácticas de manera sistemática para favorecer la lengua oral en estudiantes de secundaria, no era un planteamiento nuevo para el año 2006, toda vez, que desde 1993 el programa de español contemplaba una estructura en cuatro ejes centrales: lengua hablada, lengua escrita, recreación literaria y reflexión sobre la lengua, en donde era notorio el espacio otorgado a la lengua oral, concebida como lengua hablada. El cambio que esta organización presento para el año 2006 contemplaba igualmente a la lengua hablada desde la perspectiva de sus usos sociales, pero ahora desde el concepto de expresión oral y desde el enfoque de prácticas sociales del lenguaje.

Sin embargo, a pesar de que el programa de estudios 2006 para la asignatura de español insistía en el diseño de actividades didácticas para la enseñanza del lenguaje de manera integrada y desde la perspectiva que recupera los usos sociales de la lengua, la oralidad continúa siendo, en la actualidad, objeto de escasa intencionalidad en el diseño de clase.

Este dato, es un indicador que da cuenta del grado de marginalidad en el que se ha tenido la enseñanza del lenguaje oral en las escuelas secundarias del país, tradicionalmente consideradas como “contexto privilegiado” (Rockwell, 1991:5) para favorecer la lectura y la escritura, pero no para la enseñanza sistemática del lenguaje oral. Hecho que se constata incluso, en la escasa investigación que en nuestra indagatoria documental encontramos en México respecto al estado de la enseñanza del lenguaje oral en el país.

Diversos han sido los motivos que han llevado al lenguaje oral a tener un lugar de poca consideración como objeto de enseñanza e investigación, entre ellos destaca, particularmente, la extendida creencia hasta la actualidad, del aprendizaje extraescolar de la oralidad, es decir, que el estudiante que ingresa a la escuela, ya sabe hablar por obra y efecto del vínculo familiar, como práctica social propia de los procesos interactivos naturales de ese núcleo social y, por tanto, no requiere de la intervención del sistema formal de educación.

Esta situación, muestra la gran distancia existente entre el modelo curricular y los cambios reales en la práctica escolar; que la escuela es el espacio donde se concretan las políticas educativas, pero también es el lugar en donde son cuestionadas, interpretadas, resignificadas o abandonadas.



Los programas de la asignatura de español desde 1993, además de resaltar la necesidad de favorecer la lengua oral a partir de que el docente organice situaciones comunicativas en donde los estudiantes tengan la palabra. Invitaba al docente a diseñar actividades didácticas para favorecer el lenguaje oral, desde la plataforma del contexto de uso del lenguaje y su reflexión. Lo que implicaba considerar lo que el estudiante sabe en el momento de ingresar a la escuela. Como lo señala Rodríguez (1998). En el siguiente fragmento.

Cuando ingresa a la escuela, el estudiante “sabe” que el lenguaje significa y sirve para diversos propósitos. Ha interiorizado el hecho de que hablando puede satisfacer sus necesidades materiales; influir en el comportamiento de quienes lo rodean; identificarse, manifestar su propio yo; relacionarse con otros; crear mundos imaginarios, fantásticos; comunicar sus experiencias y sus conocimientos. “Advierte” que se usan distintas expresiones para ordenar, explicar, alabar, agradecer, etc. No sólo “conoce” fórmulas de cortesía (¡por favor!, gracias, ¿cómo estás? y tantas otras) sino que también comprende la importancia de su uso (Brown y Levinson, 1978). “Reconoce y construye” distintos tipos de textos orales: cuentos, adivinanzas, rimas, canciones. “Sabe” que los relatos cotidianos deben contener, al menos, un tema que interese al interlocutor para atrapar su atención (Van Dijk, 1983:154). “Percibe por la entonación cuándo alguien le está ordenando o pidiendo algo (Rosetti y Mac, 1992:23), etcétera. (p: 3)

Sin embargo, en la práctica concreta del docente en el aula, estas intenciones se han diluido en el olvido y en la falta de oportunidades para recuperar las experiencias de uso del lenguaje: textuales y pragmáticos, que el estudiante utiliza para comunicarse en su vida cotidiana. Al no recuperarse intencionalmente estas experiencias, tampoco se construye la oportunidad de volver sobre ellas para promover la reflexión sobre la forma en la que el medio social en el que el estudiante ha construido su historia, le ha impuesto una forma de intercambio de significados que resulta funcional para ese medio. Pero que en el momento en el que arriba a contextos académicos y laborales normados por otros usos de lenguaje que impliquen significados más complejos, si bien compartirá significados, esto no necesariamente implica que la selección de enunciados que contengan los significados que se quieren transmitir sea eficaz, como lo menciona Littlewood (1998) “apropiada a la situación en la que se encuentra” (p.42). Pues, lo que resulta suficiente para la vida cotidiana y los primeros niveles escolares, resulta limitado para los ámbitos académicos superiores o laborales.

---

<sup>1</sup> En el sentido que lo define W. Littlewood: usar la lengua que se conoce para transmitir significados de un modo eficaz, es decir, apropiada a la situación en la que se encuentra.

Ante este hecho, es indiscutible que la escuela secundaria actual no puede hacer caso omiso a la importante demanda de ubicar a la lengua oral en el lugar de mediador cultural en el que la han situado múltiples investigaciones desde el primer tercio del siglo pasado. Como lo señala Reyzabal (1993).

El lenguaje provee el medio a través del cual el pensamiento puede ser expresado y el propio uso del lenguaje y la continua experiencia de estar entre usuarios del mismo influye no sólo en la forma en que el niño utilizará el lenguaje sino, lo que es más importante, en la forma en que pensará y el tipo de interpretación que hará de su experiencia” (Tough, 1987, cit. por Reyzabal, 1993:18).

Tampoco se puede soslayar la tarea de formar jóvenes bajo la idea de ciudadanía responsable y participativa que, como sostiene Perelman (2005) emplea el lenguaje oral como medio para integrarse a la sociedad a la que pertenece, como herramienta viable para comprender la realidad y como medio que permita saber de qué manera está reconstruyendo la cultura.

Bajo esta óptica, el lenguaje oral deberá ser situado como una práctica social de alto nivel de complejidad que puede pasar de la espontaneidad a la acción consciente, de saber cuándo, cómo, para qué, para quién y porqué se usa. Siendo esto, tarea de la escuela.

Siguiendo a Dewey (1993) se precisa “orientar el lenguaje oral y escrito de los alumnos, que se utiliza primordialmente con fines prácticos y sociales de tal modo que poco a poco se convierta en una herramienta consciente para vehicular el conocimiento y apoyar el pensamiento” (p: 202)

Situar al lenguaje oral en los programas de estudio de secundaria en el mismo nivel de importancia que la escritura y solicitar a los docentes el diseño de actividades didácticas que la favorezcan en un contexto en donde no tiene historia, es pertinente preguntarse:¿Qué está ocurriendo con la enseñanza del lenguaje oral en las aulas de este nivel a partir de la reforma del año 2006? y, a esta le continúan otras más: ¿qué tipo de actividades promueven los docentes para favorecer esta lengua?, ¿cómo está participando el docente en la construcción de la historia del lenguaje oral en este nivel educativo?, ¿Por qué se ha complejizado la comprensión de la propuesta didáctica del programa 2006 para los docentes?

Ante la escasa investigación que existe en México para contestar estas preguntas, nos propusimos acercarnos a esta historia que se está construyendo en las escuelas secundarias a partir de ellas mismas, de su cultura y lo que ocurre en su vida diaria, de buscar docentes que, ante la solicitud oficial inscrita en el programa de español 2006, de mirar al lenguaje oral como práctica social, intencionalmente diseñaran actividades para favorecerla en el nivel secundaria.

Tanto la naturaleza de los cuestionamientos expuestos, como la intención planteada arriba, permiten pensar en alternativas de abordaje más de orden comprensivo e interpretativo que puramente cuantitativo. Por lo que el camino que trazamos como vía metodológica pertinente es el estudio de casos sustentado desde una perspectiva cualitativa e interpretativa, ya que esta se interesa por comprender los significados y sentidos que los sujetos le otorgan a su vida y experiencias producto de la interacción social en un contexto socio-histórico específico.

Desde esta visión, se plantean como propósitos:

- Analizar el sentido y el significado que el actor central de este trabajo, le otorga al diseño de actividades didácticas que favorecen el lenguaje oral en estudiantes de secundaria.
- Analizar los diseños didácticos del docente estudio de caso, desde tres vertientes: a) el criterio didáctico del método de proyectos que propone favorecer el pensamiento integrador de los estudiantes b) el enfoque comunicativo que privilegia la adquisición del lenguaje oral en la interacción y c) el concepto formas de conocimiento que emplea Edwards (1990) y que ofrece una tipología de las posibles formas en las que se construye el conocimiento en el aula.
- Analizar las relaciones intersubjetivas que se construyen entre estudiantes y docente que permiten favorecer el lenguaje oral en los estudiantes.

Una de las actividades más importantes que realiza el docente en la escuela es la de diseñar u ordenar su práctica, es decir: “prever las acciones antes de realizarlas” (Gimeno, 1992: 225) Diseñar, es trazar el camino a seguir, es el medio para definir las estrategias que le permitirán enfrentar las exigencias cotidianas de la escuela y del aula. En el diseño, desde donde lo concibe el autor citado, está implicado lo que harán sus actores centrales: estudiantes y docentes en el aula, pero sobre todo, está implicado lo que tiene que ver con los fines o propósitos educativos de quien diseña, por lo que se plantea la pregunta: ¿puede el docente diseñar sin tener claros los fines o propósitos que persigue? Para Gimeno (1992) hablar del diseño de actividades en el aula, tiene que ver con un proceso consciente del docente, de preparación de la acción, la dirección y el sentido de lo que se hace y en que realidad se pretende intervenir.

De lo anterior, se deriva que darle orden a la práctica docente y de que ésta sea una acción intencional, lleva implícitos procesos de reflexión respecto a la misma práctica. Ante este

planteamiento, surgen otras interrogantes más: ¿Todos los docentes que imparten la asignatura de español diseñan actividades didácticas de manera intencional para favorecer el lenguaje oral en el estudiante?, ¿cómo están organizadas dichas actividades?, ¿qué caracteriza al docente que favorece la oralidad en el aula?

Buscar la respuesta a estas preguntas representa, paralelamente, el camino teórico-metodológico pertinente para acercarnos al terreno poco explorado de la enseñanza del lenguaje oral a estudiantes de secundaria, desde la perspectiva de prácticas sociales que actualmente sustenta el programa de la asignatura de español 2006. Lo que obliga a no dejar fuera de consideración, el hecho de que la visión desde la cual se ha diseñado el programa de español, ha avanzado en la recuperación de aspectos de orden social y cultural implicados en el uso del lenguaje que hacen los sujetos reales, otrora olvidados por posturas altamente teóricas y normativas de la lengua.

En este orden de ideas y en el plan de responder las cuestiones planteadas aquí, pretendemos describir y analizar las actividades didácticas que diseña un docente para favorecer de manera intencional el lenguaje oral de los estudiantes de secundaria. Esta pretensión, en si misma acota el universo de docentes a elegir y lo restringe a quien diseña de manera intencional, es decir, a quien se aventura a tener como punto de partida de su práctica preguntas como: porqué, para qué, para quién y cómo enseñar lengua oral y como punto de llegada, diseños didácticos de creación y cambio favorecedores a esta lengua. Esto es, un docente cuya práctica pueda entenderse como “experiencia de subjetivación positiva” (Castañeda 2009:19) Es decir, aquella que deviene en una actitud, un comportamiento y un posicionamiento como persona, incluye, por tanto, elementos cognitivos, afectivos y éticos e implica el movimiento de sí y para sí, en una búsqueda de realización y autonomía.

En este sentido, el docente al que nos interesa acercarnos es al docente subjetivado, aquel que se ha preocupado por formarse a sí mismo, alejándose de la zona de confort, aquel que toma como punto de partida y llegada al mismo tiempo al estudiante, significando y resignificando acciones didácticas que favorezcan la formación de un estudiante que conciba la oralidad como medio para conocer y resignificar el mundo en el que vive.

De lo que se deriva como hipótesis de trabajo que:

El diseño intencional de actividades didácticas, favorece el lenguaje oral de los estudiantes de secundaria.

El planteamiento en sí, resulta relevante para la construcción de una escuela secundaria que se involucre de manera pertinente en los procesos de resignificación de los usos del lenguaje oral del estudiante, que no excluya la cultura de uso adquirida en la vida cotidiana, sino que parta de esta. Con esta investigación, se pretende contribuir a la comprensión de estos procesos y a la posibilidad de despuntar líneas de formación para el docente de la asignatura de español en secundaria.

La contribución que realizamos, así como los elementos teóricos-metodológicos en los que se ha sustentado esta investigación se presentan en este informe estructurado en cuatro capítulos.

**En el capítulo I.** Problemática y pertinencia de la enseñanza del lenguaje oral en México. Planteamos el problema de investigación, se ofrece un breve panorama del estado en el que se encuentra y los elementos teóricos desde los cuales proponemos abordar el planteamiento.

Indagamos la historia de la enseñanza del lenguaje oral en México, hasta llegar a la propuesta actual sustentada en el enfoque de prácticas sociales del lenguaje e implementada en la reforma a educación secundaria del año 2006. A lo largo de este proceso de búsqueda, fue manifiesta la escasez de trabajos que abordaran, analizarán y dieran cuenta de la historia de la enseñanza del lenguaje oral en México, por lo que centramos nuestra atención en aquellas investigaciones que tomaban como objeto de investigación la enseñanza del lenguaje en educación básica y que de manera simultánea abordaran la escritura y la oralidad. En este punto, encontramos un penoso hueco investigativo de dimensiones gigantescas para el lenguaje oral, pues, mientras que por un lado se abordaba abundantemente el lenguaje escrito, por el otro, el lenguaje oral apenas merecía unas cuantas líneas. Es esta ausencia, uno más de los puntos de justificación de este trabajo.

Las pistas bibliográficas que ofrecieron las pocas investigaciones mexicanas de la última década del siglo pasado y de principios del actual, nos llevaron por rumbos internacionales, por lo que ampliamos la indagatoria respecto al estado de la enseñanza del lenguaje oral a partir de revisar las aportaciones de las diversas perspectivas desde las cuales se ha abordado este lenguaje y su enseñanza en el mundo, particularmente en España.

Al conjunto del contexto y el estado del objeto de investigación se unen los fundamentos teóricos que tomamos como base y referente para el análisis de las actividades didácticas que diseña un docente para favorecer el lenguaje oral en estudiantes de secundaria. Para ello, revisamos los planteamientos teóricos en los que se sustenta la propuesta del programa de español 2006 de enseñar lengua oral desde la perspectiva de las prácticas sociales del lenguaje. Retomamos el concepto de lengua en uso incorporado a la enseñanza de la lengua desde el enfoque comunicativo.

Retomamos de esta visión el planteamiento de que enseñar lengua debe darse en un marco de interacción social, en la idea de que el lenguaje como lo expresa Álvarez (2005) “es un instrumento que regula y controla la concienciación de las relaciones sociales” (p.23) por lo que encontramos en la cultura y en las relaciones intersubjetivas, los mecanismos que dan forma a las pautas de interacción que enmarcan la producción e interpretación de los textos orales.

Para comprender la definición de prácticas sociales del lenguaje presente en el programa de español. Resultaron fundamentales los aportes de Susana de Luque (1996) en su interpretación de prácticas sociales como formas de interacción, concepto construido por la autora a partir de los trabajos de Bourdieu (1989) sobre prácticas sociales.

De los trabajos sobre didáctica de la lengua oral de Daniel Cassany (1994) y de J.M. del Río (1995), en particular, tomaremos los criterios de oralidad, interacción y diálogo para distinguir la práctica docente que favorece la oralidad, de aquella que no lo hace.

Utilizamos el concepto de diseño intencional desde donde lo concibe Gimeno Sacristán (1992) como elemento que permite caracterizar al docente intencional-reflexivo y ubicar su práctica bajo el concepto de práctica docente subjetivante, que trabaja Adelina Castañeda (2009) Las secuencias didácticas del docente subjetivado, las revisaremos desde los criterios generales de diseño del método de proyectos que se propone desde el programa de la asignatura de español y del concepto de formas de conocimiento que ofrece Verónica Edward (1998)

El concepto de vida cotidiana escolar desde donde lo conciben Rockwell (1996) y Mercado (1989) brinda elementos para comprender el entramado entre el mundo particular de la escuela y el aula insertos en un mundo mayor. En este punto, incorporamos los conceptos cultura escolar de Berthely (2000) y de lógica individual y lógica escolar como propuesta de Dubet y Martucelli (1994) para entender a la escuela como institución en la que se desarrollan formas singulares de relación social y las acciones que en ella convergen.

**En el capítulo II:** Coordinadas Metodológicas. Planteamos los supuestos y preguntas de investigación, el camino metodológico del estudio de caso desde la perspectiva cualitativa que lo concibe desde una visión amplia, como “el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes”. (Stake, 2010:11) y abordamos las distintas fases que conforman el proceso. Se compromete una justificación de la elección metodológica y en las fases se concreta el carácter procesual: Construcción de indicadores y guía de observación, el proceso de discriminación y elección del

caso, las esferas de determinación: la lógica escolar y la lógica individual del docente elegido como estudio de caso, al que le damos el nombre de Ernesto.

**En el capítulo III.** La escuela secundaria como espacio para aprender a hablar, hablando con otros. Se presenta el análisis de los datos desde la biografía de Ernesto, como docente subjetivado que, promueve actividades didácticas que favorecen el lenguaje oral en los estudiantes. Se aprecia la forma situacional que toma el conocimiento de lo oral en los diseños didácticos y la relevancia que le otorga a la construcción de relaciones intersubjetivas como primera condición para aprender a hablar hablando.

**En el capítulo IV.** La docencia constructora de sentido para favorecer el lenguaje oral en estudiantes de secundaria: Puntos para Concluir

En este capítulo se abordan aspectos complementarios que identificamos como relevantes en la figura de Ernesto y que permiten favorecer no solo el lenguaje oral en los adolescentes de secundaria con los que trabaja diariamente, sino que contribuyen a la conformación de una personalidad en el adolescente que involucra el uso multidimensional del lenguaje en una institución altamente normada como lo es la secundaria. Aspectos que podrían contribuir al diseño de estrategias de formación para los docentes que trabajan la asignatura de español en este nivel.

**En el capítulo V.** El programa de español 2006 y Ernesto: un encuentro de subjetividades. Ponemos en contraste las consideraciones pedagógicas que plantea el programa de la asignatura de español 2006. Con las acciones didácticas formales que favorecen el lenguaje oral en los estudiantes de secundaria, producto de un proceso de resignificación de la propuesta curricular que realiza Ernesto. Es un capítulo de cierre que sintetiza lo que este docente aporta en su carácter de intencional, al conocimiento de la enseñanza del lenguaje oral en este nivel educativo.

Para finalizar se incluye también, una sección de consideraciones finales respecto al proceso de investigación realizada y algunos de los muchos pendientes que detectamos y que aún quedan por abordar en el complejo mundo de la enseñanza del lenguaje.

## 1. ELEMENTOS CONTEXTUALES Y TEÓRICOS

*Es evidente que la relación con el mismo trabajo puede ser individual, pero puede también no serlo. Ante todo porque también trabajos que en el fondo dejan bastante espacio al desarrollo de la individualidad se convierten al igual en alienados. Por ejemplo, la enseñanza que ocupa un puesto particularmente importante en la división del trabajo, puede convertirse en una actividad mecánica, estereotipada basada en clichés, pero también puede ocupar toda la personalidad del hombre, su inventiva etc. Por lo tanto, no es el tipo de trabajo sino la relación con él, la que establece si la persona que enseña a los niños a leer y escribir, lo hace como individuo o como hombre particular.*

A Heller.

### 1.1 La enseñanza de la lengua oral en México: Problemática y pertinencia

En este capítulo se presenta un breve panorama de lo que ha ocurrido con la enseñanza del lenguaje oral en México, centrándonos particularmente, en la última década del siglo pasado y la primera del actual en donde se ha incorporado en los programas de la asignatura de español para secundaria, como objeto de enseñanza. En el capítulo, también se recrean los elementos de orden teórico que permitirán una lectura reconstructora de la enseñanza del lenguaje oral en secundaria en términos del análisis que queremos conseguir.

Empecemos por decir, que la década de los noventa configuró un escenario distinto para la enseñanza de la lengua oral en la educación secundaria de México y el mundo. Factores de diverso orden intervinieron:

**Primero.** El contexto de cambios en la geopolítica mundial rumbo a la globalización, cuyos propósitos vinculados con la libre movilidad del capital y la constitución de un solo mercado mundial, eliminando barreras entre países y promoviendo la libre circulación de capitales, trajo



consigo una diversidad de cambios en todos los ámbitos de la vida de los sujetos, particularmente, en los modos de ejercer la educación y en los contenidos involucrados Bolivar (2008) Las propuestas educativas que surgieron a raíz de las nuevas demandas del capital, se tradujeron en modelos que configuraron nuevas exigencias formativas a los individuos en términos de aptitudes y conocimientos para enfrentarse la vida cotidiana, laboral y académica. La pregunta generalizada en los medios empresariales y académicos europeos era: ¿qué competencias necesita el individuo para vivir en el seno de la economía del conocimiento?

La respuesta que dio la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. UNESCO (1992) a este planteamiento fue:

La educación de calidad debe impartir a los alumnos valores, actitudes, conocimientos, aptitudes y competencias perdurables que les sirvan incluso cuando las condiciones y exigencias son nuevas. Estos deben entenderse como objetivos de aprendizaje a los que aspira todo sistema de enseñanza en medios laborales y/o académicos cambiantes y exigentes (p. 125)

Ante esto, la Unión Europea (UE), el Banco Mundial (BM), y los ministerios de educación de los países del viejo continente, coincidieron en que: el trabajo en equipo, la resolución de problemas, la aritmética elemental, la utilización de la tecnología de la información y la comunicación, la competencia de aprendizaje, los conocimientos básicos sobre ciencias naturales y el dominio de la lengua materna. Como las competencias deseables y reto actual de todo sistema educativo en el mundo.

**Segundo:** Proponer el dominio de la lengua materna como una competencia, implicó dar entrada en los diseños curriculares a contenidos socialmente relevantes para la enseñanza de la lengua, que en otros momentos no habían sido considerados pese a que ya se encontraban en la palestra del debate lingüístico, tal es el caso de una concepción de lengua que se adquiere en la interacción, que la sitúa como objeto complejo vinculado al pensamiento y al conocimiento, a lo social y a la cultura. Hecho que implicó para la didáctica de la lengua, nada más ni nada menos, que el enorme reto de replantear su objeto de enseñanza.

Estas líneas de cambio para la educación en el mundo, se concretaron en la Conferencia Mundial sobre Educación para todos, realizada en Jomtien, Tailandia en 1990, convocada por organismos internacionales como el Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), la UNESCO y el BM.

Este evento, que reunió a representantes de casi todos los países del mundo, centró la discusión y las propuestas en las denominadas: necesidades de aprendizaje elementales y en las competencias básicas. Destacó aquí, la nueva concepción de lengua como herramienta para el aprendizaje y condición necesaria para la adquisición de competencias básicas: lectura, escritura, aritmética, conocimientos prácticos y aptitudes para resolver problemas y desenvolverse en la vida.

La incorporación de una concepción de lengua ligada a procesos de conocimiento y estructuración del pensamiento, la transformo, de manera casi automática, en objeto de estudio y como objeto formal de educación.

Concebir al lenguaje y en particular al lenguaje oral como herramienta para el aprendizaje, le significo, por lo menos en el discurso, el mismo estatus de importancia que la lengua escrita además, de un alejamiento de posiciones excesivamente descriptivas y teóricas y el acercamiento a posturas que la involucraban como el medio que une lo cognitivo con lo social y lo cultural como lo menciona Cazden (1992). Este cambio oficial en su concepción trajo implicaciones de diversa índole y complejidad para su enseñanza, no solo en México, sino en los países presentes en la reunión de Tailandia. La primera implicación por resolver, partió de la necesidad de plantear un modelo curricular centrado en el alumno y en la funcionalidad de la lengua, en resolver preguntas cuya respuesta correspondía al terreno de la didáctica de la lengua como por ejemplo: ¿De qué manera enseñar lengua para que funcione como herramienta para el aprendizaje? Y no muy lejos de la complejidad didáctica de la pregunta anterior, se planteó también: ¿Cómo promover contextos escolares alternos y favorables al desarrollo de la lengua?

Estas implicaciones fueron abordadas de distintas maneras; algunos países optaron por programas de atención o reforzamiento de la lengua, otros más, entraron en procesos de reforma centradas en lo curricular, como fue el caso de México quien para 1993 presento el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), constituido por tres componentes principales: reorganización del sistema educativo nacional; revaloración de la función magisterial y reformulación de contenidos y materiales educativos. En este último componente se atendió la demanda de incorporar enfoques diferentes para la enseñanza de la lengua.

Sin embargo, diez años más tarde, según la evaluación realizada en Dakar (2000), las naciones presentes en Tailandia diez años antes, habrían cumplido de manera diferenciada con los compromisos; Europa y los países desarrollados avanzaron considerablemente en términos de

reformas, programas e investigación. En contraste con África y América Latina en donde el nivel de cumplimiento de los propósitos planteados fue mínimo. Tal como lo muestra Torres (2000). En su Informe de Evaluación Final de la Década, resumido en los siguientes puntos:

- En cerca de 60 países que realizaron operativos de evaluación del aprendizaje, sólo 5% de los alumnos de primaria lograron alcanzar o sobrepasar el nivel mínimo de aprendizaje.
  - Los índices de repetición permanecieron extremadamente altos.
  - Una de las causas de la baja calidad de la educación continúan siendo los bajos salarios y la débil capacitación docente.
  - Globalmente, 63% del costo de la educación lo financian los gobiernos, 35% el sector privado (incluidos los padres de familia) y 2% la cooperación externa.
1. La mitad de los países en desarrollo que enviaron información reportaron gastar menos del 1.7% de su PNB en educación básica para 1998.<sup>2</sup>

Observando la evaluación que muestra Torres (2000). En donde los logros para los países de América Latina son exigüos, nos preguntamos: ¿Qué ocurrió en México respecto a la enseñanza de la lengua en educación secundaria durante ese periodo?

## **1.2 La enseñanza de la lengua oral en México: La Reforma Educativa de 1993**

Con la reforma de 1993 a educación básica, México dio respuesta a la convocatoria internacional para reorientar la enseñanza de la lengua. Se partió de concebirla como una actividad humana de gran complejidad, se adoptó el enfoque comunicativo funcional (con gran auge en Europa), para la enseñanza del español y se reconoció oficialmente, por primera vez, la falta de competencias comunicativas orales en los estudiantes de zonas urbanas y rurales marginadas del país, a los que la Secretaría de Educación Pública (SEP) diagnosticó con “graves carencias orales cuando intentan proseguir su escolaridad o incorporarse al mercado de trabajo” (SEP, 1993:8).

El reconocimiento de las dificultades para expresarse oralmente en los estudiantes de secundaria de los años noventa, marca un hito para esta lengua, pero también, muestra los graves rezagos históricos inherentes a su condición de práctica socialmente adquirida, fuera del ámbito formal de

---

<sup>2</sup> Fuente reportada por Rosa María Torres: EFA FORUM, *Statistical Document*, World Education Forum (Dakar, 26–28 April, 2000), Paris: UNESCO, 2000. *Countdown*, N° 21, UNESCO, París (Junio–Agosto 2000)

educación. Pues antes de los noventa, no se consideraba a estos espacios como responsables de los usos que el estudiante le daba a la lengua oral, tampoco se vinculaba la lógica de organización de un argumento oral con el pensamiento y el aprendizaje, pese a la existencia de perspectivas como la teoría sociocultural que con sus investigaciones sobre el desarrollo de los procesos psicológicos superiores, pensamiento y lenguaje, desde mediados del siglo pasado en voz de Vigotsky (1896-1934), Luria (1902-1977), Leontiev (1903-1979), Bruner (1915-) ponían de manifiesto el papel del lenguaje como instrumento de comunicación, como elemento ordenador y estructurador del pensamiento y de acercamiento al conocimiento de la realidad.

La propuesta de cambio en la enseñanza de la lengua oral en la educación secundaria de nuestro país a partir de los años noventa, adquiere gran relevancia si consideramos que enseñar lengua ha sido una de las tareas más complejas para la escuela. La línea de investigación sobre la historia de la lengua, ha encontrado elementos para ubicar el interés por su enseñanza 3000 años con los Acadios y los Egipcios, (Alcón Soler, 2005, p: 19) Sin embargo, su incorporación al curriculum escolar es una práctica propia de la edad media, época en la que también, inicia la tradición gramatical y la estrecha relación entre la lingüística y las teorías del aprendizaje. Qué enseñar de la lengua y cómo enseñarla, ha sido una preocupación que ha acompañado a la escuela a lo largo de su historia.

En México, el lugar de importancia para la lengua oral, estaba restringido al uso y tamaño del léxico, los problemas de oralidad en los estudiantes como son: dificultad para explicar, negociar o simplemente dar información o describir, eran vistos como asuntos ajenos a la escuela. Este hecho consta, en la inexistencia (antes de 1993) de programas de atención a los problemas de uso de lenguaje oral en los estudiantes, incluso, en la escasa investigación respecto al tema. Este dato, es un indicador que da cuenta del grado de marginalidad en el que se ha tenido la enseñanza del lenguaje oral en las escuelas secundarias del país, no solo desde las políticas educativas implementadas 30 años atrás a la década de los noventa, sino desde las distintas concepciones de lengua implícitas en el diseño curricular, que han influido de distintas formas en su enseñanza y sus resultados.

### **1.3 Un objeto sin historia en México: la lengua oral**

En los planteamientos de la gramática tradicional que tuvo presencia en educación básica en México durante toda la época posrevolucionaria, hasta 1972. No encontramos lugar alguno que llevara a la oralidad más allá, de los lugares comunes visitados por la lectura en voz alta y la oratoria. Sumida en el olvido por ser considerada una práctica social de adquisición familiar, no

escolar y por la presencia de una concepción de lengua como objeto teórico y abstracto que, transpuesto en el aula, se limitaba a promover que el alumno practicara ejercicios de caligrafía, dictado, copia de textos, identificación de tiempos verbales y partes de la oración, con la intención de fomentar la lengua escrita, la lengua oral no tuvo ninguna oportunidad. Barriga (1999) en su investigación: *Cuatro décadas de enseñanza del español en México*. Argumenta, que los libros de texto que en los años cincuenta promovieron la enseñanza de la gramática tradicional, en realidad lo que lograron fue confundir el orden natural de adquisición del aprendizaje de la lengua, al anteponer la gramática a la habilidad comunicativa.

Situación contradictoria para la oralidad ante el papel protagónico que como afirma Cassany (1994) tiene este lenguaje en los intercambios comunicativos cotidianos en la escuela y en la sociedad, al estar implicados procesos de comprensión y producción.

Sin embargo, esta manera de relacionarse con la lengua por parte de la escuela en aquella época, se explica no solo por la presencia de una concepción altamente teórica de la lengua, sino por el carácter formativo que se le adjudicó a la escuela secundaria mexicana desde el momento de su creación en 1925. Pues, mientras que en otros países del mundo era concebida como antecedente al bachillerato, en México se le concebía como un nivel educativo más para continuar estudiando, como una ampliación de la primaria, como un espacio para reforzar lo aprendido y corregir errores, como lugar para adquirir hábitos y conocimiento generales en un periodo de tres años. Como diría Zorrilla (2004) “Una escuela para la escuela” (p.3).

Una de las consecuencias de la marcada diferenciación de niveles entre la secundaria y la preparatoria en aquella época, la sufrió la lengua oral, pues, otrora considerada como el medio ideal para presentar exámenes y como instrumento básico de comunicación de ideas del sustentante, fue cambiada, ya como secundaria, por los exámenes escritos, perdiéndose con ello la tradición argumentativa ganada durante los cincuenta años que la secundaria fue parte de la universidad. Sin embargo, esto no fue lo único que se perdió para este nivel educativo, también el rumbo.

La creación por decreto en 1925, del proyecto de la educación secundaria y su órgano administrativo, no implicó claridad con respecto a sus fines. Al revisar su historia, encontramos continuidades y rupturas en contextos marcados por los vaivenes que la política, la economía y la cultura dominante han impreso en la forma que ha tomado este nivel educativo.

En los últimos años, desde trabajos que han tomado a la educación secundaria como objeto de investigación, Santos (2003), Sandoval (2004), Ducoing (2007) y en particular, quienes se han centrado en temas vitales como la comprensión lectora en este nivel. Gómez López (2009) se ha coincidido en afirmar, que la educación secundaria está atrapada en una trama compleja, pues, se reconoce su “relevancia social” (González, 2003. p: 53) pero su “pobre condición” (p.54) la mantiene en estado de inutilidad para los desafíos actuales, ya que no ha contribuido a una formación humanística ni científica, tampoco a la equidad y a la construcción de la identidad de los adolescentes. Lo que si a su contrario, es decir, ha contribuido al rechazo a la cultura local y “entrega una formación parcial y desintegrada” (p.61) que no responde a la demanda que el feroz mundo actual le impone a la población estudiantil de construir significado al hablar, leer o escribir.

Este devenir histórico en el que ha evolucionado la educación secundaria en el país, permite comprender los motivos por los que las condiciones de enseñanza de la lengua oral no cambiarían durante varias décadas más, ni aún con la reforma de 1975 a educación secundaria, que incorporó a la lingüística estructural, con pleno auge en el mundo, como el sustento de la nueva propuesta de enseñanza de la lengua. La historia nos cuenta que éste modelo que permaneció vigente durante 18 años (1975-1993) resulto tan abstracto, que la transposición didáctica de esta propuesta no obtuvo mejores resultados que la gramática tradicional para la enseñanza de la lengua en su conjunto.

Las escasas investigaciones que dan cuenta de lo que ocurrió con la incorporación del estructuralismo en los planes y programas de estudio y libros de texto de los años setenta, como la de Barriga Villanueva (1999) argumentan que enseñar lengua desde esta perspectiva, se convirtió para el docente en un acto de descripción de los elementos del sistema de lengua: análisis sintáctico y morfológico, clasificación de verbos, tiempos y palabras. En palabras de la autora: “Esta propuesta pretendía alejarse del academicismo prevaleciente, pero el intento se quedó atrapado en su propio formalismo” (p.88) descripción del sistema de lengua y en su reproducción.

Para autores como Guiddens (1998), los planteamientos del estructuralismo son ya “una tradición de pensamiento muerta” (p.120) por las inconsistencias del cuerpo teórico construido para explicar la naturaleza arbitraria de los signos, origen también, de las divergencias con los propios neoestructuralistas como Derridá (1990). Sin embargo, la agonía en la que entro el estructuralismo en aquella época, no solo fue ocasionada por los fuertes cuestionamientos a su corpus teórico de orientación positivista.

La década de los ochentas, y principios de los noventas significó un periodo de crisis para las economías del mundo y su posterior mutación al sistema de libre mercado, a lo que posteriormente se le denominaría como neoliberalismo, con efectos devastadores sobre las economías más débiles. En este marco de cambios tan complejos que experimentaba el mundo, desde organismos internacionales, que continuaban concibiendo a la educación como pieza clave para alcanzar niveles superiores de desarrollo, se dirigió a los sistemas educativos la demanda de entablar con el conocimiento una relación distinta a la tradicional Gómez (1995), que asegurara la calidad de la enseñanza y los aprendizajes. El concepto de calidad y sus criterios de medición, propios de la jerga empresarial, fueron trasladados sin mayor análisis a la educación y pronto, este concepto, fue posicionado en el discurso educativo como el parámetro de medición de la funcionalidad de los sistemas educativos, prueba que no paso el estructuralismo, ya que la gramática, así concebida, dice Titone (1981) no promovía la comprensión, el desarrollo de la lógica de pensamiento y menos aún, el uso correcto de la lengua que demandaban los nuevos tiempos.

México, que en esa época, según estudios de Valle Cruz (1999) y Lazarín (1996) atravesaba por un periodo de intensificación de la reforma del Estado y la reconfiguración del sistema económico hacia el libre comercio. Se caracterizó por cambios en la estructura de participación del Estado en los proyectos nacionales y extranjeros. Cosa que se observó en las pocas acciones emprendidas para atender los problemas y necesidades nacionales y el desmedido aumento en las acciones de protección a los intereses internacionales.

Dietrich (2003) Deja entrever en su trabajo: *Identidad, Educación y Cambio en América Latina*. Que las acciones de protección a los intereses internacionales como: renegociación de la deuda externa, combate a la inflación y las reformas económicas en torno a la apertura de mercados (de bienes, servicios y capitales) fueron claramente definidas en el estado mexicano en proceso de reforma. Cosa que se tradujo en lo concreto, en eliminación de obstáculos para las importaciones y exportaciones, en la unificación de los mercados cambiarios, en tomar los acuerdos internacionales como base para la modificación de las leyes, en la privatización y en la firma del Tratado de Libre Comercio.

De este contexto económico global, la educación no quedó al margen, las reformas al artículo tercero constitucional y la Ley General de Educación, acordadas desde el ANMEB permitieron ampliar las expectativas de la inversión privada a educación al prometerles el paraíso de deducibilidad fiscal. También surgieron múltiples programas de desarrollo educativo sustentados

en la filosofía de la calidad, la pertinencia y la equidad como base de las nuevas políticas y el nuevo papel de responsabilidad del Estado frente a la educación. El concepto de federalismo aparecido en los programas, le confería al Estado y a la SEP la facultad de determinar planes y programas y de proteger la inversión privada en educación.

En tanto esto ocurría con el nuevo papel adjudicado al Estado, el resto de los problemas que presentaba la educación en el país: inequidad, rezago, deserción, cobertura, se atendieron, en opinión de Sandoval (2004) con “la lógica que prevalece para solucionar los problemas educativos” (p. 168) reformando la educación básica con un cambio curricular, sin un análisis profundo de los procesos implicados en el fracaso de la propuesta anterior. Hecho que, en opinión de la autora de *La Trama de la Escuela Secundaria* ha influido notablemente en el fracaso de esa y las reformas posteriores.

Sin embargo, para la lengua oral, la reforma a educación secundaria de 1993 significó un cambio considerable, ya que en esta se incorporaron concepciones de lengua que insistían en la dimensión comunicativa y la funcionalidad de la lengua, más que en cuestiones normativas o teóricas. Por lo que el objeto de enseñanza dejó de ser la oración para centrarse en el texto como unidad de comunicación, diversa e intencional.

Se trataba ahora, de promover el desarrollo de competencias comunicativas en el estudiante para que este fuera capaz de usarlas en distintos contextos. Con esto, la lengua oral encontraba una amplia cobertura para su enseñanza en los propósitos del programa de estudios de la asignatura de español, como se muestra en el propósito que se expone en la Tabla 1.

Tabla 1

<i>Propósito de enseñanza de la lengua oral</i>	
Secundaria (1993)	Que el estudiante de secundaria consolide su dominio de la lengua oral e incremente su capacidad para expresarse oralmente con claridad, coherencia y sencillez.

Fuente: *Programa de modernización educativa secundaria*. SEP (1993)

#### **1.4 Enseñar lengua oral desde el enfoque comunicativo en la reforma de 1993**

El enfoque comunicativo funcional que surgió en Europa en los años sesentas, tiene sus antecedentes en diversas líneas de pensamiento entre las que encontramos a la filosofía del lenguaje representado por Wittgenstein (1960) Austin (1960) y Grice (1960) quienes desarrollaron un concepto de lengua desde su uso. Más adelante, la teoría de los actos del habla de Searle (1980),



la pragmática y el análisis del discurso aportarían elementos relevantes al concebir al lenguaje como acción comunicativa que se manifiesta en el marco de la intención y efectos comunicativos (cómo, porque y para qué). La incorporación de esta dimensión, apporto elementos para entender al texto como unidad comunicativa y anunciar que lo implícito es parte del significado

Estos elementos en conjunto, darían cuerpo al enfoque comunicativo y al diseño de estrategias de enseñanza desde la didáctica de la lengua. Para Martínez (2002), López (2002) y Grácida (2002) estos elementos se sintetizan en lo siguiente:

- Saber usar la lengua es lo más importante,
- Implica la interacción comunicativa entre sujetos reales en contexto,
- Buscar la intención implícita o explícita en el texto como unidad comunicativa y como parte del significado.

Algunos de los elementos de esta propuesta que se plasmaron en el programa de la asignatura de español en la reforma de 1993 son los siguientes:

- Se contextualizan los contenidos de tal manera que reflejen lo que sucede con el uso del lenguaje en situaciones reales.
- Los interlocutores expresan sus puntos de vista, opiniones, creencias, ideas respecto al objeto de intercambio comunicativo.
- Se enfatiza el uso del lenguaje en situaciones reales.
- Se emplean materiales de uso en la vida cotidiana de los estudiantes: libros, revistas, periódicos, TV.
- Los errores son considerados fuente de aprendizaje.<sup>3</sup>

Enseñar lengua desde la propuesta comunicativa funcional significa para el docente aprender a diseñar formas didácticas para intervenir en el proceso de elaboración de los textos orales y escritos de los estudiantes, diferentes a las que tradicionalmente realizaba.

En el terreno de aplicación concreta del enfoque, encontramos a Covarrubias (2000) de quien tomamos el siguiente ejemplo de trabajo con los alumnos: “En lugar de decirle al alumno que no se dice licúa sino licua porque los verbos terminados en cuar, guar y ciar conservan el diptongo, se elaborará un ejercicio con fragmentos de diálogo entre jóvenes, donde se usen verbos con esas

---

<sup>3</sup> Fuente: *Reforma de la Educación Secundaria. Fundamento Curricular*. Español. SEP. 2006.

terminaciones y se le pedirá que infiera la regla sin necesidad de decírsela de antemano” (p. 31) El ejercicio no antepone la gramática a los usos de la lengua, más aún, parte de ellos al elaborar el ejercicio donde se usen dichos verbos.

Desde Cassany (1993) podríamos decir que este ejemplo responde a los planteamientos del enfoque comunicativo, pues aporta elementos para el “trabajo práctico sobre textos sociales, reales o verosímiles” (p. 224) y el alumno aprende a utilizarlos con propósitos diversos. Considerando esta postura, coincidimos con Cassany y Lomas (1995) al catalogar al enfoque comunicativo como aquel que aporta un trabajo global con el texto oral, en el sentido de que ofrece estrategias para su comprensión, producción y uso en diversos contextos.

Con la nueva propuesta, era de suponerse que desde sus diseños didácticos el docente debía promover ampliamente que el estudiante de secundaria no fuera ya aquel que escuchaba en silencio la clase del profesor, sino el que expresara sus ideas, puntos de vista, creencias, gustos o desagrado, de manera no solo escrita sino oral, hasta lograr que esta fuera clara, coherente y sencilla.

En una entrevista realizada en México. Grácida (2002) preguntó a Lomas (2002), uno de los principales representantes del enfoque comunicativo, sobre las tareas de los docentes frente a dicho enfoque, quien expresó:

¿Qué es más fácil? ¿Enseñar el adverbio o enseñar a hablar de una manera fluida y adecuada? ¿Enseñar la estructura interna de una oración simple o enseñar a escribir con corrección, coherencia y cohesión? ¿Enseñar la vida y obra de un autor consagrado por la tradición literaria o enseñar a apreciar la expresión literaria y contribuir a formar lectores críticos? La tarea del profesorado en el contexto de un enfoque comunicativo es más compleja ya que para enseñar en esta dirección no basta con tener una cierta formación lingüística (casi siempre de orientación estructuralista o generativista) sino que hay que utilizar otros saberes lingüísticos (pragmática, lingüística del texto, semiótica...) y otras metodologías: frente a la clase magistral y a la calificación académica del texto elaborado por un alumno o una alumna, hay que actuar como mediador e intervenir en el proceso de elaboración de los textos orales y escritos con estrategias concretas de ayuda pedagógica.(p.26)

Sin embargo, pese a la aparente sencillez del planteamiento metodológico, el enfoque comunicativo que sirvió como sustento al programa de español en 1993, no tuvo el impacto esperado en las prácticas concretas de los docentes para enseñar lengua oral, en la estructura de clase no se apreciaba de manera intencional actividades específicas para favorecerla. No se superó el rezago en el uso de la lengua oral y la calidad, planteada desde la política educativa, no hizo su tan ansiada aparición. Las escasas investigaciones que dan cuenta de lo que ocurrió con la enseñanza de la lengua oral en aquel periodo en México: Barriga (2004), Santos (2005), coinciden

en afirmar que si bien, la lengua se liberó de formalismos, la escuela no, es decir, nunca inicio proceso alguno de reestructuración que le permitiera cambiar sus concepciones y formas tradicionales de organización y modelos de enseñanza.

La formación requerida por los docentes en el terreno de la didáctica estuvo ausente en sus puntos nodales, es decir, no se les enseñó a desprenderse de sus tradicionales prácticas de enseñanza y a diseñar formas distintas de interacción pedagógica con sus alumnos. Por lo que la enseñanza de la lengua oral permaneció sin cambios, es decir, sin un lugar en el diseño de clase que permitirá identificar alguna intencionalidad para su enseñanza. La práctica del lenguaje oral para los alumnos, se limitó a la lectura en voz alta, a contestar preguntas de cuestionario y a exponer algún tema (Barriga, 1999).

En sus reportes de investigación, Barriga (1999) ha insistido en decir, que con la Reforma Educativa del año 1993, pese al enfoque comunicativo, no se logró superar “el silencio de un niño no familiarizado con la expresión oral y temeroso de violar la gramática en un escrito” (p.1) y por el otro “la inercia del maestro ante el dinamismo que implicaban estas actividades”(p.1) por lo que el profesor se vio obligado a “combinar el nuevo modelo con sus prácticas tradicionales. Los docentes de mayor edad inclusive desempolvaron sus libros de 1959, porque se sentían más seguros con lo probado. También insistieron en dejar las tareas típicas: copiar textos, hacer lecturas silenciosas y recitar” (p.1). Se siguió usando de manera combinada, la gramática prescriptiva implementada desde la época de Torres Bodet, (1943-1946) en donde el interés se centraba en la “letra bonita y en evitar las faltas de ortografía” (p.38), junto con la propuesta del enfoque estructuralista y el conductismo que entendían a la lengua como un sistema concreto de reglas y relaciones, normas y ejemplos, para ser aplicadas por el alumno como pauta para su uso.

Por otro lado, la lingüista Torres (2005) agrega otros elementos más de análisis a esta problemática, ya que no solo ubica a la práctica docente en conflicto con la nueva propuesta, sino que considera que la base, la esencia de la problemática para la enseñanza de la lengua, está en la forma en que opera la escuela, en la falta de reconocimiento de que la comunicación está presente en todo momento y en todos y cada uno de los procesos que implica la vida escolar, desde el currículo hasta las emociones. Esta problemática se extiende a la falta de reconocimiento de los usos del lenguaje que los alumnos han adquirido en su medio social, pues desde su punto de vista “la escuela opera basada en una norma culta que asume como única, punto de partida y objetivo al

mismo tiempo”. (p. 47). Es decir, centrada en sí misma y no en el reconocimiento de las múltiples y complejas culturas de uso del lenguaje, que interactúan permanentemente en la escuela.

Barriga (1999) y Torres (2005) coinciden en afirmar, que la expresión oral sólo es posible desarrollarla a partir de entender el proceso de apropiación del uso del habla que el estudiante lleva a cabo en su contexto de formación. Esta apropiación no se da per se en el estudiante, sino a partir de la comunicación que entabla con quienes le rodean, (padres, compañeros, comunidad, docentes, autoridades.) Como dice Illera (1988) en su texto: *Educación y comunicación*, “Comunicarse mejor o enseñar a comunicarse mejor” (p. 26) tiene que ver con un proceso de apropiación de las prácticas culturales, de su sentido y naturaleza. En este proceso de apropiación de una práctica comunicativa en la escuela, la principal condición es que el estudiante tome parte activa y que el docente planee las actividades, de manera deliberada, para que esto suceda Illera (1998).

Desde el punto de vista de Flora Perelman (2009) En su conferencia: *Reflexiones críticas sobre el enfoque comunicativo*, la clave del fracaso del modelo comunicativo que incorporaron a sus reformas educativas algunos países de América Latina, como Chile, Brasil y Argentina durante la década de los noventa. Tiene que ver con la falta de reconceptualización de la escuela ante las exigencias del mundo actual, pero sobre todo, con lo cuestionable de su dependencia teórica centrada, fundamentalmente, en la línea de la psicología cognitiva y su concepción del procesamiento humano de información, que reduce la producción textual a un proceso interno del estudiante y no se detiene a examinar el lenguaje como objeto social y cultural: ¿cómo funciona?, ¿cómo circula?, ¿cómo se produce?, ¿a qué significados e intenciones responde? Perelman (2009).

La incorporación del elemento cultural y social en las investigaciones sobre la enseñanza de la lengua, permitieron construir una propuesta cuyo contenido central representaba las prácticas sociales de lenguaje que el sujeto realiza en la vida cotidiana y convertirlas en objeto de enseñanza. Esta propuesta tuvo sus primeras pruebas piloto en 2003 en Argentina, más adelante en Brasil, a México llegó con la Reforma Educativa del año 2006.

### **1.5 La Reforma Educativa del 2006: Contexto turbulento y propuesta innovadora para enseñar lengua oral**

En la reforma educativa del 2006, la lengua oral vuelve a ser posicionada en un lugar de primera importancia pero ahora, desde la perspectiva de las prácticas sociales del lenguaje. El cuerpo epistemológico que sustenta esta concepción incluye a las ciencias del lenguaje que resaltan la comunicación y su uso en la interacción como son: la psicolingüística y la sociolingüística, con las

aportaciones de la gramática textual, la psicología cognitiva, la antropología lingüística y los trabajos realizados en el terreno del lenguaje escrito y la didáctica de la lengua, por autores como: Ferreiro (1995), Teberosky (1998), Benveniste (1985), Chartier (1995), Lerner (2001), Catach (1999) y Kaufman (1998).

En la Tabla 2, mostramos un cuadro tomado de la SEP (2009) que sintetiza, el sustento teórico, la denominación didáctica, el objeto de enseñanza, la unidad de estudio y el periodo de implementación curricular.

En el documento de fundamentación curricular de la asignatura de español 2006, se define a las prácticas sociales del lenguaje como “pautas o modos de interacción que enmarcan la producción e interpretación de los textos orales y escritos, que comprenden los diferentes modos de leer, interpretar, estudiar y compartir los textos, aproximarse a su escritura y de participar en los intercambios orales y analizarlos” SEP (2006) Es decir, que desde esta postura se reconoce la existencia de distintas formas de uso del lenguaje oral y escrito, por lo que encontramos en la vida social distintas formas de leer, interpretar, estudiar y compartir los textos, de escribir de participar, de hablar y de analizar dichos usos. Son esas formas de usar el lenguaje, esa actividad humana ubicada en un momento y espacio de su historia, lo que se denominan prácticas sociales del lenguaje.

Tabla 2

*Sustento teórico del programa de español 2006*

<b>Teorías sobre el aprendizaje</b>	<b>Propuesta didáctica</b>	<b>Principios</b>	<b>Objeto de enseñanza</b>	<b>Unidad de estudio privilegiada</b>	<b>Periodo</b>
Constructivismo Psicolingüística Sociolingüística	Sociocultural	Lenguaje: objeto de construcción social (diverso y dinámico) Sujeto: activo (adquisición-uso-conocimiento)	Prácticas sociales del uso del lenguaje	Texto, situaciones comunicativas Prácticas sociales del uso del lenguaje	2006

Fuente: SEP. Reforma Integral de la educación Básica (RIEB) PLANES Y PROGRAMAS DE ESTUDIO DE 1993 Y 2009. (PUNTOS DE CONTINUIDAD Y/O CAMBIO, Julio de 2009)

Las prácticas sociales del lenguaje son posicionadas en el fundamento curricular del programa como el objeto de enseñanza y aprendizaje, sin alejarse del enfoque comunicativo que privilegia

el uso del lenguaje como elemento de comunicación, el enfoque de las prácticas sociales del lenguaje concibe que este se adquiere y educa en la interacción, sí, pero social. Es decir, en grupos concretos de personas que otorgan un determinado valor al uso del lenguaje como forma de comunicación e interacción entre sujetos, en un contexto histórico y cultural determinado.

Antes de ahondar en la propuesta, cabe destacar que el contexto en el que se plantea la reforma del 2006 es una situación no muy diferente a la que ocurrió años atrás con la reforma del 93. Pues, esta, cargaba con el estigma de ser considerada el reflejo de la continuidad en las políticas educativas de los noventas y como muestra de los retrasos en la implementación de otras políticas profundas, que hasta el momento no habían mirado hacia adentro del país y atendido problemáticas urgentes como son: la reestructuración de las escuelas, la formación docente y la recuperación de saberes construidos en la práctica, la construcción de la identidad adolescente, entre otras, cuestiones insoslayables para cualquier sistema educativo. Tal como lo han señalado ampliamente investigadores mexicanos como Sandoval (2007) Rockwell (2007) y Didriksson (2007) entre otros.

La política de mirar hacia afuera, comprometía a México a dar respuesta a los cuestionamientos de organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), quien a través del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA) afirmaba en el año 2000, que en los estudiantes mexicanos persistían los graves problemas en el terreno de la comprensión lectora y la escritura, como habilidades básicas para enfrentar situaciones de comunicación complejas que impliquen negociar, informar, explicar, persuadir y argumentar. La salida más rápida, que no necesariamente eficaz, que se encontró por parte de los círculos políticos y académicos que diseñan la educación en el país, fue la de someter a la escuela a presiones intensas: evaluaciones a docentes y estudiantes y amplios programas de acción para fomentar la lectura obligatoria y la comprensión.

Para investigadoras como Silvia Schmelkes (2005) las tensiones a las que ha sido sometida la secundaria lejos de promover elevar su estatus a escuela y educación de calidad, la han hundido en la incertidumbre y la simulación. Desde el punto de vista de Lerner (2001) la escuela actual, aún se debate en una lucha entre las prácticas tradicionales de enseñanza, que no se abandonan por decreto, y las nuevas exigencias didácticas.

En estas condiciones contextuales de la escuela secundaria, enseñar lengua oral en ella, no fue cosa menor, y menos aún comprender el nuevo enfoque y lo que implicaba en términos de diseño

didáctico. Los docentes se preguntaban: ¿qué son las prácticas sociales del lenguaje?, y ¿cómo se enseñan en la escuela? Es decir, ¿de qué manera, a través de qué estrategias, acciones, actividades o ayudas pedagógicas, se puede lograr que el alumno se apropie, como sugiere la SEP, de los modos de interacción que enmarcan la producción e interpretación de los textos orales, que comprenden los diferentes modos de leer, interpretar, estudiar y compartir los textos, de que se aproximen a su escritura y de que participen en intercambios orales y los analicen? En pocas palabras ¿Qué es lo que nos están pidiendo? Para ilustrar este punto mostramos la manera en la que lo vivieron los docentes desde su propia voz.

### **1.5.1 Problemática metodológica y conceptual del enfoque de prácticas sociales del lenguaje: las voces docentes**

Muchos son los testimonios (aún en la actualidad) de docentes que afirman una gran dificultad para comprender el nuevo enfoque para enseñar lengua por medio de las prácticas sociales del lenguaje. Estas son algunas voces de docentes, obtenidas en entrevista en la Escuela Secundaria Técnica No. 81 ubicada al Oriente de la capital mexicana, en la Delegación Iztapalapa. Esta entrevista informal, fue realizada durante una reunión de tres días con 25 docentes de la asignatura de español a quienes, en mi calidad de Asesora Técnica, impartí un curso sobre instrumentos de evaluación en el año 2007 y en donde aproveche los espacios de descanso para indagar sobre la manera en la que estaban comprendiendo el nuevo programa de español. He aquí la respuesta de un profesor:

*Mire Maestra, para ser francos, durante todo el primer año de la reforma, la mayoría de los maestros de la escuela trabajamos igual. Aun no entendemos del todo la propuesta y lo poco que hemos entendido lo hemos intentado aplicar.*

Cabe recordar, que esta Reforma (2006) fue impuesta de manera apresurada, en un clima de turbulencia política: las elecciones del 2006 y descontento magisterial: rechazo a la primera versión de la reforma, denominada *Reforma Integral a la Educación Secundaria* (RIES, 2005) La percepción de “reforma impuesta” y hecha al “vapor”, que existe entre los docentes, ha propiciado que la propuesta, por interesante que sea su diseño, se opere en un ambiente de desconfianza y confusión. Ante esta situación, investigadoras como Etelvina Sandoval (2006) Ha puesto en duda que esta innovación sea la que necesita este nivel y plantea que:

Si bien la Reforma a la Educación Secundaria (RES) se oficializó en mayo de 2006 con el acuerdo secretarial publicado en el Diario Oficial de la Federación, y se puso en marcha en todas las escuelas secundarias del país a partir del ciclo escolar 2006-2007, la polémica no ha concluido y muchos aspectos quedan pendientes y surgen en el momento de su operación en las aulas. Uno de ellos es la apuesta a que el cambio curricular será el dispositivo para transformar la estructura pedagógica y el modelo educativo actuales de la escuela secundaria, cuestión que hay que seguir de cerca, pues la manera en que finalmente se estructuraron los contenidos curriculares a partir de la negociación de intereses de diversos sectores, opera en contra de la idea de un modelo pedagógico coherente para el nivel. De la misma manera, la falta de información inicial a quienes son los directamente encargados de aplicar la propuesta: los maestros, puede generar –y de hecho ha generado– el alejamiento de sus planteamientos y el acatamiento formal de los nuevos modos de trabajo sin modificar prácticas y concepciones añejas. El nivel de secundaria requiere un cambio de fondo, esa es una idea compartida por todos de tiempo atrás, no solamente por la alta deserción y reprobación que nos muestran las cifras, sino porque este tramo escolar, importante en la formación de los jóvenes, tiene problemas pedagógicos, de organización y de estructura para cumplir satisfactoriamente con su cometido. (p. 1424)

Sin embargo, en tanto esta discusión permea las reducidas elites de investigadores que han tomado como objeto de estudio emergente a la educación secundaria, la vida cotidiana de las escuelas sigue su marcha y las prácticas educativas de los docentes se concretan en actividades cuyo propósito, no alcanza la suficiente claridad. Citemos la opinión de un profesor ante la pregunta: ¿Cómo trabajan el programa de español y que actividades proponen para fomentar la lengua oral en los estudiantes? He aquí la respuesta:

*Nos ha costado trabajo entenderle, en este nuevo programa piden que se trabaje de una forma en la que el alumno no está preparado, me parece que el programa tiene un nivel muy elevado. Nosotros le tenemos que bajar el nivel para que el alumno lo entienda y estamos trabajando con ellos, sobre todo intentando que ellos entiendan lo que les pedimos, que son actividades en donde ellos participen.*

Estas palabras, corroboran el hermetismo informativo que caracterizó a esta reforma, ya que los docentes tuvieron acceso a cursos informativos, no formativos, sobre el nuevo plan, escasamente quince días antes de que esta se pusiera en marcha. Lo que implicó que no estuvieran involucrados en ninguna de las etapas del diseño a excepción de la última, la operativa y que tuvieran que avanzar con graves limitantes de conceptualización, comprensión y conocimiento metodológico de la nueva propuesta.

Por lo que no es casual, que al acercarse a las aulas de este nivel, veamos que en la gestión pedagógica del docente existe aún una relación de continuidad tradicional en las prácticas de lengua, carencias que como lo expresa Georgíeva, (2008) “afectan, de manera inevitable, al



desarrollo didáctico de la competencia oral” (p. 225) y profundiza lo que Ferreiro (1999) señala respecto al lenguaje y su enseñanza “Comprendemos poco y mal, sabemos poco a cerca de él” (p.3) pues, existe, insiste la autora, un gran desconocimiento y un bajo nivel de reflexión en torno al lenguaje escrito y oral en la escuela, a tal grado que lo que actúa en las aulas, son creencias, prejuicios raciales, sociales, de género y otras concepciones más, instaladas en la sociedad.

Avanzando en la indagatoria, preguntamos a los docentes: ¿Cómo evalúan las capacidades de expresión oral de los estudiantes? un profesor responde:

*Estos muchachos hablan mucho, entre ellos no hay problemas para comunicarse, yo los veo hacerlo muy bien, el problema es cuando tienen que exponer o participar en clase, a muchos les cuesta trabajo hacerlo, a otros no. Lo que estamos haciendo es que a partir de los proyectos, ellos puedan expresar lo que escriben e investigan, les permitimos hablar, trabajan en equipos y para el fin de año tenemos proyectadas exposiciones teatrales. Claro que no en todos los grupos se puede trabajar así, algunos grupos están tan saturados que casi no podemos mover las bancas, a los salones les falta iluminación y hay problemas de disciplina y apatía de los alumnos que por más que se les diga no trabajan.*

La incorporación de contenidos curriculares que permitan la reflexión sobre la lengua, resulta una propuesta por demás interesante. Sin embargo, investigadoras como Barriga (1999), Torres (2005), Lerner (2001) consideran que llevar a la práctica concreta del aula estas posiciones no es tarea fácil. Uno de los riesgos que se corre al querer enseñar lengua por medio de prácticas sociales del lenguaje es el de sucumbir a los dictados de la pragmática y el olvido de la reflexión, con lo que se pierde la intencionalidad formativa del docente hacia el estudiante.

## **1.6 Las prácticas sociales del lenguaje como perspectiva latinoamericana: el origen del enfoque**

A principios del nuevo milenio, surge en América Latina la propuesta de enseñar lengua tomando como referente a las prácticas sociales del lenguaje que el sujeto lleva a cabo en la vida cotidiana. Para Lerner (2001), impulsora de la propuesta en América Latina, existe una enorme distancia entre la práctica social de la lectura y la escritura que se aprende en la vida cotidiana, con la que se enseña en la escuela. En la vida cotidiana, argumenta la autora, leer y escribir son procesos largos e intencionales, movidos por propósitos, en cambio, en la escuela, estos procesos aparecen fragmentados y en la mayoría de las veces, sin sentido claro de uso. Lerner, en su texto *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. (2001) menciona que:

La lengua escrita, creada para representar y comunicar significados, aparece en general en la escuela fragmentada en pedacitos no significativos; la lectura en voz alta ocupa un lugar mucho mayor en el ámbito escolar que la lectura silenciosa, en tanto que en otras situaciones sociales ocurre lo contrario; en el aula se espera que los niños produzcan textos en un tiempo muy breve y escriban directamente la versión final, en tanto que fuera de ella producir un texto es un largo proceso que requiere muchos borradores y reiteradas revisiones... Escribir es una tarea difícil para los adultos –aun para aquellos que lo hacen habitualmente–; sin embargo, se espera que los niños escriban en forma rápida y fluida... Leer es una actividad orientada por propósitos –desde buscar una información necesaria para resolver un problema práctico hasta internarse en un mundo creado por un escritor–, pero éstos suelen quedar relegados en el ámbito escolar, donde se lee sólo para aprender a leer y se escribe sólo para aprender a escribir... La versión escolar de la lectura y la escritura parece atender contra el sentido común. ¿Por qué y para qué enseñar algo tan diferente de lo que los niños tendrán que usar luego, fuera de la escuela? (p.49)

Esta idea expuesta por la autora está basada, como ella misma lo indica, en la idea de transposición didáctica desarrollada por Chevallard (1985) quien propone analizar la manera en la que el cuerpo teórico de las disciplinas se transforma al convertirse en objeto de enseñanza, es decir, los cambios que sufre un saber cuando pasa a ser objeto didáctico, con respecto a su origen. Lerner (2001) retoma este razonamiento y lo aplica a la enseñanza de la lengua para sustentar la distancia entre lo que se aprende fuera de la escuela y lo que se enseña en esta. Expone, que si la escuela tiene como fin comunicar el conocimiento elaborado en la sociedad entonces las prácticas sociales de la lengua: leer y escribir, se convierten en objeto de enseñanza y al ser objeto de enseñanza este objeto cambia y se modifica la práctica. “La necesidad de comunicar el conocimiento lleva a modificarlo” (p. 52)

Sin embargo, el sentido en el que se modifican en la escuela las prácticas sociales de la lengua es preocupante, pues, el tiempo que la institución escolar destina a los contenidos, obliga a la parcelación, a la graduación del objeto y con ello a su adquisición mecánica y muchas veces sin sentido o relación con la vida real. “Las consecuencias de la graduación en el caso de la enseñanza de la lengua escrita son bien conocidas: en un comienzo lectura mecánica y sólo más tarde lectura comprensiva; las letras o sílabas se presentan en forma estrictamente secuenciada y –por supuesto– antes que la palabra, que la oración” (p. 49).

Ante estas condiciones Lerner propone enseñar lengua tomando como referente a las prácticas sociales del lenguaje pero desde la idea de “reconceptualizar el objeto de enseñanza y construirlo” (p. 49) esto significa incorporarse a la cultura escrita u oral que supone, dice la investigadora, asumir una “herencia cultural, que involucra el ejercicio de diversas operaciones con los textos y la puesta en acción de conocimientos sobre las relaciones entre los textos; entre ellos y los autores;

entre los autores mismos; entre los autores, los textos y su contexto” (p. 51) El reto para esta empresa, dice Lerner, está en llevar a cabo la vigilancia epistemológica de la propuesta, está en vigilar la preservación del sentido y esencia de uso de la práctica social que se pretende convertir en objeto de enseñanza para que pueda ser mejorada.

A los planteamientos de Lerner se unen los de sus colegas argentinas Kaufman y Rodríguez (1993) quienes en *La escuela y los textos* muestran sus posturas respecto a la enseñanza de la escritura, parten de considerar los factores de orden social intervinientes en su aprendizaje, antes de que la escuela la tome como objeto de enseñanza y proponen la posibilidad de recuperar las prácticas sociales del lenguaje para transformarlas en objeto de enseñanza.

La propuesta de estas autoras está sustentada ampliamente en las aportaciones de la gran corriente de investigación que a mediados de los años sesenta estaba en proceso de incorporación de la dimensión cultural en el estudio de la lengua. Hablar de situaciones comunicativas entre sujetos en momentos y lugares concretos implicó para autores como Bajtin (1983) situar al lenguaje como un acto social no neutral. Esto es, que en la medida en que todo acto de lenguaje es un acto entre sujetos con historia pasada, actual y futura, el discurso como construcción colectiva no es independiente de la vida cotidiana de quienes en ella participan, ni de su contexto, o esfera de acción, por lo que la cultura se organiza en sistemas o ámbitos de lenguaje en los cuales se concretan prácticas sociales y de comunicación intersubjetiva.

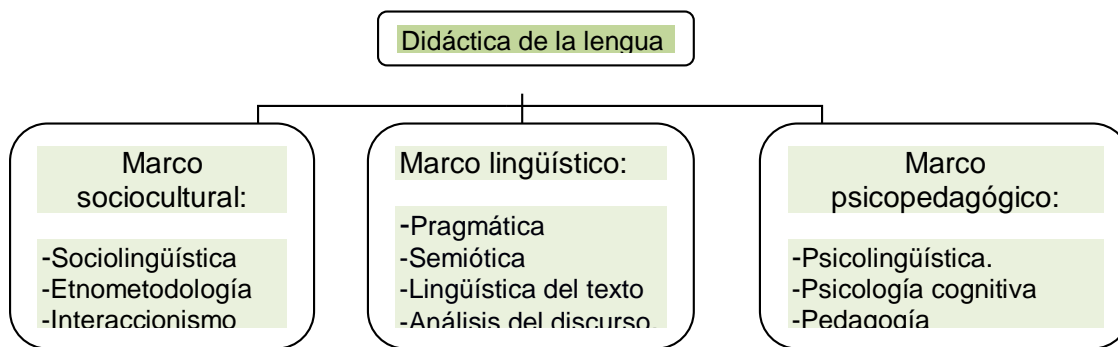
A este vínculo íntimo entre lenguaje y cultura que toma como objeto la sociología, la vertiente de la Psicología cultural representada por Leontiev, Luria, Vigotsky y Bajtin, agregan un elemento más: el pensamiento, el pensamiento que se construye a partir del contexto sociocultural y el lenguaje como vehículo de dicho pensamiento. Para esta postura, son las prácticas sociales específicas de una organización cultural determinada las que regulan, organizan o transforman el pensamiento de los sujetos. La cultura se presenta organizada en sistemas semióticos en los cuales se expresan, consolidan y modifican en el contexto concreto de las prácticas sociales y de la comunicación intersubjetiva. En este sentido el lenguaje es un instrumento cultural central en la constitución de los sujetos, pues, dice Pizziano (2005) “representa un nudo entre el orden de lo psicológico y el orden de la cultura, a través de los significados. El lenguaje no es ni un mero “compañero” de las acciones, tampoco un simple medio de expresión de ideas, es un instrumento para transformar esta realidad y hacer que, a cuentas de ser algo dado, sea algo que se está desarrollando” (p.7). En este sentido pensamiento y palabra son elementos fundidos en uno solo,

el lenguaje vehicula el pensamiento y el texto oral o escrito es el producto concreto de ese pensamiento.

### 1.7 Las prácticas sociales del lenguaje y la didáctica de la lengua

Plantear a la lengua como práctica social desde disciplinas teóricas y trasladar esta concepción al ámbito curricular, pisa los terrenos que competen específicamente a la didáctica de la lengua como disciplina que, habiendo incorporado recientemente al curriculum a su ámbito de estudio Sevillano (2004) busca formas innovadoras de plantear los fenómenos escolares y los marcos conceptuales desde donde abordarlos.

En el sentido que lo plantea Hymes (1971) la didáctica de la lengua deberá ser entendida como “una disciplina de intervención que tiene como objetivo no solo ampliar el saber de los alumnos sino también modificar su comportamiento lingüístico” (p.33) Este estatus que a principios de los años setentas le otorga Hymes a la didáctica de la lengua, la obliga a nutrirse del cuerpo teórico que le permita mirar su objeto de estudio desde una perspectiva funcional, por lo que son las disciplinas que centran su interés en el uso de la lengua en contextos sociales y en las reglas implícitas en dichos usos, las que le otorgarán el marco lingüístico, psicopedagógico y sociocultural que la conforman hasta la actualidad. Observemos la Figura 1 de las disciplinas que nutren a la didáctica de la lengua, basado en Grácida (2010).



**Figura 1. Disciplinas de la didáctica de la lengua.**

Elaboración propia a partir de Grácida (2010) *Hacia la construcción de una didáctica de la lengua y la literatura. En, la enseñanza del español: problemas y perspectivas en el nuevo milenio.*

De la didáctica de la lengua se han derivado importantes producciones teóricas y modelos de transposición didáctica, Chevallard (1997) que desde los distintos marcos expuestos coinciden en preocuparse por los usos de la lengua en contextos determinados. Así entonces, cuando

encontramos que el Plan de estudios 2006 retoma a las prácticas sociales de lenguaje para enseñar lengua, está tomando un modelo de transposición didáctica en el aula para enseñar lengua sustentado en la amalgama que representan las distintas disciplinas que la estudian, que si bien tienen objetos de estudio específicos, se conjugan en una visión de conjunto para dar sentido y sustento a modelos de enseñanza. Como lo expresa Benlloch y Camps (1993) “La didáctica de la lengua como la aplicación práctica de diversas disciplinas teóricas” (p. 210).

De la línea de investigación que ha concebido al lenguaje como práctica social, han destacado trabajos como los de Cavallo (1998), quien en su texto *Historia de la lectura en el mundo occidental* considera que la lengua escrita es un constructo social, son prácticas que se han transformado a la largo de la historia de acuerdo a los objetivos comunicativos del contexto. Por lo que en la sociedad se han configurado distintas prácticas de escritura producidas por sujetos reales en relación con el objeto en uso, es decir, con la escritura en uso.

En relación a las prácticas de lectura Chartier (1999) *En Cultura escrita, literatura e historia*. Plantea que el sujeto que lee realiza una práctica al interactuar con el texto escrito por otros, ya que al momento de leerlo hace también con la historia de los otros, con su cultura históricamente construida.

Otros trabajos de los que se ha nutrido la propuesta de enseñar lengua a partir de las prácticas sociales del lenguaje son los de Ferreiro (1979) quien ha desarrollado la teoría de que la adquisición de la lengua escrita reposa en dos dimensiones centrales 1. Que los procesos de alfabetización no se reducen a la adquisición de una mera técnica de transcripción de signos. 2. Que los sujetos de esos procesos poseen un pensamiento culturalmente adquirido sobre la escritura, pues señalan que los niños comienzan a convertirse en alfabetos mucho antes de entrar en contacto con escuelas y maestros. En palabras de Ferreiro (1997)

La escritura se ha transformado de objeto social en objeto escolar .Esta transformación de la escritura en un objeto de propiedad escolar exclusiva hizo que perdiera algunas de las funciones que la justifican como objeto de importancia social. La escritura se transformó en un instrumento para pasar de grado. Hay que ser enfáticos: la escritura es importante en la escuela porque es importante fuera de ella, y no al revés. (p. 3).

Por su parte Teberosky (1979), en consonancia con Ferreiro, considera la existencia de los conocimientos previos vitales para el aprendizaje, aunque no sean necesariamente los adecuados, representan un elemento de partida valioso para la enseñanza de la escritura. Para Teberosky, la

interacción social representa un espacio privilegiado para la socialización de los conocimientos, y las tareas, una estrategia para la construcción de la escritura en la escuela. La autora se ha interesado por planteamientos didácticos como los proyectos de aula como medio de transposición didáctica de las prácticas sociales y como fuente inagotable de situaciones por resolver desde el saber científico específico.

Benveniste (1982), por su parte, se ha concentrado en aportar elementos desde su visión estructural de la lengua como un sistema de signos que expresan ideas. La teoría de la enunciación para Benveniste, ocupa un lugar importante en sus concepciones desde sus primeros trabajos. Coincidiendo con Cavallo (1998) Benveniste concibe que "El acto individual de apropiación de la lengua introduce al que habla en su habla" (p.124) como un elemento clave de su postura.

La aportación de Catach (1993) a esta temática se centra en plantear la existencia de diversos tipos de grafemas-fonogramas, morfogramas y logogramas en la escritura, ninguno de manera pura sino más bien como estructuras polivalentes y polisémicas en su vínculo con lo oral, una especie de continuum como el que plantea Deborah Tannen (1982). Para Catach el sistema ortográfico permite la conservación de los sistemas fonológico, morfo-semántico y morfosintáctico, pragmático y textual en la escritura.

### **1.8 La lengua oral investigada como práctica social**

Diversos autores han abordado el estudio de la oralidad en el ámbito social, desde distintas perspectivas teóricas, enfoques y prácticas. En este terreno destacan los trabajos surgidos en la década de los setentas en Estados Unidos y Europa en donde se desarrolla el análisis conversacional desde una concepción de lenguaje en interacción social, Jefferson (1974); Schegloff, (1982); Pomerantz, (1984); Davidson y Drew, (1970). En su origen, el análisis conversacional más que interesarse por el análisis del lenguaje, dice Pomerantz (2001) en su texto *Análisis de la conversación: enfoque del estudio de la acción social como prácticas de producción de sentido*. Se interesaba por identificar por medio del lenguaje oral "la organización de la conducta significativa de las personas en la sociedad, es decir, el modo como los individuos de una sociedad realizan sus actividades y le dan sentido al mundo que los rodea. El objetivo analítico fundamental es esclarecer cómo se producen y se comprenden las acciones, los acontecimientos, los objetos, etc." (p. 103) Años más tarde la metodología desarrollada para conocer las formas de interacción social, sería mejorada y utilizada para comprender las formas que emplean las personas para darse a entender y que los demás los comprendan, dependiendo del contexto en el que se da la

interacción, incluidas las aulas de clase. Hecho con lo que se marca la entrada del análisis conversacional a la escuela.

Por la misma época, buscaría un amplio espacio el análisis del discurso de la Escuela de Birmingham, con autores como Sinclair (1975), Coulthard (1975) y Stubbs, (1972) centrados en la interacción didáctica y en el análisis de la oralidad como forma de segregación social. De los trabajos que han generado amplia discusión de esta escuela se encuentran los de Stubbs (1984) quien desde un enfoque sociolingüístico analiza las relaciones entre lenguaje y procesos educacionales, planteando a la lengua como un poderoso filtro de valores sociales y estereotipos. En esta misma línea destacan los trabajos de Blecua (1982) quien aborda los procesos de adquisición del lenguaje oral en sociedad, bajo la dimensión de actos del habla.

También destacan los trabajos de Roulet (1982) en relación a la pedagogía integrativa para la enseñanza de la lengua materna y segundas lenguas, Trognon (1988), Auchlin (1991) y Rémi-Giraud (1987) por su parte, orientan su trabajo hacia el análisis de la lengua oral desde un enfoque más pragmático.

Mención aparte merece Ong (1995), como referente de múltiples investigaciones y destacado defensor de la lengua oral. Para este autor “la palabra oral es la primera que ilumina la conciencia con lenguaje articulado, la primera que une a los seres humanos entre sí en la sociedad” (p.37) Entendido como un hecho socialmente adquirido con efectos sobre la forma en que se constituye el pensamiento, las ideas, las creencias, Ong considera a la oralidad como un sistema simbólico de expresión entre seres humanos, por mucho tiempo el único sistema bastante antes que la escritura, dice Ong, quien también aborda la debatida relación entre oralidad y escritura, ubicándolas en un plano de igualdad, es decir, ambas requieren y se complementan una de la otra pese a que existen características específicas para cada una de ellas.

El lenguaje oral espontáneo, conocido también como lenguaje coloquial o connotativo es aquel lenguaje que tiene origen y uso en la vida cotidiana de los sujetos, orientado a compartir significados con otros. Para los sociólogos del conocimiento que han estudiado el lenguaje en la realidad de la vida cotidiana como Berger y Luckman (2005) es visto como el “sistema de signos vocales” (p. 53) más importante de la humanidad, como depositario de subjetividades; oímos al otro que habla y nos oímos a nosotros mismos, en ese oír y oírnos conocemos a los demás y nos conocemos a nosotros mismos en un intercambio constante y permanente de significados y experiencias espontáneos. En ese ir y venir de subjetividades ajenas y la propia, se objetiva la

propia y es en ese momento, en el que la subjetividad se vuelve objeto de otros y donde necesariamente tiene cabida la reflexión de lo que digo y lo que pienso. El lenguaje, en este momento, afianza la subjetividad para el otro y para mí, es el instante en el que mis creencias, ideas, posturas, concepciones tienen cabida en el otro que escucha y se compenetran más en mí, pues en el lenguaje se objetiva el pensamiento.

En esta realidad de la vida cotidiana interpretada por los sujetos, dicen Berger y Luckman, como: “un mundo coherente”, (p. 35) el lenguaje juega un papel coercitivo con los sujetos, pues, al poseer la cualidad de la objetividad, el lenguaje se convierte en elemento de control social de cómo se debe hablar. Esto, los obliga a “tomar en cuenta las normas aceptadas en el habla correcta para diversas ocasiones” (p. 55) y a pesar suyo, el sujeto se adapta y adapta su lenguaje a las nuevas necesidades que se presentan como normas que no necesariamente ellos eligen, pero que les permite comunicar y compartir socialmente significados. Es en este momento cuando el lenguaje, dicen los autores, “se me presenta como una facticidad externa a mí mismo y su efecto sobre mí es coercitivo” (p. 55).

Con un lenguaje oral construido en la vida cotidiana con capacidad para comunicar y compartir significados, ingresa el sujeto a la escuela para convertirse en estudiante, solo que en esta otra realidad, que también tiene una vida cotidiana. El uso del lenguaje que se trae no es suficiente cuando se trata de desenvolverse en ámbitos que exigen un uso del lenguaje enriquecido conceptualmente.

Siendo uno de los principales propósitos de la educación el que el estudiante utilice el lenguaje como instrumento que le permita comunicarse con otros y comprender, a su vez, su propio pensamiento. Implica construir prácticas de lenguaje “en niveles más avanzados” (Mercer, 1996:12) de uso de lenguaje en la escuela y en otros espacios en los que se tenga que mover el estudiante.

## **1.9 La lengua oral como objeto de enseñanza**

Rockwell (1994) en su texto *Palabra escrita interpretación oral: los libros de texto en clase*. Argumenta que la escuela es un contexto privilegiado para la lectura y la escritura. Y también, decimos nosotros, para adquirir los recursos lingüísticos necesarios para debatir, argumentar, entrevistar, exponer y, en suma, hacer un uso formal del lenguaje oral.



Como muestra de la preocupación porque la lengua oral tenga un lugar en la organización de clase del docente, como objeto de enseñanza. Diversas investigaciones nutridas desde el enfoque comunicativo, se han convertido en referente importante para el diseño de propuestas de abordaje metodológico en las aulas de clase. Entre sus autores tenemos a Cassany (1994) Cuervo y Dieguez (1991), Del Rio (1995), Miras (1995), Vila y Vila (1994), Besson-Trevisi, (1994) Abascal, Beneito y Valero (1993), Cazden, (1988) Littlewood, W. (1992), Young, R. (1992) Rodríguez (1995), Reyzabal (1990) entre otros.

En el caso de Cazden, C. B. (1988) en uno de sus principales trabajos: *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Centra el análisis en los procesos de interacción áulica entre docentes y estudiantes y su influencia en los aprendizajes, ofrece elementos y criterios para entender los usos escolares de la lengua.

Del Río, M. J. (1993) En *Psicopedagogía de la lengua oral*. Parte de interrogar la enseñanza de la lengua oral en diversos grados escolares, planteando la posibilidad de construir espacios escolares de aprendizaje favorecedor a la oralidad, ofrece propuestas concretas de trabajo y actividades de aula, estrategias y técnicas de enseñanza.

Por su parte Littlewod (1992) en *La enseñanza de la comunicación oral*. Partiendo de referentes teóricos tomados de la lingüística del texto, el análisis del discurso y la didáctica de la lengua. Aborda el problema de la influencia de las ideas en torno a la lengua para su enseñanza y ofrece estrategias metodológicas para enseñar la lengua oral.

En el caso de Young (1992) En consonancia con Cazden (1988), también plantea reflexionar en torno a la forma en que se construyen y expresan las relaciones entre estudiantes y docentes. Desde la teoría crítica, propone analizar la comunicación que se da en las clases cotidianamente empleando la categoría de "la lengua en acción" que comprende: los géneros conversacionales, el papel de docentes y estudiantes en la interacción, las repeticiones y las estrategias usadas.

Para Cassany (1994), en *Enseñar lengua* nos dice que el "uso de la lengua oral se aprende mediante prácticas sociales compartidas, es decir en interacciones significativas" (Cassany 1994:67). Desde esta noción, plantea un vínculo estrecho entre intenciones formativas del docente y el estudiante. Es decir, que si bien el trabajo docente debe estar planeado para fomentar la participación, la interacción compartida y la oralidad. La práctica sin sustento teórico y sin la orientación deliberada del docente, no tiene mucho sentido. Para esto, el autor, propone la reflexión conjunta entre docente y estudiante durante la clase, sobre aspectos como son: componentes

gramaticales, componentes del discurso, adaptaciones contextuales del discurso, maneras de gestionar una conversación o como llevar a cabo un debate.

La reflexión continua con respecto a los elementos teóricos de la lengua son básicos para que el estudiante le encuentre sentido a las actividades y paulatinamente desarrolle sus capacidades comunicativas y de análisis de situaciones en donde esté involucrada la comunicación Cassany (1994)

Con la idea de acercar al estudiante lo más posible a situaciones reales de comunicación, plantea el diseño de actividades simuladas, con un propósito específico, con audiencia e interactivas. Algunas de las actividades que concretamente se proponen desde este autor son las siguientes:

- Role Playing. Por medio de la representación de distintos papeles se puede enseñar al estudiante los aspectos funcionales de la lengua.
- La dramatización. En virtud de la poca espontaneidad y de que no fomenta propiamente la habilidad de la escucha. Esta actividad Tiene mejores efectos si a la mitad de la dramatización el estudiante improvisa.
- Las entrevistas: Es una técnica básica para la enseñanza de los aspectos funcionales de la lengua, por lo que la recomendación es que las entrevistas sean reales no simuladas, con alguna persona que les interese a los estudiantes.
- Los debates con coloquio: Consta de dos partes; la expositora y la del debate: una persona expone un tema y posteriormente se realiza el intercambio de opiniones, o discusión organizada de la temática escuchada.
- La exposición oral: Esta actividad tan socorrida en las aulas, tiene el problema de que no facilita la interacción, sin embargo se puede enriquecer de las siguiente formas: 1. después de la exposición, propiciar un debate, 2. que el estudiante adapte su exposición a la audiencia, pueden ser padres de familia, profesores u otros.
- Utilización de situaciones interactivas cotidianas: Las situaciones que cotidianamente se presentan en la escuela, en donde el estudiante tiene que interactuar, pueden ser aprovechadas para orientar intencionalmente al estudiante. Aunque tiene la desventaja de no poder sistematizarse.
- Inversión de papeles: En esta actividad el profesor es el modelo natural de los alumnos, a los que se les pide que representen el papel que el desempeña, es decir que por momentos representen alguna actividad que implique oralidad y que el profesor normalmente realiza.

- Observación y análisis de situaciones comunicativas: Con el objeto de desarrollar conocimientos comprensivos, puede solicitar a los estudiantes “observar y analizar segmentos de películas, (diálogos por ejemplo), vídeos, fragmentos de programas de televisión, (entrevistas) y otros y hacer análisis detallado y crítico de los componentes comunicativos, buscar alternativas.<sup>4</sup>

Por su parte Besson-Trevisi (1994) en *Comunicación, Lenguaje y Educación*, ofrecen una propuesta basada en la idea de realizar actividades que desarrollen de manera eficaz las competencias de lengua oral en los estudiantes, con la finalidad de dar al alumno una instrumentación útil para su expresión oral. Las actividades son clasificadas, unas para la reflexión, la comprensión y la escucha y otras para la producción oral, para ello, proponen actividades relacionadas con el juego de roles y el lenguaje autónomo.

En el caso de autores como Abascal, Beneito y Valero (1993) En *Hablar y escuchar*. Una propuesta para la expresión oral en la enseñanza secundaria. Partiendo de un diagnóstico similar al de Besson-Trevisi (1994) que muestra la falta de tradición didáctica en torno a la enseñanza de la oralidad en los programas de lengua. Identifican las posibilidades de la enseñanza y el aprendizaje del uso oral de la lengua y diseñan una propuesta basada en los resultados de su investigación experimental en el “aula laboratorio” (p.4) en el que sometieron a observación y reflexión sistemática a grupos de docentes y estudiantes con actividades de producción de textos orales.

Los autores Cuervo y Dieguez (1991) En *Mejorar la expresión oral: animación a través de dinámicas grupales*. Considerando la carencia de investigación en torno a desarrollos metodológicos para favorecer la lengua oral, ofrecen toda una serie de estrategias que, desde su punto de vista, son un apoyo al docente que se encuentra frente a grupo, la intención es solventar las carencias metodológicas existentes en el medio. Dichas propuestas son producto de investigación profunda con adultos.

Por otro lado, Miras D. (1995), en *Lengua oral en la infancia* se centra en el trabajo de desarrollo de lengua oral en niños, pues considera que la lengua oral representa un vehículo esencial para el desarrollo del niño y su inserción al medio social al que pertenece. Las funciones de comunicación, socialización, pensamiento y autocontrol de la conducta son procesos complejos

---

<sup>4</sup> Fuente: Cassany (1994) *Enseñar lengua*

que el niño requiere adquirir y asimilar y el lenguaje cumple un papel de suma importancia en la realización de dichos procesos. “El lenguaje oral es determinante en el desarrollo mental y el proceso de socialización del ser humano. La adquisición del sistema lingüístico, interrelacionado con el medio, favorece el desarrollo del proceso mental y social, ya que pone en contacto con la realidad creando formas de atención, memoria, pensamiento, imaginación, generalización, abstracción” (Díaz, 2009, p.2).

Vila y Vila (1994), (2004) En *Actividad oral e intervención didáctica en las aulas*. Trabaja al igual que Miras D. (1995), Cuervo y Dieguez (1991), Abascal, Beneito y Valero (1993), una propuesta de trabajo concreto en el aula a partir del diseño de secuencias didácticas para el desarrollo de la lengua oral. A partir del diagnóstico de la ausencia de investigación y de textos que favorezcan el desarrollo de esta lengua. Vila define el diseño de actividades o secuencias didácticas para favorecer la lengua oral en la escuela como “pequeños ciclos de enseñanza y de aprendizaje articulados en forma de secuencia temporal y orientados a la producción de un género discursivo. Pretenden unos objetivos limitados, concretos y compartidos por los alumnos y en el proceso de planificación del discurso adquiere una especial relevancia la evaluación formativa” (p. 118)

Por ello, propone la caracterización de las secuencias didácticas que se puntúan a continuación:

- Pequeño ciclo de enseñanza y aprendizaje orientado a una tarea y articulado en forma de secuencia temporal.
- Los objetivos son concretos, limitados y compartidos por el alumno.
- Incorporan las cuatro habilidades lingüísticas (hablar, escuchar, leer, escribir) a pesar de que prioriza una de ellas.
- Las actividades se planifican desde una perspectiva pragmática: pone en relevancia el contexto comunicativo.
- Integran los distintos tipos de evaluación, inicial, formativa y sumativa. Se prioriza la evaluación formativa.
- Está previsto el uso de pautas de observación o de control tanto durante el proceso de planificación del discurso como para el análisis de la producción final.

- Permiten introducir modificaciones al observar su incidencia tanto en el proceso como en los resultados de las producciones lingüísticas.
- Tiene una duración aproximada de 6 a 10 horas de clase.<sup>5</sup>

Reyzabal (1999) en *La lengua oral en la Enseñanza Secundaria* y *La lengua oral y su didáctica* (1993) fundamenta ampliamente la importancia de la lengua oral en el nivel y ofrece una diversidad de estrategias para favorecerla y evaluarla.

Rodríguez (1995) quien titula a su texto: *¿Hablar en la escuela?...¿Para qué?... ¿Cómo?* En la misma línea que Reyzabal, fundamenta ampliamente la necesidad de que la escuela tome esta lengua como objeto de enseñanza y muestra estrategias para favorecer la oralidad partiendo de sus características específicas.

Estas propuestas coinciden en esencia, en reforzar la posición que vincula el aprendizaje de la comunicación con el medio sociocultural y académico compartido en el que los estudiantes se han desenvuelto. A usar la lengua se aprende en contacto con los otros, en un contexto de interacción. Sin embargo, si se carece de una intencionalidad explícita para su enseñanza por parte de las instituciones educativas y del docente, esta se queda en el plano de la inconsciencia, de lo implícito, de lo que se da por hecho y de lo que no se sabe cómo se adquirió, o si se tiene o se carece de ella Zubiria (2000).

La propuesta curricular de la reforma educativa 2006 de otorgarle el mismo nivel de importancia a la lengua oral y a la escrita y la de asumir la responsabilidad de la enseñanza de la lengua oral recuperando los usos sociales, motiva nuestro interés por centrarnos, particularmente, en la lengua oral y en saber cómo se está enseñando en la escuela secundaria desde la propuesta de prácticas sociales del lenguaje. De qué manera la intervención docente en el aula, puede ofrecer las condiciones didácticas favorables para que el estudiante pase de una lengua oral “menos elaborada”, obtenida en su medio social, familiar y escolar antecedente, a hacer uso de una lengua oral “más elaborada” (Besson-Trevisi, 1994: 26)

La intención central de este trabajo, es la de recuperar aquellas actividades didácticas programadas por el docente que favorecen en el estudiante, la posibilidad de intervenir en situaciones de interacción oral complejas como son: defender su postura, explicar algo, realizar una exposición, relatar un hecho, explicar un procedimiento. La escuela es el lugar ideal para la

---

<sup>5</sup> Fuente: Vila Montserrat (2004) *Didáctica de la lengua oral*.

enseñanza de la lengua escrita. También para enseñar la lengua oral, decimos nosotros. La escuela: como una “construcción social” Ezpeleta y Rockwell (1985) configurada históricamente como la "condición material del trabajo docente" (Rockwell y Mercado 1989), también, como un “espacio particular y concreto” Melich (1994), un “pequeño mundo” Heller (1983) donde los docentes toman decisiones orientadas a la solución de problema cotidianos. Tiene nuevamente el reto de la enseñanza de la lengua oral.

### **1.10 Las prácticas sociales del lenguaje en el programa de la asignatura de español**

Lo revisado hasta aquí, nos permite afirmar que lo recuperable de la reforma del 2006 para la lengua oral en particular, es la expresión implícita del reconocimiento internacional desde 1990 en el congreso de Jomtien y en el 2000 en Dakar, al estatus de importancia otorgado a la lengua oral como “herramienta esencial para el aprendizaje” (Jomtien,1990:11) Esta concepción del lenguaje que empezó a recorrer el mundo de manera oficial en 1990, ha implicado el compromiso de reconocerla como una actividad humana de gran complejidad en todos los sentidos y, para la didáctica de la lengua, el reto de plantear propuestas para su enseñanza resaltando la comunicación y el uso del lenguaje en procesos de interacción.

Sin duda, resulta un avance considerable el hecho de que la lengua oral sea considerada objeto de enseñanza en la Educación Secundaria y que se le adjudique un nivel de transversalidad curricular. Sin embargo, ante el fracaso de la experiencia de 1993, comentada páginas atrás, en donde se incorporó al enfoque comunicativo como sustento teórico del programa de la asignatura de español con la problemática ya expuesta. Resulta doblemente relevante, la necesidad de investigar la manera en que se está llevando a cabo la operación concreta de la propuesta metodológica para su enseñanza, desde el enfoque de prácticas sociales. ¿De qué manera el docente entiende las prácticas sociales del lenguaje y cómo las transforma en objeto de enseñanza en el aula, por medio del diseño de actividades?

Esto es porque, si bien, esta propuesta curricular, como todas las que se han dado en México, está atravesada por una filosofía que la justifica y sustenta y que legitima una postura de qué enseñar y cómo, así como la preeminencia de unos saberes por sobre otros. También es cierto, que quienes instrumentan esta propuesta son los docentes y los estudiantes, que a su vez, son portadores de determinadas ideas, creencias o valores con respecto a los contenidos o las formas de enseñar y aprender , lo que “puede propiciar giros en el diseño del plan de estudios”(Piña, 2007: 45).

El espacio específico otorgado a la lengua oral en el Plan de estudios 2006 se plasma de manera integrada al lenguaje escrito en el siguiente rasgo deseable del egresado de educación básica:

**Utiliza el lenguaje oral y escrito con claridad, fluidez y adecuadamente, para interactuar en distintos contextos sociales. (SEP. 2006:8).**

En el programa de la asignatura de español se organizan los contenidos tomando como referente tres ámbitos de las prácticas sociales del lenguaje: la literatura, el estudio y la participación ciudadana. Con los propósitos que se muestran en la Tabla 3.

Tabla 3  
*Propósitos del programa de la asignatura de Español*

<b>Literatura</b>	<b>Participación ciudadana</b>	<b>Formación del estudiante</b>
Tengan oportunidad de escuchar leer, leer solos y con otros, comentar y recomendar obras literarias así como de escribir.	Utilicen el lenguaje para resolver conflictos, cuestionar situaciones cotidianas, den a conocer sus puntos de vista a las instituciones y ser reflexivos ante los mensajes de los medios de comunicación.	Aprendan a buscar y seleccionar y organizar información relevante y a exponer en forma oral o escrita lo aprendido.

Fuente: Elaboración propia basada en el Programa de la asignatura de Español. SEP (2006)

Con respecto a estos tres ámbitos, se explica en el programa que: “dicha organización surge del análisis de las finalidades que las prácticas del lenguaje tienen en la vida social” (SEP, 2006:12) Pero no se explica claramente porque la preeminencia de unas prácticas por sobre otras, sin embargo, este elemento no lo analizaremos más allá de esta mención, por no ser el objeto central de esta trabajo.

Las prácticas sociales del lenguaje clasificadas por ámbitos, que se proponen en el programa de estudios de la asignatura de español 2006, aparecen en la Tabla 4 tomada de (SEP, 2006:23)

Tabla 4  
*Prácticas sociales del lenguaje clasificadas por ámbitos.*

<b>Ámbito: ESTUDIO</b>	<b>Ámbito: LITERATURA</b>	<b>Ámbito: PARTICIPACIÓN CIUDADANA</b>
1. Obtener y organizar información. 2. Revisar y reescribir textos producidos en distintas áreas. 3. Participar en eventos comunicativos formales.	1. Leer y escribir para compartir la interpretación de textos literarios. 2. Hacer el seguimiento de algún subgénero, temática o movimiento. 3. Leer para conocer otros pueblos. 4. Escribir textos con propósitos expresivos y estéticos. 5. Participar en experiencias teatrales.	1. Leer y utilizar distintos documentos administrativos y legales. 2. Investigar y debatir sobre la diversidad lingüística. 3. Analizar y valorar críticamente los medios de comunicación.
<b>Propósitos</b>		

Que los alumnos aprendan a pensar la información, clasifiquen el tipo de texto y desarrollen la capacidad para reorganizarla y exponerla en forma oral o escrita.	Busca que el alumno tenga un encuentro con la diversidad de literatura existente, por gusto y placer no por obligación.	Que el alumno reflexione respecto al propósito de la comunicación en sus dimensiones legal e ideológica y que utilice el lenguaje para resolver problemas y para participar oralmente de manera reflexiva ante distintas propuestas.
---	---	--

Fuente: Programa de la asignatura de Español Secundaria. SEP (2006)

En el programa de la asignatura no hay una explicación del concepto ámbito. Sin embargo, Carli (2005) profesora de literatura y lengua que ha trabajado con el enfoque de prácticas sociales del lenguaje en Argentina desde 2004, explica que por *Ámbito* se entiende algo parecido al concepto de esferas de acción de Bajtin (1985) en el sentido, de los distintos contextos socioculturales en los que se pretende que los estudiantes identifiquen diferentes situaciones comunicativas y aprendan a usarlas.

En el programa de español revisado, encontramos que estas situaciones son las prácticas generales y las prácticas específicas para cada esfera o ámbito. En la Tabla 5 mostramos un cuadro en el que aparece un ejemplo del ámbito: Participación ciudadana, las practicas: general y específica para este ámbito, así como las actividades propuestas para trabajar la práctica y los temas de reflexión en los que el docente deberá poner suma atención pues, en ellos está implicado el sentido que se sugiere, el docente deberá darle a las prácticas.

Tabla 5  
*Ejemplo de ámbito*

<b>Ámbito: Participación ciudadana</b>	
<b>Práctica general: Analizar y valorar críticamente los medios de comunicación.</b>	
<b>Práctica específica: Explorar y leer noticias en diferentes periódicos.</b>	
<b>ACTIVIDADES</b>	<b>TEMAS DE REFLEXIÓN</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Explorar diferentes periódicos impresos o en línea.</li> <li>2. Seleccionar una noticia y comparar sus versiones en diferentes medios impresos o electrónicos.</li> <li>3. Identificar el autor o la fuente y el lugar donde ocurrió el hecho.</li> <li>4. Identificar los aspectos más relevantes de las noticias en cada uno.</li> <li>5. Compartir mediante debates o mesas redondas sus opiniones sobre los hechos referidos en las noticias.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Aspectos relacionados con las formas culturales:</li> <li>2. Formas de destacar las noticias en los periódicos, ubicación en primera plana o secciones interiores, número de columnas, comentarios, editoriales, caricaturas o reportajes especiales.</li> </ol>

Fuente: Programa de la asignatura de Español secundaria. SEP (2006)



Al revisar este cuadro reflexionamos en torno a tres aspectos:

### **A) Las actividades:**

Observamos que estas no presentan la estructura de una secuencia didáctica, por lo que esta deberá diseñarse aparte para cada una de las actividades propuestas. En este punto, el docente deberá decidir aspectos como: lo que hará el estudiante, cómo será su intervención y cómo se relacionaran ambos con el conocimiento. Tener la posibilidad de decidir sobre estos aspectos representa el punto de control sobre las modificaciones que sufrirá el objeto de conocimiento en proceso de reconstrucción, como destaca Lerner (2001) “Advertir que los saberes y las prácticas se modifican necesariamente al ser enseñados hace posible ejercer un control sobre esas modificaciones, hace posible preguntarse cuáles resultan necesarias en virtud de los propósitos educativos y cuáles deben evitarse para no desnaturalizar el saber que se pretende comunicar” (p. 82) Es en este punto en particular, donde el diseño didáctico del docente toma relevancia al dar cuerpo y tomar forma el conocimiento de lo oral que se construya en el aula a partir de la relación que se entable con el objeto de conocimiento.

### **B) La vigilancia epistemológica**

Al representar el diseño didáctico un punto de control docente para la modificación de las prácticas, Lerner (2001) emite la alerta a la que denomina “vigilancia epistemológica” (p.53) que explica, es para garantizar “una semejanza fundamental entre lo que se enseña y el objeto o práctica social que se pretende que los alumnos aprendan. La versión escolar de la lectura y la escritura no debe apartarse demasiado de la versión social no escolar.” (p. 53)

Hablar de vigilancia epistemológica, es nombrar a una categoría de análisis de gran importancia para la construcción del conocimiento científico. Siguiendo a Bachelard (1982) y Bourdieu (1970) esta categoría tendría que entenderse como un método para vigilar al método por medio del cual nos acercamos a conocer los objetos. Como un proceso a través del cual se alcanza el conocimiento científico a partir de transitar por grados de vigilancia necesaria, compuestos por las categorías de: obstáculo y ruptura para alcanzar actos epistemológicos de construcción

Si la pretensión de enseñar lengua tomando como referente las prácticas sociales del lenguaje es vigilar que la práctica social de lenguaje no pierda su esencia de origen al ser convertida en objeto de enseñanza, pero que el estudiante avance hacia formas de uso del lenguaje que le permitan llegar a ser capaz de participar en prácticas de lenguaje oral cada vez más complejas en la escuela. Deberá vigilarse:

- La forma que toma el conocimiento en el aula que se concreta a través de diversos aspectos, particularmente, en el diseño de secuencias didácticas, de su organización, articulación y del tipo de actividades elegidas.
- Que el diseño de situaciones didácticas promueva la interacción entre los estudiantes en situaciones o escenarios similares al origen.
- El avance hacia la ruptura paulatina de una actividad cognoscitiva como es el uso de la lengua oral que se aprendió fuera de la escuela, hacia formas cualitativamente distintas, que permitan alcanzar otras formas de usar lo oral como acto epistemológico.
- Que el docente ejerza una ruptura epistemológica con sus prenociones, para poder llevar al estudiante a la ruptura y para que este se pueda apropiarse de otras formas de conocer y operar con el conocimiento de lo oral.
- Los procesos de reflexión en los que se involucra a los estudiantes: 1. Para que identifiquen los significados sociales implícitos en el uso del lenguaje y la falsa neutralidad del texto como unidad comunicativa. 2. La estructura del texto en términos de coherencia y cohesión en donde es posible identificar la intención específica de quien emite el texto, lo que da origen a una diversidad de tipos de texto.

En el programa 2006, es de notarse el esfuerzo por integrar las actividades como unidades completas de significado o texto (Álvarez, 2005) a diferencia de la propuesta de 1993 que separaba al lenguaje oral y al escrito. En esta propuesta, se retoma a la lingüística textual como el paradigma gramatical que concibe al lenguaje como “instrumento de comunicación, centrado en la unidad texto” (Álvarez, 2005: 41) es decir unidades completas de significado, de situaciones comunicativas que implique el uso real de la lengua.

Este paradigma, ha evolucionado desde los años sesentas hasta la actualidad aportando conceptos a la didáctica de la lengua para poder ubicar un texto como un acontecimiento comunicativo global conformado por elementos como: cohesión, coherencia, intencionalidad, aceptabilidad, informatividad, situacionalidad, intertextualidad, eficacia y efectividad.

### **C) La vigilancia didáctica.**

Si el docente tiene en sus manos el diseño didáctico, tendríamos que hablar también de “vigilancia didáctica”<sup>6</sup>, es decir, que la estructura general y las actividades que llevará a cabo el

---

<sup>6</sup> Concepto nuestro que se refiere al diseño de actividades didácticas que favorezcan el uso consciente de la lengua oral en el estudiante de secundaria.

estudiante, favorezcan la presencia del lenguaje oral de uso social y la oportunidad de participar en la reflexión y la construcción del sentido de dicha práctica a partir de la interacción que tenga con ella. El docente deberá indagar: los conocimientos previos del estudiante: qué sabe, qué ignora, deberá partir de un detonante que involucre la vida cotidiana, el nivel de complejidad del nuevo contenido, el cuerpo de actividades y la recuperación de los aprendizajes. Esta vigilancia es posible ejercerla si se emplea un método que este diseñado para partir de “situaciones reales y por tanto complejas” (Zavala, 2006: 176) En este caso, el uso del método de proyectos como lo propone el programa tiene la posibilidad de responder a estas necesidades Este método de trabajo que aparece como propuesta para la enseñanza a principios del siglo pasado, es definido por Kilpatrick (1918) como un “plan de trabajo, que se elige libremente con el objetivo de realizar algo que despierte el interés” (Kilpatrick, 1918. Citado por Zavala, 2006:161) de los estudiantes.

El método de proyectos, propone entablar relación entre el aprendizaje, los contenidos y las necesidades sociales del estudiante con su medio social, encaminado todo ello a promover un aprendizaje “globalizador” (Zavala, 2006:27), es decir, aquel que relaciona a través de actividades que recuperan situaciones de la vida real en la que se desenvuelve el estudiante como son los conocimientos y experiencias previas, con los nuevos conocimientos. Abordando problemas, situaciones y acontecimientos en contexto y en su totalidad (Zavala, 2006)

En esta propuesta, el conocimiento es visto como un proceso continuo que recorre un camino de construcción por niveles y tipos de investigación. Resalta además, que las actividades investigativas se lleven a cabo de manera individual o colectiva con el propósito central de que el estudiante plantee preguntas y busque su respuesta con la idea de aumentar el conocimiento sobre aquello que ha despertado su curiosidad e interés como acción central o meta común. Desde los fundamentos de esta propuesta, el método de proyectos ofrece la posibilidad de que el estudiante mire a la investigación y su método como forma de acercarse al conocimiento de su propio mundo, con lo que el estudiante, se transforma en sujeto crítico y participativo y a su vez ofrece evidencias concretas y evaluables al docente.

Resulta sumamente importante, la entrada de propuestas como el método de proyectos para enseñar lengua oral en la asignatura de español, por la posibilidad que ofrece de llevar al sujeto a la construcción de un pensamiento integrador. No nos detendremos aquí a analizar las dificultades operativas del método que se han identificado en otras investigaciones. Lo que sí haremos, será ubicar las actividades que favorecen el lenguaje oral en el cuerpo general del proyecto de clase y

en la secuencia didáctica diseñada por el docente, que permita observar la forma que toma el conocimiento de lo oral en el aula.

Ante esto, la responsabilidad y consciencia del docente respecto a su papel, es fundamental. Tal como lo plantea Lerner, (2001) “el docente sigue teniendo la última palabra, pero es importante que sea la última y no la primera, que el juicio de validez del docente sea emitido una vez que los alumnos hayan tenido oportunidad de validar por sí mismos sus interpretaciones, de elaborar argumentos y de buscar indicios para verificar o rechazar las diferentes interpretaciones producidas en el aula” (p.18)

En este sentido, la forma en la que intervenga el docente, es la forma en la que materializa y concreta sus concepciones, teoría, ideas, creencias que son el soporte de sus diseños. Barriga (2005b) refuerza esta idea al afirmar que en el método, el docente se proyecta en su totalidad, sin embargo, lo importante es que sea coherente en esa proyección de sí mismo. Por ejemplo: los métodos participativos, requieren de dosis de tolerancia en el docente e implican modificar nociones de disciplina, cumplimiento, etc. de suerte, que para construir coherentemente una propuesta metódica, el docente tiene primero que percibirse a sí mismo y partir de ello para ejercer la vigilancia didáctica que conduzca a la formación de usuarios de la lengua oral.

### **1.11 Consideraciones básicas para construir la cultura de la oralidad entre estudiantes y docentes**

Entender a la escuela como un contexto privilegiado para favorecer la cultura de la oralidad en los estudiantes, implica también revisar la necesidad de conocer, entender y enfrentar el “conflicto lingüístico y social” (Cassany, 1994:11) que aqueja a la docencia, ¿a qué se refiere Cassany con esto? A las graves lagunas metodológicas de quien enseña lengua, reflejadas en la escasa incorporación intencional de actividades en la planificación didáctica que permitan favorecerla.

La literatura que en la actualidad ha analizado y propuesto líneas alternativas de profesionalización para los docentes, considerando el difícil y complejo contexto de tendencia globalizadora en el que persiste gravemente un escaso reconocimiento social y profesional del trabajo docente. Se materializa en trabajos como los de Tenti Fanfani (2000), Lang (2006), Hargreaves (2007), Tedesco, (1995), quienes han coincidido en situar a la docencia como un objeto de estudio muy complejo, que para ser comprendido en términos de sus carencias, necesidades formativas y su actuación en el aula, se requiere de construir categorías para su análisis y de una visión que la recupere desde su historia, su origen y espacio de origen.

Fanfani (2000) entiende a la docencia como una “categoría social” (p.75), por su parte Lang (2006) la define como una “construcción social” (p.23) Ambas conceptualizaciones han aportado elementos que han permitido acercarse a conocer y comprender los procesos y tensiones en los que la docencia se ha visto involucrada a lo largo de su historia, como son: definición del trabajo que realiza, la construcción de su identidad, el espacio y los sujetos con los que trabaja, las condiciones laborales, la masificación escolar, las exigencias vocacionales (competencias, compromisos éticos). Insisten, además, en la necesidad de aprender a mirar a la docencia como un objeto con alto nivel de complejidad, como un mundo de procesos y tensiones ampliadas por las exigencias de hoy, que sin miramientos a la identidad adquirida en la tradición y “principio estructurante” (Fanfani, 2000: 7) de su trabajo, le exige construir otra, en la soledad del espacio en el que se mueve.

Coincidiendo con los autores anteriores Hargreaves (2007) destaca la idea de que el problema de pérdida de identidad del docente se refuerza al estar estos “atrapados en el triángulo infernal” que los convierte solo en catalizadores de las demandas formativas de la sociedad actual a sus ciudadanos. Sin que desde las políticas educativas, se les dé oportunidad de intervenir en los diseños de modelo de sujetos que se desean, ni en la filosofía que lo sustenta y tampoco en la forma en la que se hará. Barriga (2005b) en su trabajo: *El docente y los programas escolares: lo institucional y lo didáctico* es muy claro al respecto al afirmar que:

... los planteamientos de la política educativa generan un discurso que legitima la innovación metodológica, incluso ante la ausencia de un diagnóstico sólido sobre el núcleo en el cual radican los problemas de la enseñanza y sobre los fundamentos conceptuales que dan sustento a una propuesta. Así, la renovación metodológica tiene su origen en una cuestión social, elemento habitualmente soslayado de la reflexión didáctica no se prevé que una mejora en el sistema demande un conjunto de cambios en los que sí se puede insertar la innovación metodológica. No basta con promover nuevos métodos de enseñanza: hay que modificar otros aspectos de la sociedad y de la institución educativa donde éstos se insertan. (p. 167)

En este sentido, al hablar de docencia y los retos que le aguardan, se tendría que empezar por reconocer como un gran desafío la necesidad de construir su propia identidad, la urgencia de mirar al hecho de educar con un nivel de complejidad tal, que le implique revisar sus propias concepciones y aprender a resignificarlas. Otro imperativo más para el docente, dicen estos autores, es el de conocer, reconocer y partir de la cultura adolescente como la piedra angular de su trabajo, ¿cómo educas en un mundo que no conoces?, ¿cómo te comunicas con un adolescente?

Esta situación y estos retos no privan para el docente que enseña lengua. Torres (2005) plantea que si se quiere que las nuevas propuestas sobre enseñanza y adquisición del lenguaje funcionen, tiene que existir una “renovación profunda de la formación docente” (p.4) en donde se identifique, reflexione y confronte al docente con sus propias creencias y conocimientos respecto al lenguaje. Pues la presencia de ideas equivocadas, conocimientos pre-científicos y viejos saberes acerca del lenguaje, obstaculizan los avances. Siguiendo a Torres (2005) necesitamos que el docente que enseña lengua posea una amplia cultura literaria y general, con conocimientos de las reglas, estructuras y funcionamiento de la lengua hablada, que le permitan identificar las diversas lógicas con las que el estudiante construye el discurso oral, es decir: “las conceptualizaciones del conocimiento que están contenidas en el habla” (Candela, 2000:7) De ahí la importancia de que las instancias formadoras de docentes actúen con la urgencia que se requiere.

En el caso del docente que enseña lengua, deberá ser formado para reconocer que los procesos de comunicación que se dan en el aula, son de índole cultural, son prácticas de uso de lenguaje que tienen su historia en la historia misma de los sujetos. Por lo que los modos de interacción entre docente y estudiante, necesariamente requieren ser resignificados desde la reflexión conjunta entre éstos, durante la clase.

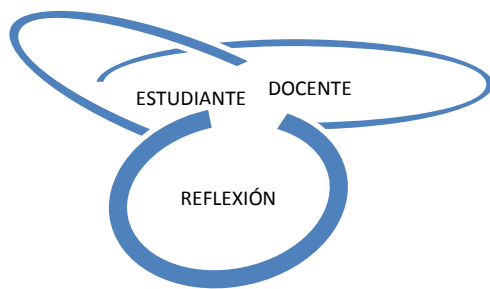


Figura 2. Interacción entre Docente y Estudiante.

La reflexión continua con respecto a los elementos que sustentan las actividades que se realizan en el aula, resultan básicos para que el estudiante les encuentre sentido y paulatinamente desarrolle sus capacidades comunicativas y de análisis de situaciones en donde esté involucrada la comunicación Cassany, (1994).

Más importante que la cantidad de información por adquirir, dice Fanfani (2008), es la comprensión del conjunto de esquemas de percepción y de valoración que orientan sus prácticas

y por lo tanto, sus relaciones con el mundo. De ahí la importancia del diseño de su intervención en el aula, que contemple formas agradables de aprender para los estudiantes.

Resulta evidente entonces, que así como la docencia, la adolescencia debe ser considerada como objeto complejo, susceptible de ser analizada desde la categoría de construcción histórico-social. Para Fanfani (2008) hablar de adolescencia implica hablar de “clases de edad” (p.2) para referirse a una etapa caracterizada por cambios biológicos y psicológicos, pero también, a una etapa sobre la que se ha escrito desde distintas perspectivas signadas por convencionalismos, intereses o situaciones históricas y sociales específicas. Por lo que no necesariamente toda la población de edad adolescente tiene porque ajustarse a tales convencionalismos, pues, no todos participan de las mismas situaciones, comportamientos o características en las que se les ubica socialmente.

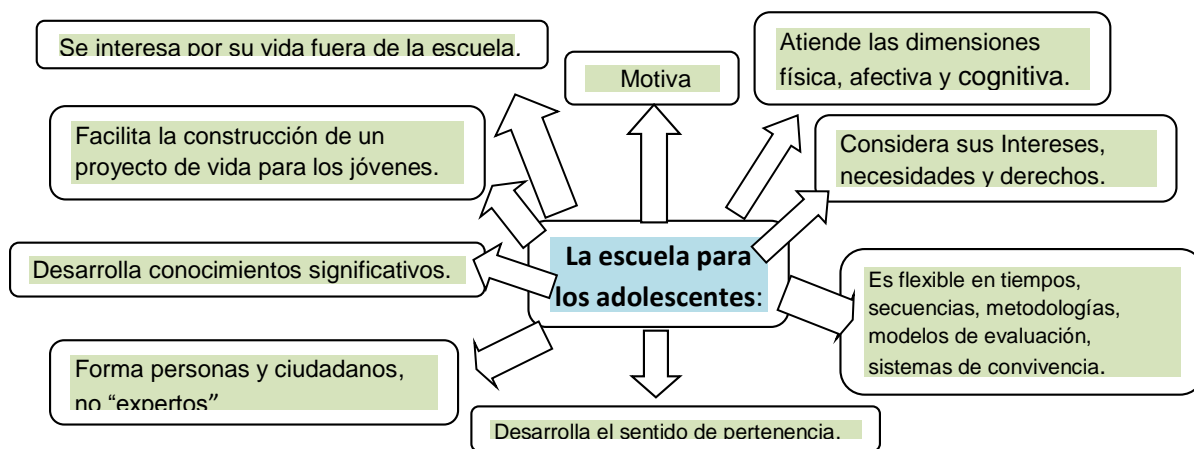
Ante las percepciones construidas en torno al adolescente y el desconocimiento de otros procesos, la escuela debe preguntarse dice Fanfani, (1995) ¿cómo construimos en ellos el “conjunto de esquemas de percepción y de valoración que orienta sus prácticas y por lo tanto, sus relaciones con el mundo?” (p. 13) ¿De qué manera revertimos la idea de que la escuela no es importante? ante el sonado diagnóstico que revela que buena parte de los estudiantes asiste a la escuela por obligación, pero no encuentra ni agradable, ni estimulante la tarea que allí se realiza (Barriga, 2005:145).

En este sentido, para operar las propuestas curriculares, antes que plantear partir de los contenidos. Es preciso tener en cuenta las percepciones construidas por los adolescentes en torno a la escuela y los docentes ya que esto tendrá implicaciones sobre la disposición y la postura de autonomía que alcance a desarrollar el joven escolar.

Se ha evidenciado en investigaciones recientes que el adolescente latinoamericano en la escuela, aprende a identificar estrategias para desenvolverse en esta, pero muchos de ellos viven en conflicto entre el ser adolescente de la vida cotidiana y el ser estudiante de la vida escolar y sus exigencias Reyes (2005) La escuela tiene en este caso, el nada fácil trabajo de despertar el interés en el estudiante, de tal manera que este opte por la escuela y no solo por lo que le ofrece la vida cotidiana en el terreno de la construcción de subjetividades. Si la familia ha perdido posición de autoridad y la escuela está en lucha permanente por recuperar la legitimidad perdida ante los ojos de los estudiantes y la sociedad. Resulta evidente, que la escuela necesita aprender a conocer a sus adolescentes y proponer otros principios de autoridad con base en los propósitos de ayudarlo a construir el sentido a su aprendizaje y por tanto a su estancia en la escuela.

Fanfani (1999) propone criterios imprescindibles para una escuela de la nueva era que tenga el propósito de generar experiencias de aprendizaje en los estudiantes de secundaria. Por su importancia, no quisimos dejar de mencionarlos aquí.

Dichos criterios se expresan en el esquema de la Figura 3.



**Figura 3. Criterios para generar experiencias de aprendizaje**

Fuente: Elaboración propia a partir de Fanfani (1999) *Culturas juveniles y cultura escolar*.

En el tenor de revisar la gran importancia de crear ambientes propicios y favorecedores al aprendizaje de la lengua oral. Las investigaciones de Beltrán (1998), Oramas (2001), Cool (1998) entre otros, han demostrado la importancia de un medio escolar que favorezca en el estudiante procesos de control consciente de su aprendizaje. En este medio favorecedor, dicen los autores, que el estudiante tenga un papel activo e interactúe con sus compañeros de aula resultan imprescindibles, pues la interacción entre pares exige un esfuerzo mayor a la mente al tener que estructurar las ideas para exponerlas de manera oral a otros. En palabras de Oramas (2001) “La necesidad de la expresión oral enriquecerá el trabajo en el plano mental del alumno, favoreciendo la comprensión, la organización mental de las ideas, la fijación, el análisis reflexivo, entre otros procesos” (p.16) Sin embargo, esto deberá concretarse en la estructura de actividades de enseñanza con un sentido horizontal de interacción oral, como sugiere Cassany (1993) en donde el docente coloque en el centro de atención al hablante concreto y a la lengua en uso.

La historia revisada, muestra, sin duda, la evidente preocupación porque la enseñanza de la lengua oral, obtenga un lugar importante en la escuela, junto a la escritura, no solo en México sino



en casi todo el mundo. Sin embargo, pese a los considerables avances de los últimos años, persisten grandes huecos por resolver, pues las investigaciones realizadas en otros países, si bien representan un gran avance, dada la condición de abandono escolar en el que se encuentra esta lengua. También es cierto, que resultan insuficientes y por momentos descontextualizados para las condiciones en las que se manifiesta la realidad mexicana, pues como lo afirma Díaz Barriga (2005) citado líneas arriba, resulta insuficiente la sola incorporación de métodos a la educación para modificarla, se requiere, prioritariamente, actuar en otros aspectos de la sociedad y el espacio en el que se pretende implementar.

Sin embargo, pese a todo lo anterior, la reciente aparición del lenguaje oral como objeto de enseñanza en los escenarios escolares de educación secundaria en México: su incorporación en los planteamientos curriculares recientes, las propuestas metodológicas para su enseñanza, los enfoques teóricos desde los que se ha sido analizado este lenguaje alrededor del mundo, han contribuido con pistas de soporte para su análisis, estudio y posteriores propuestas.

¿Qué tanto se han apropiado los docentes mexicanos de los recursos teóricos y metodológicos que ofrecen las nuevas tendencias para enseñar lengua?, ¿Quiénes se han apropiado de estos modelos?, ¿de qué manera lo concretan a través del diseño de actividades didácticas de intervención en el aula para favorecer el lenguaje oral de los estudiantes?

Son algunas de las grandes interrogantes y retos de los que partimos para acercarnos a la vida cotidiana del aula de educación secundaria, con propósitos indagatorios.

Siendo estos los cuestionamientos centrales de esta investigación, las líneas siguientes intentan representar los ejes teóricos que consideramos permitirán acercarnos a su comprensión y posible respuesta.

### **1.12 Para enseñar lengua oral en la escuela: Coordenadas teóricas**

El reto de comprender la manera en la que el docente que imparte la asignatura de español en educación secundaria, favorece el lenguaje oral a través del diseño de actividades didácticas intencionales en el aula, desde las prácticas sociales del lenguaje. Implica concretar esfuerzos orientados a pensar en nuestro objeto de interés inmerso en la compleja y multidimensional realidad actual.

El esfuerzo comprensivo que implica adentrarse en el conocimiento de las formas metodológicas del docente para darle forma y favorecer al lenguaje oral en el aula. Obliga a

conformar un cuerpo teórico que sustente el esfuerzo y sea la línea que guíe este proceso, en este sentido es en el que se plantean las siguientes coordenadas teóricas.

### **1.13 Lengua y lenguaje oral**

Como muchos otros conceptos, definir lengua y lenguaje oral depende de la perspectiva desde la cual se parte.

Cassany (1994) citando a Tusón (1989) dice que “una lengua, cualquiera del millar de lenguas que se extienden por el mundo, es el instrumento simbólico mediante el cual organizamos nuestro entorno” (p. 35) compuesto por formas orales o escritas que sirven para la comunicación humana. Podemos observar en esta definición una forma amplia de concebir la lengua, no restringida a símbolos sino abarcativa de la dimensión social que implica múltiples formas de manifestación. Esta definición, con gran valor hasta la actualidad, es producto de una época de álgidos debates y múltiples propuestas en torno al objeto de estudio de la lengua y de la relación entre lengua y comunicación.

Existen sin, embargo, otras posturas más estrechas como la denominada objetivista abstracta que conciben a la lengua sólo como el idioma o sistema que usamos para comunicarnos.

Considerando que el objeto que nos interesa vincular con la lengua es la enseñanza y particularmente, su enseñanza a estudiantes de secundaria. Cassany, Luna y Sanz (1994) coinciden en decir que la “lengua es comunicación” (p.35) que permite acercarnos al conocimiento de los otros, al mundo, a las ideas, formas de pensar y de ser. Es además, un “instrumento mediante el cual organizamos nuestro pensamiento” (Cassany, 1994: 36) interpretamos y demostramos nuestra comprensión del medio externo, los fenómenos, los objetos y sus relaciones. Hablar de lengua entonces, es hablar de un conjunto de códigos sistematizados con el que nos podemos comunicar con otros en espacios y momentos determinados. Por lo que la lengua, tiene una dimensión social y un uso en dicha dimensión al “facilitar y ampliar nuestras posibilidades de comunicación y de relación” (Cassany, 1994: 36)

Esta concepción está sustentada en los aportes de diversas posturas que confluyen en una idea de lengua indisolublemente vinculada a la comunicación, en donde el emisor y el receptor están integrados como parte de la naturaleza social de la lengua, que no existe como sistema cerrado, sino como proceso de comunicación.

Cuando hablamos de lenguaje las definiciones también son diversas, así encontramos que para Álvarez (2005) hablar de lenguaje es hablar de la interacción social discursiva de los hablantes, para Source (2008) es hablar de una capacidad humana que nos permite comunicarnos. Respecto a las diversas definiciones de lenguaje Tusón (1989) dice que:

Son muchas, y diversas, las definiciones de lenguaje; (...) ha sido entendido como el instrumento de mayor excelencia y flexibilidad para la comunicación; como el sistema simbólico más elaborado. También, como el basamento obligado sobre el que se edifica la propia identidad, puesto que el lenguaje da cauce a la autoexpresión. Y es la pieza capital que nos permite la comprensión y la ordenación de lo que somos y de lo que nos rodea (...) El lenguaje es también, y de forma muy especial, el aglutinante del grupo (...) y el elemento más fuerte de la cohesión social. (p. 21-22)

Podemos observar la presencia de puntos de coincidencia entre las distintas definiciones de lengua que presenta Cassany, Luna y Sanz (1994) con las definiciones de lenguaje que ofrece Tusón (1989) Por lo que suponemos la presencia de una concepción no restringida de lengua y lenguaje, predominando aquella que coincide en entenderlas como herramienta de comunicación intersubjetiva que involucra una multitud de formas, situaciones y sucesos en tiempos y espacios determinados.

Cabe destacar que gran parte de la literatura revisada que tiene como objeto de estudio al lenguaje, utilizan indistintamente las categorías de lengua y lenguaje a lo largo del texto sin mayor explicación. No profundizamos en esta distinción, sin embargo, si deducimos que las categorías de lengua y lenguaje son conceptos polisémicos que no han permanecido sin cambios y que dan cuenta de las nuevas formas de pensar los intercambios comunicativos entre los sujetos, lo que les adjudica el estatus de construcciones histórico-sociales y culturales relativas en el tiempo y el espacio.

Desde esta visión amplia. Entenderemos al lenguaje oral como una forma de comunicación y expresión articulado, estructurado y caracterizado en su uso real por aspectos como: pausas, vacilaciones, frases no terminadas, regresos, hecitaciones. Aspectos que lejos de mostrar al lenguaje oral como caótico y carente de estructura, lo muestran como herramienta para la reflexión y como evidencia manifiesta de la organización y planificación del pensamiento. Lo entenderemos además, como el eje sobre el que descansa la vida social en las escuelas y sus aulas: sitios vivos de intercambio intersubjetivo de conversaciones y diálogos permanentes con propósitos diversos.

Esta definición, no se restringe a mirar a la lengua oral como una forma de comunicación adquirida en el medio social, sino que la eleva a la posibilidad de ser resignificada para otros usos

contextuales y textuales evidentemente más complejos que con los que el estudiante ingresa a los ciclos básicos de educación. Es decir, aquellos con los que el estudiante ingresa a la escuela y que son útiles para resolver situaciones comunicativas básicas en sus primeros ciclos escolares, pero insuficientes en el momento en el que arriba a niveles escolares o laborales que impliquen mayor complejidad comunicativa. En este sentido hablamos de pasar de un lenguaje oral menos elaborado a otro más elaborado.

#### **1.14 La lengua en uso, la interacción comunicativa y las prácticas sociales del lenguaje.**

Dos componentes importantes del enfoque comunicativo que retomaremos como categorías para el análisis del trabajo del docente que favorece la lengua oral son: la lengua en uso y la interacción comunicativa, conceptos que engarzaremos con las prácticas sociales del lenguaje para, desde ahí, avanzar en el análisis pretendido.

Producto de los intensos debates y cuestionamientos al objeto de estudio de la teoría lingüística que se limitaba al estudio de las estructuras sintácticas y semánticas. Surgen nuevas concepciones y disciplinas como la filosofía del lenguaje, la psicolingüística, la neurolingüística, la antropología lingüística, la sociolingüística, la etnografía de la comunicación, la semiótica, la lingüística textual, la pragmática y otras más, que se acuerpan en torno a una nueva concepción de la lengua que la recupera como objeto de uso entre sujetos reales en situaciones concretas.

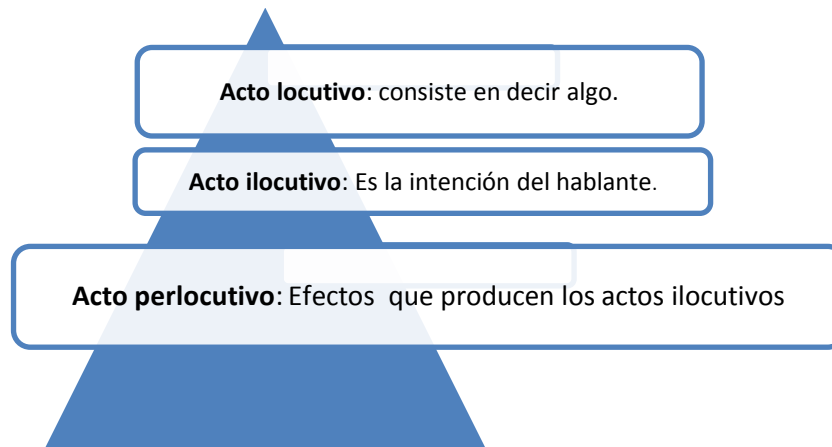
En esta gran trama que representa el debate entre miradas y posturas sobre la lengua, tiene sus antecedentes el enfoque comunicativo funcional que sirvió de sustento teórico a la propuesta didáctica del programa de español en la reforma de 1993 y que se recupera, en sus puntos esenciales, en la reforma de 2006 con el enfoque de prácticas sociales del lenguaje.

El enfoque comunicativo funcional representa un modelo para la enseñanza de la lengua con un marco teórico construido desde el soporte nocional y funcional de la lengua determinado por la intención del hablante, postura en la que insistía la escuela de Praga. Concepción compartida por, Bühler y Jakobson (1970) quienes ahondarían en sus estudios sobre la funcionalidad de la lengua conceptualizándola como multifuncional: referencial, conativa, emotiva, poética, fáctica y metalingüística. La propuesta, centra su atención de enseñanza en el alumno y en el proceso de construcción de la lengua. La metodología que plantea propone la acción del estudiante en torno a diversas actividades de comunicación para favorecer el habla, la escucha, la escritura y la lectura.

El enfoque comunicativo funcional concentra su interés en la lengua en uso a la que concibe como instrumento de comunicación en distintos planos: el interpersonal, la comunicación social, la funcionalidad de la comunicación. Al respecto, Osoro (1994) dice:

El enfoque comunicativo-funcional permite, en este sentido, trasladar la atención hacia la lengua en uso, como instrumento de comprensión y expresión tanto en el plano interpersonal, como en el de la comunicación social, insistiendo además en el plano funcional de esa comunicación, es decir en que el conocimiento de esos recursos sirva para la manifestación de los intereses del alumno, ahora y en el futuro. (p. 8)

La noción de lengua en uso, está ligada a los trabajos sobre lenguaje común de John Austin (1962) quien desarrolla la idea de que “decir algo es hacer algo” (J. Austin, 1962. Citado por Maqueo 2004: 111) es decir, que en el uso de la palabra existen intenciones específicas “actuamos no solo comunicamos” (p.112) A esta idea de Austin (1962), Searle (1980) en su *Teoría de los actos del habla*, agrega que: cualquier acto de comunicación no es una oración o enunciado, sino la realización del acto que puede estar constituido por alguno de niveles que se muestran los actos del habla: locutivos, ilocutivos, perlocutivos. Expuestos en la figura 4.



**Figura 4. Niveles de la Teoría de los actos del habla**

Estos trabajos de Austin y Searle, de los que se nutre ampliamente la pragmática, sientan las bases y abren la puerta a la incorporación de conceptos como el de contexto situacional que se refiere a los datos o circunstancias en los que se lleva a cabo la emisión de un acto.

En este sentido, los usos del lenguaje están ligados a sus condiciones de producción y recepción, quién la produce y en qué condiciones, hacia quién la dirige y con qué intenciones. Qué hacen las personas reales con la lengua y en qué sentido la utilizan.

Veamos en la Tabla 6 un ejemplo en donde se aprecian actos locutivos e ilocutivos, adaptado a partir de Álvarez (2005)

Tabla 6  
*Ejemplo de actos locutivos e ilocutivos*

<b>Acto locutivo: consiste en decir algo</b>	<b>Acto ilocutivo: Es la intención del hablante</b>
Me prestas un peso	[=Dame un peso]
Ya, ya	[=cállate]
Aha	[=incredulidad]
Gracias, pero tengo que estudiar	[=no]

Fuente: Álvarez (2005)

En estos casos el enunciado (lo que se dice) y de la enunciación (cómo se dice) evidencia el sentido y la intención, las condiciones de producción ponen de manifiesto una realidad específica, un contexto en el que se produce un mensaje implícito o explícito, en el que el sujeto real que lo emite imprime su postura.

El lenguaje oral que usan los estudiantes de secundaria ligado a condiciones de producción y recepción propias al contexto en el que viven, es al que nos referiremos cuando hablemos de recuperar el lenguaje en uso con el que el estudiante ingresa a la escuela secundaria y que deberá ser objeto de análisis por parte del docente.

Enseñar al estudiante a hacer análisis del lenguaje en contexto desde unidades como la enunciación, el enunciado y el texto, es uno de los propósitos principales del programa de la asignatura de español, que podría favorecer procesos de autoanálisis de los usos de su propio lenguaje.

El concepto de lengua en uso, da cuenta del “funcionamiento del lenguaje como interacción social discursiva de los hablantes” (Bajtin, 1979/1992. Citado por Álvarez, 2005:21) la producción y la recepción del lenguaje oral, son inmanentes a la condición de interacción, de intercambio, de socialización, de construcción colectiva, social, intersubjetiva, por tanto, íntimamente ligada a la condición humana como práctica social.

Para Bourdieu (citado por De Luque 1996) las prácticas sociales del lenguaje no pueden entenderse como mero lenguaje que circula entre los sujetos, sino como “palabras inmersas en significados sociales”, (p.18), esos significados, afirma Carli (2004) no son sólo las conductas lingüísticas, sino también los rituales, los usos y las costumbres relacionados con esas prácticas.

“Diferentes grupos sociales dan diferente valor al uso del lenguaje, y ese uso puede ser reivindicado por el grupo como factor de identidad”. (De Luque, 1996: 2)

Por tanto, el lenguaje no es neutro y abstracto dice Foucault (2001) es una herencia cultural, parte de un marco sociocultural, contextual o esfera de acción humana como diría Bajtin (1982) En donde la esfera de acción puede ser entendida como el grupo u organización humana compleja y jerarquizada, que comparte una actividad y también, determinadas maneras de usar el lenguaje. En este sentido no existe una sola esfera de acción, sino diversas, tantas como prácticas y grupos humanos.

Si partimos de que el lenguaje en uso no es neutro y abstracto, esto implica que el acto de hablar tampoco lo es y por tanto no se le puede reducir a meras expresiones, sino que dichas expresiones tienen un fin en sí mismas, un para qué o un sentido, esto significa que en la esfera de acción, los sujetos participantes de esa comunicación, como portadores de esas finalidades, tampoco son sujetos neutros. En todo caso, son sujetos históricos que ocupan un lugar o posición dentro del proceso comunicativo, con un habitus, Bourdieu (1980) (citado por De Luque, 1996:16), es decir, esquemas de pensamiento y formas de percibir la realidad, desde donde construyen su visión del mundo y son las que condicionan también, el sentido de lo que se dice y lo que se comprende.

Son estas estructuras mentales a través de las cuales aprendemos el mundo, esta “historia hecha cuerpo” (De Luque, 1996:5), las que determinan las prácticas sociales del lenguaje a realizarse. Esto es, la lengua en uso, está condicionada por factores sociales, culturales e individuales que orientan las disposiciones de los sujetos a “actuar, percibir, valorar, sentir, pensar de una manera y no de otra y que han sido interiorizados por los sujetos a lo largo de su historia”. (p.67)

Bourdieu, (1980. Citado por De Luque, 1996:18) sostiene que las prácticas sociales solo pueden ser explicadas a partir del vínculo o relación existente entre el habitus y el campo, es decir entre lo subjetivo y lo objetivo, entre las estructuras mentales y la cosa, además de ser un objeto históricamente constituido a través del cual se manifiestan posiciones de clase, de instituciones o de grupos. Para este autor, el lenguaje se genera y reproduce en condiciones estructurales pero particulares, específicas y en relaciones sociales de poder. Esto es, en las palabras están implícitos significados sociales, ninguna palabra está exenta de intenciones, lo que se dice y lo que se habla, lleva consigo nuestras percepciones del mundo, nuestro punto de vista y nuestra posición de clase o de grupo.

Es entonces que, desde estas categorías construidas a lo largo de nuestra historia de vida, que actuamos e interactuamos con los otros. Con este interactuar cotidiano construimos prácticas sociales, el lenguaje es el vehículo en uso constante que construimos y nos construye a su vez, y a través del cual, transmitimos lo que percibimos, lo que nos interesa, lo que queremos perpetuar o romper. En este sentido, los participantes de la comunicación, difícilmente son conscientes del tipo de práctica comunicativa que están llevando a cabo, lo que posibilita su existencia. De ahí, la importancia de comprender el marco social en el que se lleva a cabo la producción de textos orales y escritos para poder analizarlos.

Finalmente, coincidimos con Lomas (1993), en el sentido de que la adopción de un enfoque comunicativo que oriente la construcción de prácticas sociales del lenguaje para que el estudiante participe de “manera eficaz en la vida escolar”, no es posible implementarlo en un ambiente tradicional de educación. En opinión del autor, este enfoque, implica un cambio en la concepción de aula, los ambiente pasivos, de poca participación estudiantil y de una única verdad descontextualizada, deberán ser transformados por un “escenario cooperativo de creación y recepción de textos de diversa índole e intención” (Lomas, 1993: 35). La creación de un escenario de este tipo, implica como consecuencia, atender no solo los aspectos formales de uso de la lengua, sino también los procesos cognitivos presentes, es decir, la “adquisición y desarrollo de las destrezas de uso comprensivo y expresivo del alumnado” (p.35). Esto, dentro del abanico de posibilidades comunicativas con las que el estudiante se puede encontrar. En palabras del autor:

La adopción de un enfoque comunicativo y funcional a la hora de acercarse en la escuela a los fenómenos del lenguaje y de la comunicación supone atender, en fin, a la diversidad de usos verbales y no verbales que los alumnos y las alumnas utilizan habitualmente (como oyentes, hablantes, lectores o autores de textos de diversa índole e intención), a los procesos cognitivos implicados en la comprensión y producción de los mensajes orales, escritos e iconográficos y a las normas culturales que rigen estos usos. (Lomas, 1993, p. 35)

Para poder ser coherentes con la postura comunicativa, deberá entenderse que las posiciones del docente y el estudiante no pueden ser las tradicionales del que aprende y guarda silencio y del que enseña, habla y tiene la última palabra Taboada (2001). Deberá reconocerse que los procesos de comunicación que se dan en el aula, son de índole cultural, contruidos a partir de las intenciones y sentidos que le otorgan los sujetos que en ella participan, como bien señala Lomas (1993) “Una lengua es ante todo su uso cultural, regulado y público, y los usos comunicativos



forman parte de la acción humana por lo que comunicarse es hacer cosas con determinadas intenciones” (p.36)

### **1.15 Los criterios de oralidad como categorías de discriminación y elección del docente estudio de caso**

Para la elección del docente con posición favorecedora a la lengua oral, se emplearon las categorías que ofrece Del Río (1995) quien muestra elementos de orden metodológico para el diseño de actividades de intervención del docente para favorecer la oralidad, con lo que es posible el diseño de una tipología que nos permita discriminar prácticas que favorecen a la oralidad de aquellas que no lo hacen. Estos elementos los retomaremos para seleccionar al docente que será nuestro estudio de caso.

Siguiendo esta línea, J.M. Del Río (1995) afirma que si los “aspectos funcionales y de uso de la lengua se aprenden mediante prácticas sociales compartidas, es decir en interacciones significativas” (p.67), entonces el docente y la escuela tienen en sus manos un reto metodológico: promover actividades y situaciones parecidas a las que el alumno vive en su vida diaria, reproducir las interacciones y someterlas a reflexión, además de aprovechar los espacios que la misma escuela proporciona para el desarrollo de la oralidad.

Del Río (1995), clasifica las actividades de lengua oral en cinco tipos:

1. Por el número y roles de los interlocutores.
2. Por el grado de proximidad física con la audiencia.
3. Por el grado de formalidad exigida.
4. Por el grado de proximidad entre contenidos y contextos.
5. Por los centros de interés temático.

Y argumenta, que la efectividad de las actividades de lengua oral deberá de cumplir con criterios específicos que se detallan en el cuadro de la Tabla 7, construido a partir de la propuesta de Del Río (1995).

Tabla 7

*Criterios para la efectividad de las actividades de la lengua oral.*

<b>Criterio de:</b>	<b>Consiste en:</b>
1. ORALIDAD	Centrar la actividad en la lengua oral.
2. ACTIVIDAD / PRODUCTIVIDAD	Los alumnos deberán producir lenguaje oral, escuchar y demostrar comprensión.
3. INTERACTIVIDAD	Participación activa de los interlocutores que se interrelacionan e intercambian alternativamente los roles de hablante/interlocutor, en turnos equilibrados.
4. FUNCIONALIDAD / SIGNIFICACIÓN	Se refiere al sentido, significado y utilidad para la vida real y cotidiana del estudiante. Se deberán adaptar a las necesidades, edades, intereses y entorno cultural de los alumnos
5. SISTEMÁTIZACIÓN	Planear, crear, provocar las actividades de manera sistemática.

Fuente: Del Río José María (1995) Psicopedagogía de la lengua oral p.73-74

Las actividades de lengua oral diseñadas a partir de los criterios enunciados arriba pueden articularse desde algunas estrategias que faciliten su enseñanza y favorezcan la funcionalidad de las actividades. Del Río, (1995) propone algunas que resumimos en la Tabla 8.

Tabla 8

*Estrategias para la enseñanza de la lengua oral.*

<b>Estrategia:</b>	<b>Consiste en:</b>
1. Role Playing	Representar papeles de personajes que interactúan con otros participando en situaciones comunicativas de alto grado, favorece el habla y la escucha, permite diversas variaciones al cambiar de roles y actuar de manera espontánea, además de promover la actividad del estudiante durante el aprendizaje.
2. La Dramatización	Representaciones teatrales a partir de un texto aprendido, disminuye la espontaneidad pero ayuda a los estudiantes con dificultades para la improvisación.
3. La entrevista.	Preguntar sobre algún tema en particular a otra persona.
4. Debates con coloquio	Es una discusión organizada sobre algún tema. Consiste en que algún miembro del grupo exponga un tema y el resto haga preguntas, muestre desacuerdo, dudas, se argumenten ideas a favor o en contra.

5. Exposición oral	Dar a conocer ideas de manera oral, considera habilidades pragmáticas de comunicación como saber, qué se dice, cómo se dice, para quién se dice y en dónde.
6. Utilización de situaciones interactivas cotidianas	En utilizar toda comunicación oral que se genera en la escuela: plática con los alumnos, prácticas de laboratorio, recados.
7. Inversión de papeles.	Que el alumno asuma alguno de los roles que realiza el docente, ejemplo organizar la salida, pasar lista. Esta actividad ayuda, principalmente a los alumnos con mayor dificultad de expresión.
8. Observación y análisis de situaciones comunicativas.	Observar y analizar segmentos de películas, vídeos, programas de entrevistas y analizar los componentes comunicativos.
9. Otras sugerencias	Trabajo en parejas, suplir oralmente diálogos previamente borrados en tiras de comics y representarlos, diálogos de películas, vídeos sin sonido.

Fuente: Del Río José María (1995) Psicopedagogía de la lengua oral. p. 77-82

Esta propuesta la tomaremos como referente de actividades en el análisis de las secuencias didácticas que diseñe el caso seleccionado.

### **1.16 La categoría de diseño intencional**

En este navegar comprensivo en la búsqueda de una isla de certidumbre. Situar a la oralidad al mismo nivel de importancia que la escritura y solicitar a los docentes de secundaria el diseño de actividades que la favorezcan en un contexto en donde no tiene historia, es pertinente preguntarse, ¿qué características tiene el docente que favorece la oralidad en el aula? Para poder acercarnos a esta historia que se está construyendo en las escuelas, nos propusimos buscar docentes que ante la solicitud oficial de mirar a la oralidad como práctica social del lenguaje, intencionalmente diseñaran actividades para favorecerla en el nivel secundaria desde los criterios que plantean las posturas que colocan los procesos de interacción entre sujetos reales, que usan el lenguaje oral para comunicarse.

Diseño, intencionalidad, actividades didácticas, formas de conocimiento, vida cotidiana escolar, y lógicas institucionales destacaron, también, como hilos conductores o categorías de este

trabajo, como puntos de partida que permitirían dar sentido, orientación y anclaje a los datos que proporciona la realidad.

¿Qué se está solicitando al docente cuando se le pide que diseñe actividades que favorezcan la lengua oral? siguiendo a Gimeno (1992) el diseño de actividades forma parte del proceso de planificación del curriculum y es una manera de ordenar la práctica docente de “prever las acciones antes de realizarlas” (Gimeno, 1992) Diseñar, es trazar el camino a seguir, es el medio para definir las estrategias que le permitirán enfrentar las exigencias cotidianas de la escuela y del aula.

En el diseño, desde donde lo concibe Gimeno (1992), están implicados otros elementos más, los que tienen que ver con los fines o propósitos educativos, ¿puede el docente diseñar sin tener claros los fines o propósitos que persigue? Para Gimeno (1992) hablar del diseño de actividades en el aula, tiene que ver con un proceso consciente del docente de preparación de la acción, la dirección y el sentido de lo que se hace y en que realidad se pretende intervenir. En este sentido, el segundo elemento, la intención, hace su aparición por lo que esta y el diseño en la docencia van de la mano, pero en este caso el primero no se da sin el segundo, no es posible diseñar sin saber por qué y para qué se hace lo que se hace. En el diseño, dice el autor, se expresa el lugar a donde se pretende llegar y la ruta a seguir pero lo que enmarca este cuadro, son las intenciones que el docente construye al formar su mundo, en los espacios de autonomía y recreación en los que realiza su trabajo.

Desde otros puntos de vista, la dimensión intencional de la práctica docente ha sido categorizada con el término reflexión, que, siguiendo a Porlán (1997) podría ser entendida como “la estrategia metodológica compleja a través de la cual tomamos conciencia de nuestras creencias e intereses individuales y colectivos y nos convertimos en constructores de nuestro conocimiento y práctica (p.16) En esta corriente critico-reflexiva, podemos encontrar trabajos de autores reconocidos como: A. Ayuste (1994), D. Schön (1993), J. Dewey (2005), G. Ferry (1991), Pérez Gómez (1994), W. Carr (1996), S. Kemmis (1996), B. Honoré, A. Castañeda (2005), M. Bernard (2000), Zabala (2001), Giroux (1987), Tedesco, A M. Salgueiro (1998), G. Sacristan (1994) y otras muchas figuras más. Quienes desde sus particulares posturas, han realizado importantes aportes al investigar la práctica docente vinculada a procesos reflexivos que permitan fundamentarla.

Diseñar intencionalmente para Schön (1993), es “conversar” (p. 37) con esa realidad, es reflexionar y preguntarse cómo y porqué funcionan de determinada forma esas realidades. Bernard (2000) nos dice que es “pensar la acción” (p.65) utilizar la vía del cuestionamiento, trazar la línea

a seguir y tomar decisiones. A decir de Salgueiro (1998), “Solo a través de la adquisición de una conciencia progresiva sobre su práctica pueden los docentes romper con la continuidad de su trabajo cotidiano escolar” (p. 17) y organizar y conducir su acción con una concepción del mundo donde sea particularmente importante la relación consciente que se mantiene con los estudiantes para quienes se diseña. En este sentido la conciencia sobre el hacer docente plasmada en su intención enmarca el diseño.

¿Qué implica el diseño intencional para la enseñanza del lenguaje oral en la escuela? Diseñar actividades intencionalmente para favorecer la lengua oral implica diversas cuestiones de las que resaltamos tres:

Primera. Reconocer el lugar de la oralidad en la escuela, desechando viejos agravios a esta lengua, la posiciona en todo el universo escolar cotidiano distinguiendo toda la gama de situaciones en las que está implicado su uso: saludar o despedirse, pedir instrucciones o darlas, tratar un tema, comentar situaciones o problemas, asumir o discutir en clase, dialogar, exponer, debatir, entrevistar y demás. La lengua oral, dicen Camps (1999) y Rodríguez (1995) impregna totalmente la vida escolar, tiene funciones diversas como reguladora de la vida social escolar y como medio a través del cual el pensamiento tiene expresión. Es, en este sentido, un poderoso medio de socialización y de adquisición de concepciones del mundo Bernstein (1973) así como también, un regulador y estructurador de la personalidad, a su vez, que un medio de identificación a un grupo social Luria (1973) En suma, deberá reconocérsele como dice Bajtin (1985) (citado por Dahlet, 1995: 264) “la memoria semántico-social depositada en la palabra”

Segunda. Conocer los argumentos que desde las ciencias del lenguaje y la comunicación (lingüística, psicolingüística, sociolingüística, pragmática, lingüística textual) y desde la didáctica de la lengua, en particular, se esgrimen en favor de la oralidad como objeto de enseñanza, como proceso lento que requiere espacio, continuidad y una metodología específicamente intencionada.

Tercera. Reconocer al lenguaje oral como objeto de aprendizaje, por lo que es posible aprender nuevas formas de hablar, de usar la palabra, de darle un sentido a lo que se dice, cómo se dice y para qué se dice, siguiendo a Rodríguez (1995) “Hablar no es pronunciar palabras sino recrearlas en la construcción de textos que se organizan en relación con las distintas intencionalidades de los hablantes, las diferentes expectativas de los receptores, las variadas exigencias de las situaciones de comunicación” (p. 8) Aprender a hablar, “en tanto expresión del pensamiento”(p.10) implica la elaboración de conceptos y la progresiva construcción de un discurso cada vez más complejo desde

el cual se resuelvan problemas y se comparta el conocimiento en el aula. Por ejemplo: la acción de preguntar y contestar, como una de las principales formas de interacción cognitiva ayuda, dice Rodríguez (1995) a “comprender adecuadamente lo que dice el otro y a hablar con claridad y precisión para uno y para los demás” (p. 8)

Tenemos un esquema de resumen en la Figura 5.

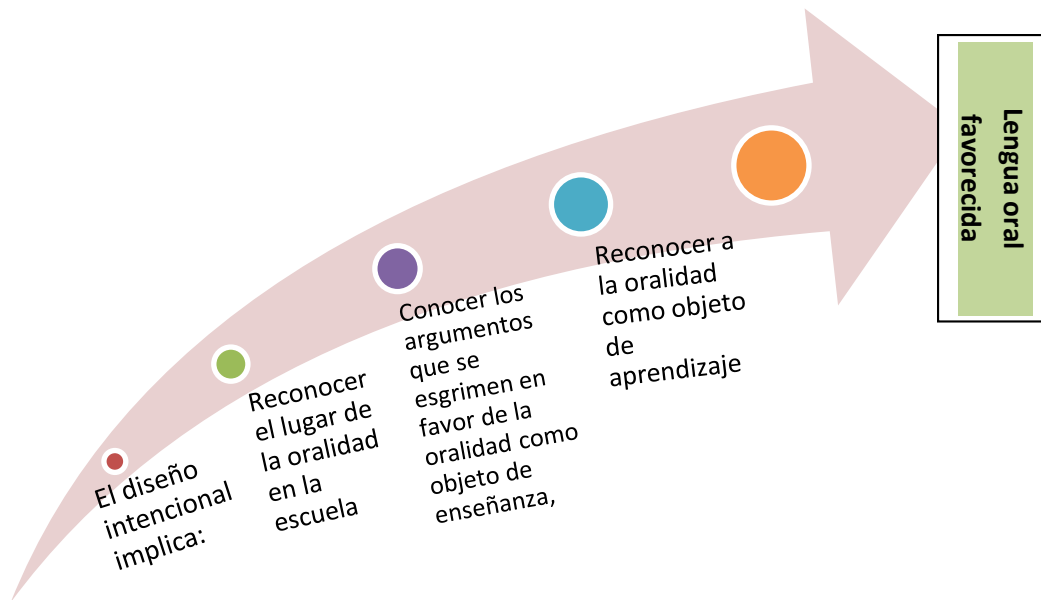


Figura 5. Lengua oral como objeto de aprendizaje.

### 1.17 La intencionalidad y el diseño como prácticas subjetivantes del docente en la vida cotidiana escolar

Hablar de diseño intencional de actividades favorecedoras a la oralidad no es poca cosa, ni tarea sencilla y mucho menos encontrar docentes que lo lleven a la acción. Acercarnos a la práctica de docentes que de manera consciente favorecieran lengua oral en el aula por medio de actividades didácticas, implicó armarnos de una mirada que permitiera comprender mejor su práctica concreta en la escuela en su diario acontecer, implicó mirar a la escuela como espacio de realización de múltiples actividades, de creación, recreación y reproducción, de interacción entre personas y culturas constitutivas de lo cotidiano y al docente como parte de una totalidad que incide y determina Salgueiro (1998)

La idea de vida cotidiana en la escuela, entre otros elementos, nos lleva a la parte subjetiva del docente, a su práctica diaria, al despliegue de acciones en el mundo en el que se mueve, en el que interactúa, en el que se producen, reproducen y transforman las estructuras sociales. Al parecer, la

vida cotidiana como espacio en el que coinciden lo individual y lo institucional, es el contexto ideal para observar y registrar los procesos que favorecen la oralidad en los estudiantes. Indagar de qué manera se construye esta práctica social desde la estructura de la institución podría ayudar a entender e interpretar como se transforman las estructuras, como van más allá de una función estrictamente reproductiva.

La postura que nos interesa adoptar, definitivamente rompe con la posición de abarcar lo macro social y se centra en lo micro, vuelca su mirada hacia lo cotidiano y de él, toma su riqueza implícita en su eterna mutabilidad. Respecto a esto, Maffesoli (1993), al hablar sobre el objeto de estudio de la sociología, dijo en su momento, que “Existe una clandestinidad de la existencia que nunca podremos aprehender macroscópicamente y que los documentos cuantitativos que conocemos casi no explican” (p. 45) El acercamiento a los escenarios, a la vida cotidiana de los sujetos, ofrece “todo un saber mundano y expresivo”, variado, cambiante, disímbolo, rutilante y polisémico, que “con tantas y tan variadas implicaciones, constituye un dato cuya riqueza destaca en su propia fenomenología”. (p. 45)

A partir de lo anterior, el elemento vida cotidiana escolar construido por Ezpeleta y Rockwell (1985) permitió explicar que la escuela tiene una vida diaria compuesta por una diversidad de actividades en las que no se piensa, ni analiza de manera explícita y que se realizan en el marco de la normalidad para los actores involucrados, pero que expresa la relación dialéctica entre ese pequeño mundo y otro mayor, que la influye y/o condiciona. Esta categoría de vida cotidiana, unida a la concepción de Dubet y Martucelli (1995) que explican que si bien en la escuela existen prácticas docentes reproductoras, también es cierto que en ella se combinan diversas “lógicas de acción” (Dubet y Martucelli, 1995:83) Esto es: por un lado, está la lógica institucional constituida por normas reglas, funciones y actividades. Esta lógica de acción, no pertenece a los actores, corresponde a los elementos del sistema escolar que se impone como prueba que ellos no eligen pero a la que se integran en razón del significado que a ella le otorgan como pueden ser: interés, obligación, utilidad, conveniencia. Por el otro, esta la lógica individual, subjetiva de los actores que construyen una identidad, una coherencia y un sentido a su actuar distanciándose del mecanismo integrador institucional y generando experiencias de autonomía y creación.

Sin embargo, estas lógicas no aparecen solas o aisladas, sino que son interdependientes se combinan, se encuentran e interactúan, se contradicen y se transforman en un entramado de lógicas y procesos “siendo el individuo quien las combina y articula en una experiencia” (Weiss, 2009:18)

en ese “universo vivo” (Gimeno, 1995:86) que es la escuela. Por lo que en este entramado de lógicas, encontramos un mundo diverso de ser docente que se mueven en dimensiones identitarias distintas respecto a su ocupación como docentes, con diversas teorías implícitas sobre la enseñanza, con compromisos, intenciones y sensibilidad, también distintas y desde las cuales van a diseñar las acciones de intervención en el aula.

De este mundo diverso de ser docentes en la trama escolar, los docentes que nos interesaba recuperar son aquellos que se mueven en la lógica subjetiva en la que construyen una identidad distanciándose de la institucional, aquella en la que buscan experiencias de creación y resignificación de su hacer, aquellos que se acercan a procesos de reflexión y por tanto son capaces de diseñar intencionalmente su práctica.

Para ello necesitábamos una categoría conceptual que permitiera ubicar al docente que realiza prácticas favorecedoras de lengua oral intencionadas, con claridad del porqué y paraqué. Para este punto, seguimos a Adelina Castañeda (2005) quien denomina prácticas subjetivantes “a una serie de técnicas que permiten a los individuos efectuar solos o en compañía de otros, un determinado número de operaciones sobre su cuerpo y su alma, su pensamiento, sus conductas y su modo de ser, con las cuales busca transformarse para alcanzar un cierto estado deseado” (p.18) esto es, la posibilidad que tiene todo individuo de crear experiencias reguladoras de su acción, de escribir su propia historia en el sentido deseado por sí, es la posibilidad de tomar partido o posición como experiencias de autonomía. Siguiendo esta idea, el docente que diseña actividades de lengua oral de manera intencional, lleva a cabo una experiencia en la subjetivación, es un docente que en medio de la lógica institucional construye un universo paralelo en donde dialoga, “conversa” (Schön, 1993: 37) con la realidad sobre la que pretende intervenir, lo que le posibilita diseñar de manera intencional actividades favorecedoras a la lengua oral en los estudiantes. Un docente que conversa con la realidad, la cuestiona y ofrece alternativas, es un docente que conversa consigo mismo, que se autoforma, organiza su mundo, toma distancia con respecto a los dispositivos que no le permiten cuestionarse.

El docente formado en la subjetivación es el docente que formara a otros en ese mismo sentido, sin privilegiar el saber académico, los datos aislados, la información sin preguntas, sin rumbo, sin sentido, lo que se olvida porque no se aprendió a pensar en ello. La subjetivación propone una complejidad elevada, la que cuestiona, la que relaciona, la que enseña a aprender a pensar. El docente subjetivado es aquel que opto, por la autoformación, produjo su formación, y alguien que



autoproduce, puede “crear y encarnar”, (Bernard, 2000:63) es capaz de enseñar a pensar, de pensar la acción, el uso, es capaz de “dar forma a algo” (p.64) al tomar decisiones y trazar su camino.

Suponemos entonces, que el docente formado con un dispositivo fuerte, subjetivo, es capaz de concebir la enseñanza desde la complejidad, desde los usos del saber, es alguien que no se mueve sólo en la lógica de su “pequeño mundo” (Heller, 1986:47) desde una perspectiva limitada, que no considera la vida cotidiana escolar y su ambiente como algo dado, absoluto e inamovible. Coincidiendo con Salgueiro (1998) pensamos en el docente como alguien que si bien se apropia del sistema de usos y expectativas de su contexto de trabajo, no solo lo reproduce sino que también contribuye a la constitución de este contexto a través de su práctica y sus saberes.

En este sentido, pensar en el docente intencional con capacidad para favorecer la lengua oral en los estudiantes, implicaba buscar a alguien con juicio crítico, con capacidad dialógica. Lipman (1998), con una visión de lengua como forma de actividad humana compartida, en interacciones significativas horizontales y condicionadas por factores históricos, sociales, económicos, culturales e individuales y por tanto, carente de neutralidad. Implicaba tener presente la compleja relación entre la oralidad, el pensamiento y el conocimiento, la oralidad, el ejercicio de los derechos y la participación ciudadana, la oralidad como medio de integración social, pero también como forma objetiva de manifestación de la desigualdad cultural y social, la oralidad como vínculo con el mundo, como instrumento de comunicación personal e interpersonal, como pilar para la incorporación de otros conocimientos.

En este proceso de interacción y conocimiento compartido, el docente intencional no puede restarle importancia a la influencia que ejerce en el pensamiento del estudiante la forma en que él mismo utiliza el lenguaje. El docente intencional cuando habla en el aula sabe que no solo transmite el conocimiento relativo al contenido de la materia sino que su intervención lleva implícita una red de significados que comparte con los estudiantes, mismas que se traducen en formas de relacionarse con el mundo, maneras o estilos de intervenir en la producción de textos orales, usando la palabra para ejercer prácticas. De ahí, la importancia de la intencionalidad, de “saber por qué se hace, lo que se hace en el aula y con los alumnos” (Cassany, 1994:8)

### **1.18 La noción *formas de conocimiento* como categoría de análisis del diseño de actividades didácticas que favorecen el lenguaje oral.**

Detrás de lo que designamos como metodologías o formas de enseñar, existe un debate entre posturas que miran la enseñanza desde distintas perspectivas. Aquellas que consideran que el

método resuelve todo en el aula, aquellas que “minimizan la problemática metodológica” (Barriga, 1997:111) y las que reconocen en lo metodológico “su dimensión histórico-política y conceptual” (p.138) Este debate, dice Barriga (1997b), toca el corazón de la didáctica y pone a revisión la importancia de lo metodológico en la construcción del conocimiento en el aula y de los proceso de construcción de subjetividades a partir de la relación con los objetos, ya que da cuenta, de la organización de las actividades didácticas para el aprendizaje.

A este debate, Verónica Edwards (1985), aporta elementos para definir lo metodológico y el diseño de actividades como la forma que toma el conocimiento en la escuela, pues es el lugar donde el conocimiento es compartido, reconstruido y definido entre sujetos, por lo que debemos entenderlo como una “construcción social” (p.146) Los actores que en esta reconstrucción participan al relacionarse de determinada forma con el conocimiento, le otorgan una configuración en la que están presentes posibilidades y limitaciones. Esta configuración, punto de vista o lógica de construcción del conocimiento influye en la forma en la que se presenta, lo que le da significaciones distintas y lo “altera” como tal, en este sentido, dice Edwards, “La forma en la que se presentan temas, como: “la fórmula del volumen” afecta su significado. Además tiene consecuencias para el grado de apropiación posible del conocimiento para los sujetos” (p.148)

La noción formas del conocimiento dice la autora, sirve para describir la existencia material del conocimiento en la escuela y menciona dos elementos importantes que definen esas formas del conocimiento: una es la lógica del contenido entendida como el cuerpo teórico de la disciplina a tratar y la otra la lógica de interacción, que consiste en la manera en la que docentes y estudiantes y conocimiento se relacionan. El papel del docente es el de mediador entre los estudiantes y el conocimiento, en donde el docente interviene resignificando el conocimiento y el estudiante participa junto con él.

En este entramado, Edwards (1985) identifica tres formas de conocimiento que pueden hallarse de forma individual o combinada en la práctica de un mismo docente, las cuales vemos en la Tabla 9.

Tabla 9  
*Tres formas de conocimiento en la práctica de un docente*

<b>Forma de conocimiento</b>	<b>Características</b>
Conocimiento Tópico	En esta propuesta, el énfasis se pone en nombrar el término aislado, en las respuestas textuales, repetitivas, no hay elaboración de los estudiantes, el conocimiento es fijo, incuestionable. (Altamente Teórico)

Conocimiento como operación	Se opera con el conocimiento, se memoriza y se ejercita (Teórico práctico pero sin comprensión, predomina la instrumentación mecanizada)
Conocimiento situacional	Conocimiento significativo, vinculado a la vida y situación en tiempo y espacio de los sujetos involucrados, lo que les interesa y por lo tanto les significa.

Fuente: Edwards Verónica. (1985) La relación de los sujetos con el conocimiento.

Desde el punto de vista de Edwards (1985) en la práctica del docente es posible encontrar formas de conocimiento combinadas o centradas en alguna de las formas en particular, lo que va a definir el grado de apropiación del conocimiento por parte del estudiante. Estas formas de conocimiento que se construyen en el aula y las características propias de cada una de éstas, son un elemento teórico importante para esta investigación, pues permitirán indagar y darle nombre a la forma del conocimiento que construye un docente subjetivado para favorecer la lengua oral de los estudiantes de secundaria en el contexto de la vida cotidiana de la escuela. Desde nuestro punto de vista, esta categoría permite ejercer la vigilancia epistemológica que exige “una semejanza fundamental entre lo que se enseña y el objeto o práctica social que se pretende que los alumnos aprendan” (Lerner, 2001, p. 53) Por lo que en la estructura de diseño didáctico del caso, se buscara la presencia de elementos que permitan saber si el docente está recuperando conocimiento significativo, vinculado a la vida y situación en tiempo y espacio de los sujetos involucrados, lo que les interesa y por lo tanto les significa y estrategias que favorezcan el pensamiento integrador como lo propone el método de proyectos.

En este sentido, el orden en el que se propongan las actividades y los procesos interactivos: la forma en la que se articule, organice o presente lo que hará el estudiante, los estudiantes entre si y el docente y todos ellos con el conocimiento es lo que determina la propuesta didáctica. Es lo que muestra en lo concreto, las concepciones de las que parte el docente al elegir actividades y articularlas, tomando el conocimiento determinada forma.

Los elementos teóricos y contextuales aquí expuestos respecto al objeto de investigación, centrado en las formas en que se construye el conocimiento de la lengua oral en el aula, a través de las secuencias didácticas. Son el soporte conceptual a nuestro acercamiento al mundo concreto de la práctica de un docente subjetivado, realizado por medio del método científico. La interacción de este soporte con los datos obtenidos de la realidad, tienen la pretensión científica de aportar al conocimiento de la realidad en la que se inserta el objeto concreto. Lo que no significa una generalización o una burda pretensión de acabado, sino un pequeño aporte al inagotable campo

de la investigación. Pues como dice Politzer (1945) “Cada verdad descubierta abre ante los hombres nuevos horizontes, da origen a nuevos problemas e impulsa a profundizar aún más en el objeto de conocimiento y a perfeccionar lo que ya se sabe. (p. 4) Tener clara una postura ante la realidad lleva implícita una construcción metodológica para aprehenderla, consecuente con el marco teórico elegido, en este sentido mostramos a continuación la construcción metodológica que sustenta el proceso de investigación.

## 2. COORDENADAS METODOLÓGICAS

*Cada objeto percibido, observado o elaborado por el hombre es parte de un todo y este todo no percibido explícitamente es la luz que ilumina y revela el objeto singular, observado en su singularidad y significado.*

*K. Kosik*

### 2.1 Del objeto de interés

El capítulo tiene el propósito de mostrar el proceso metodológico de la investigación. La observación se realizó en la Escuela Secundaria Técnica No. 114 ubicada en el Distrito Federal. El trabajo se presenta como un Estudio de Caso cuya elección implica llevar a cabo un proceso de comprensión del proceso que se inicia con la observación de la acción docente en el aula y finaliza con la interpretación de los datos obtenidos del contexto observado.

Con este trabajo se explora la manera en cómo se favorece la oralidad del estudiante de secundaria a partir de que el docente diseña intencionalmente actividades didácticas tomando como referente las prácticas sociales del lenguaje.

Navegar por los mares de incertidumbre y los bancos de niebla entre los que se mueve el mundo contemporáneo y todo lo que en torno a él orbita, obliga a la elaboración de “mapas para navegantes” (Hernández, 2005:1) cuyo trazo permita la construcción de líneas teóricas y metodológicas que conduzcan al difícil reto del acercamiento comprensivo a los múltiples y complejos fenómenos de la realidad y de la educación, entre los que se encuentran la enseñanza de la lengua oral. El reto de diseño de mapa, implica hablar del trazado de líneas, caminos, veredas y coordenadas, que se traducen en formas de acercamiento al proceso que nos interesa y en el cual, nos sumergiremos a continuación.

Como en toda investigación, en este trabajo confluyen tres coordenadas de distinto orden en busca del punto de intersección: 1) el problema de investigación, 2) datos de referencia y 3) referentes teóricos. Estos tres elementos, se encuentran a lo largo de todo el proceso en constante articulación, en permanente ir y venir del dato empírico a la teoría, de la teoría al problema y del conjunto, al análisis que dé cuenta del fenómeno de interés, en este caso, de la manera en la que se está favoreciendo la lengua oral en estudiantes, a partir del diseño intencional de actividades didácticas por parte del docente que imparte la asignatura de español en la educación secundaria.

## **2.2 Supuestos y preguntas de investigación**

Para acercarnos al objeto de interés partimos de los supuestos y preguntas de investigación que a continuación se exponen:

1.- Favorecer el lenguaje oral en estudiantes de secundaria tiene como antecedente el diseño intencional de actividades didácticas por parte del docente de la asignatura de español.

2.- El docente que diseña de manera intencional actividades favorecedoras a la lengua oral es un docente subjetivado.

3.- El proceso de subjetivación del docente le permite colocar a la lengua oral en un lugar de importancia en el diseño de clase como objeto de aprendizaje, por lo que es posible diseñar situaciones de clase para favorecer en el estudiante el aprendizaje de nuevas formas de hablar, de usar la palabra como práctica social resignificada, de darle un sentido a lo que se dice, cómo se dice y para qué se dice.

A partir de los supuestos mencionados identificamos algunas preguntas guía que permitieron acercarnos al objeto de interés y a su comprensión.

- ¿Qué aspectos considera el docente que diseña actividades didácticas para favorecer la oralidad en los estudiantes?
- ¿Desde qué perspectiva de lengua parte el docente que diseña actividades didácticas que favorecen la oralidad?
- ¿Cómo asume el docente de la asignatura de español, el enfoque de prácticas sociales del lenguaje?
- ¿Realiza el docente la vigilancia epistemológica de las prácticas sociales del lenguaje oral?

## **2.3 El estudio de casos como camino metodológico.**

En este trabajo, hemos recurrido al método de estudio de casos como herramienta metodológica que permitirá explorar un caso, como entidad objeto de indagación Gunderman (2004). Siguiendo a Stake (1994) entenderemos el caso como “el estudio de lo particular” (p. 256) de lo específico o lo que le es propio o peculiar a aquello que interesa indagar.

Según Díaz (2011) para hablar de caso, lo primero a definir es la unidad de estudio, la cual puede ser desde una institución, un suceso histórico, un contexto, una comunidad, un programa, una cultura, grupo de personas, una organización, hasta una persona.

En esta investigación, la unidad o caso es una persona, un docente al que llamaremos Ernesto que imparte la asignatura de español en educación secundaria y que suponemos favorece de manera

intencional la lengua oral formal en los estudiantes por medio del diseño de actividades didácticas, tomando como referente a las prácticas sociales del lenguaje. El interés central de este trabajo, radica en documentar las actividades didácticas que el docente, considerado como un docente subjetivado o muy cercano a ello, propone como formas de conocimiento específicas de lo oral en el aula.

Para realizar la indagatoria de un sujeto que suponemos tiene características concretas que lo hacen único e irrepetible. Pues su singularidad radica en que es un sujeto que favorece de manera consciente la oralidad en los estudiantes, frente a la generalidad de docentes que no consideran a la oralidad como objeto de enseñanza. Requeríamos de un método con el rigor científico necesario para ofrecer resultados confiables en torno a un suceso concreto, específico y singular inserto en un contexto mayor con el cual interactúa.

Un método, como dice Yin (1994) “con capacidad para responder ciertos tipos de interrogantes que ponen su énfasis en el ¿Qué? ¿Cómo? y ¿Por qué? Subrayando la finalidad descriptiva y explicativa.” (p. 5) Además, de ser ampliamente reconocido y empleado en la investigación social, tal como lo expresa Gunderman (2004) “Buena parte de la teoría antropológica y amplias parcelas del pensamiento sociológico están basadas en investigaciones que podemos considerar estudios de caso.” (p. 251)

#### **2.4 El estudio de casos: ¿Técnica o Método?**

Al realizar la revisión bibliográfica sobre el estudio de casos, encontramos que existen diversas definiciones que la involucran como método o como técnica. La explicación que hallamos ante esta diversidad, coincide con Caramón (2004), Gunderman (2004), Stake (1994) en el sentido de que cada definición se inscribe en alguno de los enfoques que sobre investigación educativa perviven actualmente como contrarios: la investigación cuantitativa y la investigación cualitativa. En este trabajo, nos centraremos en la forma en que es entendido el estudio de caso desde la investigación cualitativa, sin embargo, a modo de ubicación, mostramos más adelante un cuadro con los principales postulados de ambas posturas en los que es posible apreciar sus diferencias, con la idea de enfatizar el motivo por el que retomamos el estudio de caso como camino metodológico en esta investigación.

Caramón (2004) ubica el origen del estudio de casos en la confrontación que a finales del siglo XIX escenificaron las tradiciones aristotélica y galileana con respecto a la investigación científica. La tradición aristotélica concebía a la observación como el punto de partida para posteriores

explicaciones, por el contrario, la postura galileana tomaba el modelo de las ciencias naturales como forma de explicación científica. Estos modelos dieron origen a los enfoques conocidos como cualitativo y cuantitativo en investigación, (intrínseco y experimental para Gunderman).

Sin embargo, y pese a que el estudio de casos es utilizado actualmente en ambos modelos, el origen del estudio de casos se vincula en esencia con la tradición aristotélica, en la medida en que buscaba la causalidad de las cosas que pretendía explicar. En palabras de Caramón (2004)

El estudio de casos y el trabajo de casos surgen a partir del enfoque aristotélico que pretendía dar cuenta de los hechos o fenómenos a partir de su causa final o telos, procurando llegar a explicaciones en términos de propiedades, facultades, o lo que Aristóteles llamaba “potencias” para ir más allá de la explicación causal y llegar a la comprensión e interpretación final. Ambas metodologías pertenecen al paradigma interpretativo-naturalista, donde se agrupan distintas corrientes como son la etnografía, la investigación acción, la hermenéutica, etc. En estas, la investigación se centra en el significado humano de la vida social y en su clarificación” (p.18)

Gunderman (2004) y Stake (1994), por su parte, ubican el origen del estudio de casos en la medicina, la psicología y la educación, empleado con fines clínicos. Explican la existencia de diversas definiciones y usos del concepto, a partir de ubicar dos concepciones que, dependiendo de su finalidad, pueden ser entendidas como intrínseca o instrumental, las cuales, dice Gunderman (2004) “están asociadas a dos tipos de definiciones y, de manera más general, a dos maneras de concebir las ciencias sociales” (p, 16).

En este sentido, si bien en la actualidad el estudio de casos es utilizado tanto por el paradigma cualitativo como por el cuantitativo, el debate se centra en que son dos formas distintas de acercarse al conocimiento de la realidad, con resultados distintos. Para ubicarnos, mostramos en la Tabla 10, los principales postulados de cada postura, tomadas de Erickson (1986) y Batanaz (1994)



Tabla 10

*Postulados del enfoque cuantitativo frente al enfoque cualitativo*

<b>Enfoque cuantitativo</b>	<b>Enfoque cualitativo</b>
<p>Antecedentes teóricos en: Augusto Comte (1798-1875), Jeremy Bentham (1748-1832), James Mill (1776-1836), Stuart Mill (1806-1873)</p> <p>POSTULADOS (originales y modificados a raíz de las críticas recibidas).</p> <p>1.- Al planteamiento de que la realidad existe de forma independiente y está regida por leyes inmutables, se modificó reconociendo que la realidad existe pero no puede ser aprendida completamente</p> <p>2.- El investigador debe adoptar una postura de distancia, no interactiva en la investigación. Por el de: la objetividad sólo puede ser aproximada.</p> <p>3.- Las hipótesis deben ser sometidas a pruebas empíricas. Por: La legitimidad de utilizar métodos múltiples bien fundamentados.</p>	<p>Antecedentes teóricos en: Dilthey (1833-1911), Weber (1864-1920), Escuela de Frankfort.</p> <p>POSTULADOS:</p> <p>1.-Enfatiza la interpretación.</p> <p>2.- La ciencia depende del contexto en el que se desenvuelve, las reglas y el orden social, junto con el pasado de los individuos, constituye la base de su interpretación de la realidad.</p> <p>3.- La captación de las relaciones internas y profundas de las acciones proporciona el fundamento para cualquier explicación y comprensión de ellas.</p> <p>4.- Las teorías científicas son relativas.</p>

Fuente: Elaboración propia a partir de Erickson (1986) y Batanaz (1994)

## **2.5 Perspectiva cualitativa y el estudio de casos como método.**

Retomando la postura que plantea que el estudio de casos tuvo su origen en la tradición aristotélica y que de ella se derivaron corrientes como la etnografía, la investigación acción, la hermenéutica y otras, el estudio de casos coincide, por tanto, con los postulados del enfoque cualitativo que aparece en el cuadro anterior. Autores como Taylor y Bogdan (1987) y Batanaz (1994) explican que el enfoque cualitativo, a lo largo de su historia, ha tenido derivaciones metodológicas en su empleo en la educación, siendo una de ellas la perspectiva denominada *ecología del aula*, la cual tiene bajo su “campo de acción” al estudio de casos como un método que permite partir de la situación particular de los sujetos.

Caramón (2004) por su lado, expone que el estudio de casos es un método en la medida en que:

1. La historia de un objeto de estudio es esencial para entender la situación actual. (Obsérvense las coincidencias con los postulados del método cualitativo).

2. Un objeto de estudio implica la integración de múltiples influencias que es necesario analizar y comprender en su conjunto.
3. Sólo es posible la comprensión de un fenómeno si se le estudia integralmente de manera diacrónica y sincrónica.

Sin embargo, el estudio de casos pese a tener su origen en el enfoque cualitativo, no se desliga de emplear algunos elementos propios del método cuantitativo, por ejemplo: parte de los datos, es inductiva y está basada en la investigación empírica y en el campo donde se sitúa el caso. Siendo, justamente, los datos que ofrece la particularidad del caso, lo que se pretende comprender con una visión de totalidad, contextual e histórica, tal como lo expone Caramón (2004), en los tres puntos anteriores.

## **2.6 ¿Cómo definir el estudio de casos?**

Quienes se inclinan por entender el estudio de caso como un método, es decir, desde una perspectiva cualitativa, lo han definido de la siguiente manera (por citar algunos):

Según Stake (1994) el estudio de casos es: “el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (p. 221)

Para Gundermán (2004) es: “uno de los métodos básicos de investigación en las ciencias sociales.” (p.235)

Por su parte Caramón (2004) afirma que:

Es una investigación naturalista, no experimental, que se enfoca al estudio cualitativo y, en ocasiones cuantitativo, de uno o pocos casos que representan la particularidad y singularidad del espacio donde se ubica el objeto de estudio que construye el sujeto que investiga. La relevancia de esta investigación radica en que es un estudio ontológico que explica como es el mundo, el ser y como son sus relaciones, o preontológico de la realidad no explícita en el que, sobre el objeto de estudio, se explicitan sus antecedentes para saber cómo surgió el problema de estudio. También se identifican los elementos que lo constituyen, para saber cómo se dan las relaciones y cómo se concatenan; todo ello, para entender el problema de estudio y su perspectiva” (p. 35)

Calvo (1992) lo define como el “análisis y comprensión particular de una situación concreta con objeto de detectar e identificar prácticas y procesos cotidianos, locales e inmediatos, y de realizar un análisis integrado y comprensivo de la misma.” (p. 18)

Podemos observar que estas definiciones coinciden en entender el estudio de casos como el estudio o análisis de lo particular, lo concreto, lo específico, lo singular inserto en un contexto

mayor con el cual interrelaciona. Encontramos además, que el estudio de casos se nutre conceptualmente de categorías construidas desde otras ciencias que permitan entender la especificidad del objeto en un contexto concreto, por lo que conceptos como: subjetividad, relaciones intersubjetivas, interacción, comunicación, lo simbólico, interpretación, comprensión, vida cotidiana, contexto social, contexto institucional, son de uso constante en esta clase de investigación. En este sentido, el estudio de casos no implica tan sólo el caso concreto, sino todo lo externo, lo contextual que influye o del cual depende el sentido que toma lo concreto Calvo (1992), Stake (1994).

Cabe aclarar, que el uso de estos conceptos no es exclusivo del estudio de casos, también son utilizados en estudios de tipo exploratorio, etnográficos o interpretativos. Esto se explica por el hecho de que todos éstos, comparten los postulados del paradigma cualitativo de investigación a pesar de las distintas orientaciones metodológicas. Wittrock (1989) explica que lo que principalmente diferencia un trabajo interpretativo de uno cualitativo, “es lo referente al enfoque y a la intención sustanciales, y no al procedimiento de recopilación de datos” (p.89)

Considerando lo que menciona Wittrock en el punto anterior. Batanaz (1994) ubica diversas orientaciones metodológicas originadas dentro del enfoque interpretativo, las cuales, además de mantener una diferencia de “matices”, emplean al estudio de casos dentro de su “campo de acción”. En el caso del uso del estudio de casos en educación, este autor plantea que “los que se basan en la fundamentación interaccionista simbólica y cognitivista se inclinan por el estudio de casos” (Batanaz, 1994:37). En este terreno se ubica a la ecología del aula y a la perspectiva del descubrimiento, entre las cuales, existen pocas diferencias, lo importante es que estas propuestas pretenden identificar los procesos en los que están inmersos los sujetos desde la perspectiva de los propios sujetos, abordándolos en estudios de caso.

## **2.7 El estudio de casos como método de investigación.**

La historia del uso del estudio de caso como método de investigación, estaría ligado, en parte, a la denominada Escuela de Chicago (Mead, Cooley, Blumer y Lippmann), surgida en Estados Unidos en los años veinte. Herbert Blumer (1937), crea el término interaccionismo simbólico en 1938. Esta concepción, según Rodríguez (1998) centra su atención en el sujeto en vínculo con lo social y marco de la interacción simbólica de los individuos.

Para el interaccionismo simbólico sus métodos de investigación preferentes son cualitativos, interesándole las interacciones simbólicas entre personas en la acción social con una perspectiva

o enfoque psicosociológico en el microclima de lo particular de las comunidades, grupos o instituciones. El tipo de método preferido para esta postura dice Rodríguez (1998) es el estudio de caso y la observación participante con procedimiento empírico/inductivo y con entrevistas.” (p. 199). Por su parte, Calvo (1992) considera que el estudio de casos utilizado en investigación social es “el camino que nos conduce a partir de lo concreto, al conocimiento y explicación de lo estructural” (p.45)

El uso del estudio de caso en educación, permite saber cómo es que un caso particular como el de Ernesto, proporciona datos de cómo se relaciona con la estructura más grande en la que está inmerso. Las prácticas institucionales cotidianas de la escuela, no son autónomas y tampoco se mueven a su libre albedrío, ya que si algo hacen las instituciones es seguir los mandatos de un aparato mayor que norma su hacer cotidiano.

Sin embargo, el uso del estudio de casos como método de investigación pese a que arroje datos respecto a la forma en que se integra lo particular de Ernesto y el contexto. No busca establecer generalizaciones ni principios universales. El contexto del caso, es lo que ofrece la particularidad del mismo, en este sentido, no es posible generalizar ni homogeneizar situaciones desde el estudio de casos, es por ellos que la metodología del estudio de casos se cataloga como muy específica, en la medida en que su foco de interés es la particularidad. Erickson (1986) explica que los universales que puede ofrecer el estudio de casos, son los provocados por elementos contextuales que son comunes a otros casos, en sus propias palabras:

El trabajo de investigación en un estudio de casos es descubrir las diferentes capas de universales y particulares que se confrontan en el caso específico en mano: aquellas que son ampliamente universales; aquellas que se generalizan a otras situaciones similares y aquellas que son únicas a esa situación dada. Poder realizar este trabajo se logra atendiendo los detalles del caso. (p.245)

Por su parte Rockwell y Calvo (1992) asumen que la posibilidad de generalización en el estudio de casos es un problema de índole teórico y no empírico. Abordar la posibilidad de generalización desde lo teórico, implica una búsqueda de las formas en que se entablan las relaciones entre un caso y otro desde su particularidad y variación como cuerpo del posible modelo o patrón que permitan generalizar. En palabras de las autoras, la generalización tendría que buscar que:

Se expliquen los sucesos particulares y su variación, y que además permitan construir patrones o modelos de generalización con respecto al caso que se está estudiando. No significa que estas

construcciones que toman forma de patrones se ocupen de encontrar repetibilidad de los detalles ni la generalización de un caso a otro. (p.47)

En este sentido lo que se descubra en un caso particular, puede ser susceptible de utilizarse en otro caso similar, pero como referente. Puede ser empleado para ayudar a explicar y comprender los contextos similares en los que se presenta el caso, pero no para buscar repeticiones o pautas iguales en los sucesos ya que cada caso y su particularidad es único e irrepetible.

## **2.8 Etapas del trabajo de estudio de casos.**

Si bien existen diferencias entre autores, en cuanto al abordaje metodológico del estudio de casos. Mackernan (1999), citado por Caramón (2004). Sistematiza en su propuesta de doce etapas del estudio de casos, lo que otros autores como: Stake (1994), Gundermann (2004), Taylor y Bogdan (1987) y Geertz (2005), entre otros, también han considerado en sus trabajos respectivos para realizar investigación cualitativa.

Por lo que considerando su consistencia epistemológica como método de investigación. Retomaremos para esta investigación la esencia de la propuesta de Mackernan, con variaciones como las siguientes: no necesariamente tiene que seguirse el orden ascendente en el que aparece la propuesta, ya que algunas de ellas tendrían que llevarse a cabo de manera simultánea a otras. Estas etapas deberán ser entendidas como una guía susceptible de flexibilidad, de acuerdo a las condiciones que cada investigador este viviendo en su proceso de investigación. Recordemos que lo que se busca en un estudio de casos es la particularidad del caso, lo que lo distingue y lo hace único e irrepetible con respecto a otros casos similares. A continuación aparece la propuesta de doce etapas de Mackernan (1999).

### **2.8.1 Etapas**

1. Definir la unidad de estudio: puede ser un sujeto, un grupo, una institución o bien una comunidad predeterminada por el investigador.
2. Definir la naturaleza o rasgo o comportamiento a investigar: ¿Cuál será el centro de nuestro interés?
3. Caracterización: La descripción o el retrato de los actores principales del caso para que se forme un argumento que permita el esclarecimiento del caso y los factores que lo determinan.

4. Tener como antecedente la lectura del estudio de caso: que le permita al lector estructurar estrategias para la recogida de los datos y su análisis, para ello es muy importante tomar como modelo los trabajos reconocidos.
5. El entorno de la investigación debe de ser un lugar accesible al investigador: El trabajo de investigación puede realizarse en el lugar donde el investigador realiza su labor y el mismo ser parte del fenómeno a estudiar, pero es sumamente importante solicitar el permiso correspondiente para proteger los resultados. Negociar la admisión y facilidades para realizar la investigación es uno de los requerimientos más importantes para lograr los objetivos y niveles de confiabilidad del proyecto.
6. Desarrollo de un plan de investigación: Aquí se define qué o quién será estudiado, y porque se va a estudiar y, sobre todo, deberá contener un desglose temporal de las actividades a realizar en los tiempos específicos.
7. Planteamiento de las hipótesis: No en todos los estudios de caso se plantean hipótesis porque ello depende de la intención del investigador, pero cuando se formulan se van comprobando durante la realización de la investigación.
8. Revisión de las publicaciones relacionadas con el caso: Es importante buscar trabajos ya realizados sobre el caso motivo de estudio. Esto permitirá al lector adentrarse a profundidad en el tema de estudio, prever algunas fallas o errores y sobre todo estructurar el trabajo de una manera más coherente.
9. Las técnicas de investigación: es necesario clarificar cómo se propone recoger la información sobre el caso motivo de estudio, lo que se puede hacer a través de observación, entrevista, cuestionario, interrelacionándolas con los indicadores y preguntas de la investigación.
10. Registro de los datos: Es importante desarrollar un sistema que permita la recolección de los datos de manera metódica, rigurosa, clasificándolos de acuerdo a la función que desempeñan: descriptivos, factuales, interpretativos etc.
11. Análisis de los datos: Es importante en este punto reunir todos los datos y reorganizarlos de acuerdo a los indicadores que dirigen el estudio como pueden ser las preguntas o las hipótesis. También se pueden buscar patrones o rituales de comportamiento y relacionarlos con otros estudios, para posteriormente sistematizarlos y complementarlos.

12. Elaboración de un informe: Dar a conocer el resultado de la investigación en el ámbito en el que se realizó, para recoger diferentes puntos de vista y considerarlos en el informe final. El propósito del estudio de casos es generar innovaciones desde dentro y la forma en que se presenta es posible que cause ruido o malestar en la comunidad; esto debe ser aprovechado para generar cambios y la presentación final exponerla a manera de una metáfora o un relato narrativo que habla de condiciones reales de los personajes.

## **2.9 La observación y la entrevista como técnicas para la recolección de información.**

De entre las principales técnicas utilizadas en el estudio de casos se ha identificado a la observación, la entrevista, el cuestionario y la encuesta Caramón (2004).

En esta investigación, se emplearán la observación y la entrevista como formas de acercarnos a la realidad de Ernesto, a su diseño de secuencias didácticas que favorecen la oralidad en el aula y a la manera en que estas toman forma en este espacio.

Esta decisión se sustenta ampliamente en la postura de Taylor y Bogdan (1987), Wittrock (1989), Erickson (1986) y Calvo (1992) para quienes la entrevista y la observación son dos de los principales métodos empleados en la investigación cualitativa en la actualidad. Estos métodos, dice Taylor y Bogdan (1987) tienen una antigüedad similar a la de la historia escrita, sin embargo, apuntan estos autores, no fue sino hasta principios del siglo pasado que fueron utilizados de manera intencional en la investigación social en trabajos como los de: Boas (1911), Malinowsky (1932), la escuela de Chicago (1910-1940) y posteriormente, hasta los años sesenta, en trabajos como los de: Liebow (1967), Coles (1964), Cottle (1972), Strauss (1973), Maanen (1982), Emerson (1983) y Wax (1971), por citar solo algunos.

Evertson (1987) expone que pese al surgimiento de una diversidad de métodos para observar la enseñanza, existen “pocos análisis sistemáticos sobre la índole de la observación como método y como proceso de indagación” (p. 214). Sin embargo, apunta, que toda definición de observación, lleva implícito un propósito, un para qué y un por qué, los cuales, definirán la orientación o el rumbo, así como lo que se entenderá por observación.

Siguiendo a Caramón (2004) En este trabajo, entenderemos a la observación como la acción de captar directamente y con detenimiento mediante los sentidos la manera en que se desenvuelve un hecho o fenómeno, a fin de poder describir sus aspectos, fases y relaciones internas y externas. Desde esta perspectiva solicitaremos a Ernesto nos permita entrar al aula de clase a realizar observación no intrusiva, pues no tomaremos parte en su existencia cotidiana, escucharemos y

miraremos para obtener una descripción representativa de la forma que toma el conocimiento de lo oral en el aula, pero no participaremos de toda la riqueza que le provee el medio y los sujetos con los que interactúa, pues esto requiere de una estancia prolongada en el campo, cosa que no es posible realizar aquí.

La interacción se reducirá a su mínima expresión, pues se ocupará un espacio en el aula desde donde mirar y video grabar para registrar las acciones de los sujetos de observación. Debemos aclarar aquí, que entendemos que cuando el investigador no intrusivo acude al campo directamente, le resulta difícil omitir totalmente la interacción con los participantes, en este momento es cuando se combinan los métodos intrusivos con los no intrusivos, solo que el método no intrusivo reduce al mínimo su participación limitándose a: observar y registrar. Ante esto, es difícil hablar de observación no participante “pura”.

En el caso de la entrevista, será utilizada para complementar y verificar lo observado durante la estancia en el campo. La entrevista permitirá tener mayor claridad con respecto a lo que los entrevistados piensan de lo que hacen y en otro sentido, lo que hacen pero no dicen, es decir los implícitos de su hacer que no son explícitos.

Siguiendo Stake (1994) entenderemos a la entrevista como el cauce principal para llegar a las realidades múltiples, tomaremos en cuenta dos de las principales dificultades del investigador para realizar una entrevista como son: la redacción de las preguntas y las habilidades necesarias para entrevistar cara a cara. Por lo que contemplaremos elaborar una lista previa de las preguntas y su ensayo como sugiere Stake, así como algunas de las sugerencias que ofrecen Goetz-Lecompte (1988) para su elaboración, como es: Tener clara la información que se busca obtener, la secuencia de las preguntas, longitud, número de entrevistas y la interacción que se pretende entablar, usar lenguaje claro y significativo para el entrevistado por medio de preguntas simples que no confundan, no hablar más que los entrevistados, limitar la participación, empezar con preguntas descriptivas y relativas al presente, para continuar con las más complicadas, elegir el estilo interaccional con el que se pretende obtener la información.

Clasificaremos las preguntas según Patton (1980) en: preguntas sobre la experiencia y comportamientos de los entrevistados, opiniones, y creencias, sobre su trabajo y los estudiantes, su vida y como la viven. Consideraremos, además, lo que el entrevistado dice voluntariamente.



## **2.10 Mackernan y su propuesta aplicada al estudio de caso.**

Siguiendo la propuesta metodológica de Mackernan (1999) descrita arriba. El primer paso fue definir la Unidad de Estudio: Un docente que impartiera la asignatura de español en el nivel secundaria. Sin embargo, no buscábamos a cualquier docente, buscábamos al que favoreciera intencionalmente a la oralidad a partir del diseño de actividades didácticas. Para ello consideramos lo que dice Patton (1980) en torno al muestreo teórico o intencional, que consiste en la elección de casos a partir de su valor informativo y que permitan responder las preguntas de investigación.

Por lo que siguiendo la propuesta de Taylor y Bogdan (1987) en torno al trabajo con los datos, el recurso empleado fue acercarse a la instancia adecuada que conociera de manera cercana a los docentes de español de escuelas secundarias públicas y tuviera una valoración sobre su práctica que nos permitiera elegir a uno.

El departamento elegido fue jefatura de enseñanza de la Dirección General de Secundarias Técnicas (DGEST) que atiende a los docentes de la asignatura de español. La elección de la modalidad de Secundarias técnicas y no secundarias generales, fue por la cercanía con el departamento de jefatura de enseñanza. Pues laboro en esta Dirección General como Asesor Técnico Pedagógico (ATP) y consultar al departamento de jefatura de enseñanza de español me resultaba sumamente accesible. En este punto retomé el quinto paso de Mackerman (1999) que expresa que para el estudio de casos “el entorno de la investigación debe de ser un lugar accesible al investigador: El trabajo de investigación puede realizarse en el lugar donde el investigador realiza su labor y el mismo ser parte del fenómeno a estudiar, pero es sumamente importante solicitar el permiso correspondiente para proteger los resultados. Negociar la admisión y facilidades para realizar la investigación es uno de los requerimientos más importantes para lograr los objetivos y niveles de confiabilidad del proyecto” (p.25)

Siguiendo este punto, me entreviste con los jefes de enseñanza de la asignatura de español, expliqué el proyecto de investigación y solicité su apoyo para identificar a docentes de la asignatura, cuya práctica fuera considerada en general con logros en los aprendizajes esperados en el nuevo plan de estudios 2006, sin involucrar específicamente los logros en la lengua oral. El número de docentes que hasta ese momento formaba parte de la plantilla de Secundarias Técnicas fue de 750, sin embargo, los jefes de enseñanza, en un esfuerzo por obtener una lista de los mejores, la redujeron a 25, para finalmente proponer solo a 8 docentes, los cuales estarían laborando en escuelas de tres de las cuatro zonas en las que están ubicadas las secundarias técnicas en el DF.

Cumpliendo con el criterio de protección de los actores involucrados en esta investigación, no se revelan datos de las escuelas ni de los docentes elegidos, las escuelas serán identificadas con números del 1 al 8 y con ellas al docente. Tan solo se indican datos generales de los docentes sugeridos, entre las cuales se encuentra la escuela y el caso elegido. Tal cual aparece en la Tabla 11.

Tabla 11

*Datos generales de los docentes elegidos para ser observados.*

DOCENTE Y ESCUELA	SEXO	EDAD	GRADO DE ESTUDIOS	AÑOS DE EXP.	MOD ALID AD	Zona	TNO	No. ALUMNOS	GRADO
1	F	25	Normal Superior	1	EST	1	Vesp.	40	1
2	F	36	Normal Superior	10	EST	1	Vesp.	45	1 y 2
3	F	28	Normal Superior	3	EST	1	Vesp.	45	1
4	M	50	Lic. en Derecho. UNAM	20	EST	2	Mat.	45	2
5	F	35	Lic. Ciencias de la Comunicación. UNAM	15	EST	2	Mat.	46	2 y 3
6	F	27	Normal Superior	2	EST	2	Mat.	42	2
7	M	45	Lic. En Derecho. UNAM	16	EST	3	Mat.	40	1 y 3
8	M	39	Normal Superior y Maestría en letras UNAM	16	EST	3	Mat.	43	2 y 3

Fuente: elaboración propia. Zonas: 1 Norte, 2 Sur, 3 Oriente.

En la Tabla 11, se aprecia una mayor presencia de género femenino en la muestra obtenida, la edad de estos no se unifica al fluctuar entre los 25 y los 50 años. Tenemos la presencia mayoritaria de egresados de la Normal Superior, combinada con estudios en la UNAM, lo que podría representar una ventaja con respecto a los docentes que no tienen una formación didáctica intencional. En cuanto a los años de experiencia 3 de los docentes tiene menos de 5 años y el resto entre 10 y 20 años, lo cual podría resultar una ventaja comparativa en virtud de la cantidad de experiencias obtenidas que posibiliten la resignificación de la práctica. Destaca que el horario matutino reporte mejores prácticas con respecto al vespertino en un puntaje de de 3 a 5. No en pocas ocasiones, se ha expuesto que los horarios matutinos tienen mejor rendimiento que los vespertinos, los factores involucrados son diversos, entre ellos destacan: la atención a los alumnos por parte de los padres de familia, tiempo para estudiar, horas de sueño y demás.

Finalmente, podemos observar que la modalidad está completamente masificada, pues se observan grupos numerosos aún en grados de segundo y tercero, lo que influye notablemente en el nivel de atención del docente a los alumnos y en el diseño de actividades.

Continuando con el trabajo con los datos y el diseño de categorías para discriminar procesos, como lo sugiere Taylor y Bogdan (1987). Los criterios: oralidad, actividad, interactividad, funcionalidad, y sistematización para favorecer el lenguaje oral aportados por Del Río (1994) fueron la guía que permitió diseñar una tipología desde la cual descubrir e identificar procesos y discriminar prácticas a fin de seleccionar al docente que sería estudiado. Al centrarse el foco de interés en el docente que privilegiara el uso formal de la lengua oral a partir del diseño de actividades didácticas intencionadas en donde se le adjudicara al estudiante un papel activo. Se construyó una tipología que en conjunto con el modelo subjetivante de Adelina Castañeda (2009) expuesto en su obra *Trayectorias experiencias y subjetivaciones en la formación permanente de profesores de educación básica*. Permitted identificar que el docente intencional coincide con el docente subjetivado y solo el docente subjetivado es capaz de diseñar de manera intencional actividades favorecedoras a la oralidad y traducirlas en formas de construir lo oral en el aula. El proceso se dividió en las cuatro fases que se exponen a continuación.

## **2.11 Descripción del proceso.**

### **2.11.1 Fase I. Construcción de indicadores y guía de observación**

El primer paso fue construir los indicadores que permitieran caracterizar al docente que buscábamos a partir de los aportes teóricos del modelo comunicativo funcional y el modelo subjetivante de Adelina Castañeda (2009), expuestos en el capítulo II.

Para esta primera fase de la investigación, utilizamos la observación como instrumento para obtener información relativa a las acciones que los docentes llevan a cabo en su mundo individual cotidiano del aula. Esta fue no intrusiva, con la idea de obtener datos de manera rápida para cuantificarse, pues se partió de categorías de análisis de datos preexistentes que permitieran acudir al campo con intención de describir el número de veces en que se presentan actividades favorecedoras a la oralidad.

En la Tabla 12 se muestran las categorías de análisis, que entenderemos como los indicadores de observación contruidos a partir de los cinco principales elementos que caracterizan al enfoque comunicativo para favorecer la oralidad en el aula, según Del Río (1994) y que lleva a cabo el

docente que de manera intencional diseña actividades favorecedoras a la oralidad en el aula de clase.

Tabla 12  
Categorías de análisis

<b>Indicadores de observación</b>
<i>1. Da la oportunidad a los estudiantes de que participen en intercambios orales.</i>
<i>2. Crea situaciones que impliquen interacción entre los estudiantes.</i>
<i>3. Anima a los estudiantes a conversar en pequeños grupos.</i>
<i>4. incorpora el diálogo como estrategia.</i>
<i>5. Promueve la expresión oral individual de los estudiantes</i>

Fuente: elaboración propia a partir de Del Río (1994)

Identificados los indicadores de observación, se construyó la guía de observación con escala tipo likert, ya que nuestro interés se centraba en identificar la gradualidad de los indicadores anotados que permitieran discriminar las actividades docentes a lo largo de las sesiones observadas.

La guía de observación utilizada se muestra en la Tabla 13.

Tabla 13  
Guía de observación.

<b>Indicador de observación</b>	<b>Escala</b>			
	<b>3 Sesiones Siempre</b>	<b>2 Sesiones Casi siempre</b>	<b>1 Sesión Casi nunca</b>	<b>0 Sesiones Nunca</b>
<i>1. Da la oportunidad a los estudiantes de que participen en intercambios orales.</i>				
<i>2. Crea situaciones que impliquen interacción entre los estudiantes.</i>				
<i>3. Anima a los estudiantes a conversar en pequeños grupos.</i>				
<i>4. incorpora el diálogo como estrategia.</i>				
<i>5. Promueve la expresión oral individual de los estudiantes</i>				

Fuente: elaboración propia a partir de Del Río (1994)

### **2.11.2 Fase II. De la observación de clase de los ocho docentes seleccionados: primer filtro para llegar a Ernesto.**

La observación de sesiones se programó en acuerdo con los docentes a quienes se les contacto vía telefónica por medio del departamento de jefatura de enseñanza de la DGEST. Se acordaron tres sesiones de observación en aula, y una para conocer al docente y conversar sobre los propósitos del proyecto de investigación y sus implicaciones, además de generar un clima de confianza. Las tres siguientes, fueron propiamente para observar las clases en donde se aplicó el instrumento guía de observación.

Las guías de observación y sus resultados se muestran en las Tablas 14 a 21.

Tabla 14  
Docente No.1

<b>CRITERIO</b>	<b>Siempre</b>	<b>Escala</b>		
		<b>Casi siempre</b>	<b>Casi nunca</b>	<b>Nunca</b>
<i>1. Da la oportunidad a los estudiantes de que participen en intercambios orales.</i>			X	
<i>2. Crea situaciones que impliquen interacción entre los estudiantes.</i>			X	
<i>3. Anima a los estudiantes a conversar en pequeños grupos.</i>				X
<i>4. incorpora el diálogo como estrategia.</i>				X
<i>5. Promueve la expresión oral individual de los estudiantes</i>			X	

Tabla 15  
Docente No.2

<b>CRITERIO</b>	<b>Siempre</b>	<b>Escala</b>		
		<b>Casi siempre</b>	<b>Casi nunca</b>	<b>Nunca</b>
<i>1. Da la oportunidad a los estudiantes de que participen en intercambios orales.</i>			X	
<i>2. Crea situaciones que impliquen interacción entre los estudiantes.</i>			X	
<i>3. Anima a los estudiantes a conversar en pequeños grupos.</i>				X
<i>4. incorpora el diálogo como estrategia.</i>			X	
<i>5. Promueve la expresión oral individual de los estudiantes</i>				X

Tabla 16  
Docente No.3

<b>CRITERIO</b>	<b>Siempre</b>	<b>Escala</b>		
		<b>Casi siempre</b>	<b>Casi nunca</b>	<b>Nunca</b>
<i>1. Da la oportunidad a los estudiantes de que participen en intercambios orales.</i>				X
<i>2. Crea situaciones que impliquen interacción entre los estudiantes.</i>				X

3. Anima a los estudiantes a conversar en pequeños grupos.				X
4. incorpora el diálogo como estrategia.				X
5. Promueve la expresión oral individual de los estudiantes		X		

Tabla 17  
Docente No.4

<b>CRITERIO</b>	<b>Siempre</b>	<b>Escala</b>		
		<b>Casi siempre</b>	<b>Casi nunca</b>	<b>Nunca</b>
1. Da la oportunidad a los estudiantes de que participen en intercambios orales.			X	
2. Crea situaciones que impliquen interacción entre los estudiantes.			X	
3. Anima a los estudiantes a conversar en pequeños grupos.				X
4. incorpora el diálogo como estrategia.			X	
5. Promueve la expresión oral individual de los estudiantes			X	

Tabla 18  
Docente No.5

<b>CRITERIO</b>	<b>Siempre</b>	<b>Escala</b>		
		<b>Casi siempre</b>	<b>Casi nunca</b>	<b>Nunca</b>
1. Da la oportunidad a los estudiantes de que participen en intercambios orales.		X		
2. Crea situaciones que impliquen interacción entre los estudiantes.		X		
3. Anima a los estudiantes a conversar en pequeños grupos.				X
4. incorpora el diálogo como estrategia.		X		
5. Promueve la expresión oral individual de los estudiantes				X

Tabla 19  
Docente No.6

<b>CRITERIO</b>	<b>Siempre</b>	<b>Escala</b>		
		<b>Casi siempre</b>	<b>Casi nunca</b>	<b>Nunca</b>
1. Da la oportunidad a los estudiantes de que participen en intercambios orales.			X	
2. Crea situaciones que impliquen interacción entre los estudiantes.			X	
3. Anima a los estudiantes a conversar en pequeños grupos.				X
4. incorpora el diálogo como estrategia.			X	
5. Promueve la expresión oral individual de los estudiantes				X

Tabla 20  
Docente No.7

	<b>Escala</b>			
--	---------------	--	--	--

<b>CRITERIO</b>	<b>Siempre</b>	<b>Casi siempre</b>	<b>Casi nunca</b>	<b>Nunca</b>
<i>1. Da la oportunidad a los estudiantes de que participen en intercambios orales.</i>		X		
<i>2. Crea situaciones que impliquen interacción entre los estudiantes.</i>		X		
<i>3. Anima a los estudiantes a conversar en pequeños grupos.</i>		X		
<i>4. incorpora el diálogo como estrategia.</i>		X		
<i>5. Promueve la expresión oral individual de los estudiantes</i>		X		

Tabla 21  
Docente No.8

<b>CRITERIO</b>	<b>Escala</b>			
	<b>Siempre</b>	<b>Casi siempre</b>	<b>Casi nunca</b>	<b>Nunca</b>
<i>1. Da la oportunidad a los estudiantes de que participen en intercambios orales.</i>	X			
<i>2. Crea situaciones que impliquen interacción entre los estudiantes.</i>	X			
<i>3. Anima a los estudiantes a conversar en pequeños grupos.</i>		X		
<i>4. incorpora el diálogo como estrategia.</i>	X			
<i>5. Promueve la expresión oral individual de los estudiantes</i>		X		

### 2.11.3 Fase III. De la elección del caso: *Ernesto*

La sistematización de datos que aparece en la Tabla 22, presenta hallazgos que corroboran el espacio tan escaso que la lengua oral tiene en el diseño de actividades favorecedoras a esta lengua, por parte de seis de los ocho docentes de la asignatura de español observados. Esto no significa que estos docentes no logren los aprendizajes esperados en otros aspectos de la asignatura, pero en lo que respecta a la lengua oral, no tiene un espacio preferente en sus actividades cotidianas. No nos detendremos a investigar los motivos de estos docentes para no favorecer la oralidad. Nos detendremos en el docente ubicado en el número ocho de la tabla, que la favorece siempre y casi siempre, según la escala Likert.

Se puede observar que la franja sombreada con azul, muestra al docente que de manera permanente favoreció la expresión oral de los estudiantes a lo largo de las sesiones de visita. Por lo que se convirtió en el docente elegido para realizar la presente investigación. Sombreada con color rosa y número 7 aparece otro docente con posibilidades de ser elegido, sin embargo se descartó por motivos de salud, pues iba a ser sometido a una cirugía.

Tabla 22

**Universo de estudio: Resultados de los docentes observados.**

Do Ce nte	Se xo	E d ad	Grado de estudios	Años de experie ncia	Mo dali dad	T ur n o	No. de alu mn os	Siempre	siempre Casi	Casi nunca	Nunca
1	F	25	Normal Superior	8	ST	V	40			3	2
2	F	36	Normal Superior	10	ST	V	45			3	2
3	F	28	Normal Superior	9	ST	V	45		1		4
4	M	50	Lic. en Derecho. UNAM	20	ST	M	45			4	1
5	F	35	Lic. Ciencias de la Comunicación. UNAM	15	ST	M	46		3		2
6	M	37	Normal Superior	7	ST	M	43			3	2
7	M	45	Lic. En Derecho. UNAM	16	ST	M	40		5		
8	M	39	Normal Superior y Maestría en letras UNAM	16	ST	M	42	3	2		

Fuente: elaboración propia.

Así es como elegimos a Ernesto, quien trabaja en una Escuela Secundaria del subsistema de Secundarias Técnicas en el Distrito Federal. Acercarse al trabajo intencional de este docente implicó tener en cuenta la historia de sus interacciones: su biografía personal y laboral, sus concepciones y perspectivas de vida y de mundo, creencias de sí mismo, de sus alumnos, de la escuela y las condiciones en las que trabaja y en las que pone en acción sus diseños. Es decir, implicó recuperar las dimensiones culturales y sociales de su trabajo escolar desde una forma distinta de encarar el mundo empírico. Taylor y Bogdan (1987) al que acudimos con una postura sensible respecto a la forma en que nuestra presencia podía afectar el trabajo de Ernesto.

**2.11.4 FASE IV. Las esferas de determinación: ¿Quién es Ernesto y dónde trabaja?**

Siguiendo a Dubet y Martucelli (1994) nos acercamos a la escuela como primera esfera de determinación de este caso, para conocer las lógicas institucionales cotidianas en las que se mueve, concretamente nos centramos en dimensiones como: lógica escolar que nos permitirá conocer aspectos generales de la institución de tipo geográfico, administrativo y normativo. Considerando, que esta lógica de acción, como ya mencionamos arriba, no pertenece a los actores, corresponde a



los elementos del sistema escolar que se impone como prueba que ellos no eligen pero a la que se integran en razón del significado otorgado.

En lo concreto, nos acercamos a la dimensión: lógica individual que corresponde al docente y a través de la cual pretendemos entender la manera en la que combina ambas lógicas y toma distancia del mecanismo integrador institucional para generar experiencias de autonomía y creación en la subjetivación, que le permitan diseñar actividades didácticas favorecedoras a la lengua oral en los estudiantes. El análisis de este caso concreto, propio del espacio en el que se manifiesta, deberá ser entendido solo como referente para entender otros procesos mayores implicados de la dinámica en la que se inserta la problemática de la enseñanza de la oralidad.

## **2.12 Esfera 1. Lógica escolar: La escuela en la que trabaja Ernesto**



Figura 6. Patio principal de la escuela en la que trabaja Ernesto. Tomada de internet.

La escuela en la que trabaja Ernesto se encuentra ubicada en la delegación Iztapalapa, al oriente de la ciudad, en una colonia popular en colindancia con los pueblos de Santa Martha Acatitla, Santa María Aztahuacan, la Unidad Habitacional Ejército de Oriente y Fuerte de Loreto. Fue construida hace 20 años a petición de los grupos que invadieron y urbanizaron la zona.

Iztapalapa, es considerada una de las delegaciones más densamente pobladas y con problemas de diversa índole, pues ha alcanzado prácticamente sus límites de crecimiento demográfico. De acuerdo con el Programa General de Desarrollo Urbano del Distrito Federal (2007), el incremento anual observado es del orden de 50,000 habitantes cada año, lo que ha provocado, problemáticas sociales graves, pues se enfrentan rezagos acumulado en términos de vivienda, carencias de drenaje y pavimentación, así como una cobertura deficiente de los equipamientos sociales. Esta problemática estructural se refleja en la población estudiantil que integra la escuela, pues el 90% de esta, proviene de las unidades habitacionales que la rodean, cuyo nivel socioeconómico es

variable pero en términos generales se cataloga como medio y bajo. Se ha identificado una tendencia creciente a la composición monoparental de las familias, lo que definitivamente influye en el nivel de atención y cuidado de los estudiantes. Pues el tutor a cargo de los jóvenes, los abandona prácticamente todo el día por motivos de trabajo.

Los principales problemas detectados en la zona que rodea a la escuela son, de sobrepoblación en las unidades habitacionales, deterioro ambiental de los espacios de convivencia y tráfico de drogas. Esto último por la cercanía con un lugar denominado el *hoyo* que destaca por su peligrosidad. La ocupación de las familias esta en los ámbitos del pequeño comercio, los servicios y empleos en las fábricas cercanas ubicadas en Santa María Aztahuacan.

La escuela, en su estructura interna, está constituida por dos patios y cuatro edificios con planta baja y un primer piso. Al entrar a la escuela, por la puerta principal, se encuentra el patio central de frente y a la derecha el edificio A, en su planta baja las oficinas administrativas y de gestión directiva: director, subdirector, coordinadores, servicios educativos y ocho secretarías. A la izquierda de estas oficinas, se encuentra un consultorio médico y dos aulas de clase y las escaleras que conducen a las aulas del primer piso, asignadas a cinco grupos de primer grado.

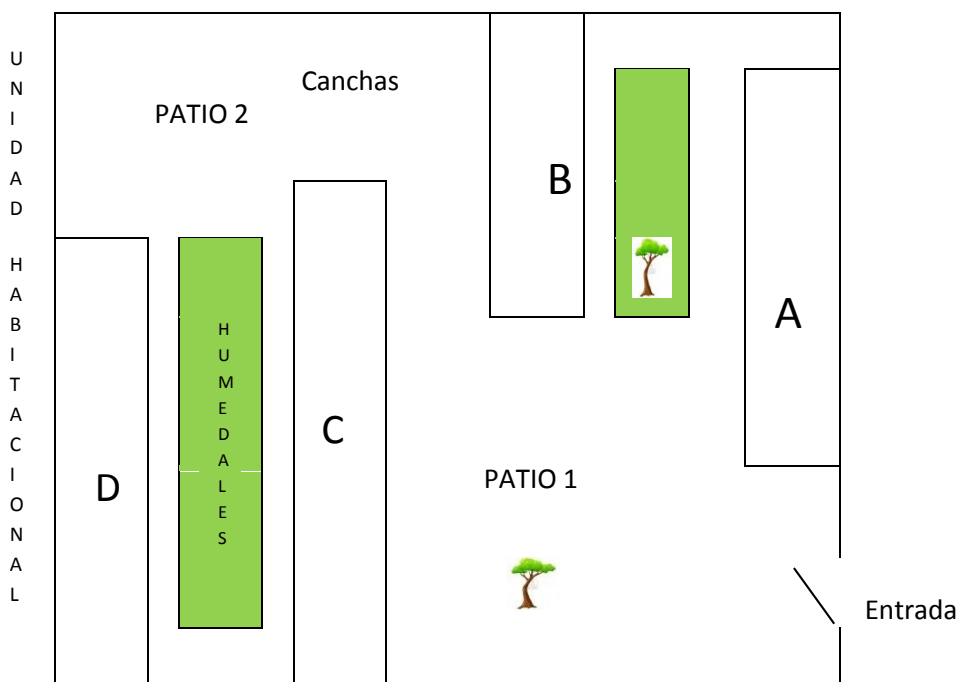


Figura 7. Croquis de la escuela.

De frente a este edificio, separado por un jardín arbolado, se encuentra el edificio B, en la planta baja se ubican los sanitarios, dos aulas de clase para grupos de tercero, la sala de maestros y una pequeña biblioteca al fondo, en el primer piso se ubican cinco aulas para grupos de segundo

A espaldas del edificio B, lado norte, se ubica el edificio C, con cinco aulas en el primer piso, sanitarios, laboratorio y aula de usos múltiples (danza, teatro, reuniones docentes) en planta baja. Este edificio, queda de frente al patio central y conecta con el patio trasero en el que se encuentra el edificio D con instalaciones de los talleres (construcción, electrónica, computación) En este patio se encuentran la cancha de futbol y la de basquetbol y un espacio de almacenamiento. Cabe destacar que frente a este edificio se encuentran dos bellos humedales rodeados de árboles al cuidado de los estudiantes y los profesores de biología. En la Figura 7 podemos ver un croquis de la escuela.

Las 15 aulas con las que cuenta la escuela tienen una dimensión aproximada de 40 m<sup>2</sup>, pintadas las paredes de color café y beige, piso color blanco e iluminadas con dispositivos de luces blancas y por ventanales altos orientados al sol, no dejan de dar un aspecto sombrío y descuidado, pues, tuberías y cables resaltan sobre las paredes. Incluso el aula en la que trabaja Ernesto con alumnos de segundo grado, tiene un boquete de 50 cm al tabicón hueco que da un aspecto de total descuido. Este boquete fue hecho para rescatar cables de luz, pero no lo han vuelto a tapar. El equipamiento mobiliario consta de 45 bancas individuales pintadas de color café y blanco, un escritorio y un pizarrón blanco. Cabe destacar que las aulas se muestran sin basura en el piso, pues los estudiantes se encargan de depositarla en el bote.



**Figura 9. Aspecto al interior del aula de clase.**

La escuela consta de dos turnos: matutino y vespertino, la demanda del turno matutino es mayor que en el vespertino, pues en tanto este se compone de grupos de 50 estudiantes, el turno vespertino alcanza 40 en promedio. El total de población para el turno matutino es de 725 estudiantes, en tanto en el vespertino hay 600. Sin embargo, es una escuela muy demandada en la zona, pues es

considerada por la comunidad como “buena escuela” con buenos maestros y buen control por parte del director.

Tener 15% de reprobados es considerado como un indicador de buena escuela y buen rendimiento de los alumnos, tanto para padres de familia como para directivos y docentes. La deserción que se alcanza ronda en el 2% anual, el director argumenta que es bajo el nivel de deserción, gracias a que se atiende a los alumnos que están en riesgo de abandonar la escuela y se les motiva para que la terminen.

La escuela es atendida por 70 docentes de diversas asignaturas, en ambos turnos, cuenta con un médico escolar en el turno matutino, en el vespertino no hay. El departamento de servicios educativos está conformado por una trabajadora social y una orientadora para cada turno, encargadas de atender los problemas disciplinarios, académicos, de ausencia o enfermedad de los estudiantes, además de cuatro prefectos encargados de cuidar a los grupos. Existen cinco miembros de intendencia encargados de la limpieza de la escuela y dos porteros. En cuanto al personal directivo, hay un solo director para ambos turnos, pero un coordinador de actividades tecnológicas, uno de académicas y un subdirector por turno. Ellos están encargados de la gestión directiva, que involucra la organización de la escuela en su conjunto, trámites administrativos, atención a las necesidades de infraestructura, diseño de normas escolares, problemas con docentes, padres de familia y estudiantes. Esta información se resume en la Tabla 23.

Tabla 23

*Aspectos administrativos del plantel*

<b>Aspecto</b>	<b>Cantidad</b>
Población Turno. Matutino	750
Población Turno. Vespertino.	600
Reprobación	15%
Deserción	1% anual
Docentes adscritos	80
Directivos en total	7

Fuente: Elaboración propia

### **2.13 Esfera 2. Lógica individual: ¿Quién es Ernesto?**

Ernesto, es un poeta y ensayista, con estudios de Licenciatura en la Escuela Normal Superior, Maestría en letras en la UNAM y Especialización en Literatura Mexicana del Siglo XX en la UAM-Azcapotzalco. Colabora en diversas publicaciones académicas y literarias nacionales e

internacionales, Fue miembro del Consejo Editorial de las revistas Tierra Adentro (CONACULTA) y Reverso (Jalisco), ha ganado el premio nacional de poesía “Elías Nandino” y en 2006 el Premio Municipal de Poesía “Rey Poeta Nezahualcóyotl” a Creadores con Trayectoria, es autor de ensayos y libros de poesía. Lo que habla de un sujeto involucrado en procesos de autoformación muy cercano a la subjetivación como la plantea Castañeda (2009). Con 21 años de experiencia frente a grupos de secundaria en los tres grados, también se desempeña como docente y asesor universitario.

Con la intención de tener la mayor cantidad de información posible respecto a Ernesto, que nos permitiera conocerlo y saber quién es él. En una de las visitas al aula, escuchamos que los estudiantes comentaban el blog de Ernesto, por lo que nos dimos a la tarea de buscar en internet y encontramos que los estudiantes tienen opiniones muy favorables al docente, pues le reconocen su trabajo y lo importante que ha sido para ellos. A continuación, reproducimos algunos de los comentarios que los alumnos y ex alumnos de la secundaria tienen de Ernesto. Tomado del blog que el docente compartió con sus estudiantes:

#### **ALDÁN dijo...**

Felicidades por la iniciativa. Coloqué un enlace en Literaturame: <http://www.literaturame.net/story.php?title=Las-afinidades-electivas%2FLas-elecciones-afectivas> y un comentario en mi bitácora Ahora sólo me queda una duda, ¿cómo proponer a un poeta?

#### **ADRIANA DE LA CRUZ MONROY dijo...**

HOLA MAESTRO SOY ADRIANA DE LA CRUZ MONROY DE 3ºE. OBVIAMENTE SE ACUERDA DE MI, SOLO LE QUIERO DECIR QUE REALMENTE ME AGRADA TENER UN MAESTRO QUE SE HA DESEMPEÑADO EN UN HAMBITO TAN IMPORTANTE COMO LO ES LA LITERATURA Y TODO ESO, CREO QUE ÉSTE VA A SER UNO DE LOS RECUERDOS MAS CHIDOS QUE ME VOY A LLEVAR CUANDO SALGA DE LA SECU Y CREAME QUE VA A SER MUY PADRE CONTARLE A MIS AMIGOS (SI ES QUE LO HAGO CUANDO ENTRE AL NIVEL MEDIO

SUPERIOR) QUE YO TUVE UN MAESTRO ASI DE CHIDO... ESPERO QUE DESPUES, SI REQUIERO DE LA AYUDA DE SU PAGINA, UTILIZARLA Y RECOMENDARLA PARA AQUELLOS QUE NO LA CONOCEN. ME DESPIDO Y LO VEO LUEGUITO jejeje

**ANHUAR dijo...**

MAESTRO, SOLO ME QUEDA DECIRLE FELICIDADES POR SER EXCELENTE...

**ANÓNIMO dijo...**

Bueno, para no quedarme atrás, solo le digo que YO pienso que lo que usted hace es un buen trabajo, no solo como maestro sino que también como escritor. Cuídese y sea Feliz => (espero que cuando salga de la secundaria se acuerde de mi) la niña inadvertida.

**ANONIMO dijo...**

Maestro, muchas gracias por enseñarnos tanto y tanto y tan bonito todo usted y ojala que todos lo lean y sepan que lo queremos mucho y que es muy buen escritor y también para preguntarle cuando sale su novela y dónde la puedo ir a comprar?

Atte: Sebas

**DANIEL dijo...**

Cada vez lo admiro más maestro. Es el mejor profesor que conozco. Me ha enseñado a ser crítico; amar los libros y dejarme seducir por la buena lectura. Espero seguir aprendiendo más de usted y me gustaría seguir sus pasos.

**FRANCISCO dijo...**

HOLA! MAESTRO, CON ESTO NOS DEMOSTRO QUE UNO PUEDE SER  
CHINGONISIMO  
ESPERO QUE SIGA TENIENDO EXITO POR QUE GENTE COMO USTED NO HAY  
MUCHA, ES UN EJEMPLO A SEGUIR.  
ATTE. PACO 3° D.

**ANÓNIMO dijo...**

HOLA PROFESOR: Solo quiero decirle que es una gran persona y que es una fortuna  
tenerlo como profesor, y que aunque no lo parezca he aprendido muchas cosas de usted.  
Sus poemas son muy buenos.

GRACIAS. ATTE: Melanie Ramos 3°"E"

**ANÓNIMO dijo...**

Hola, quiero decirle que me quede muy impresionado al verlo en una página como esta,  
ya que aunque sé que está muy involucrado en los poemas y todo eso, llegue a pensar  
que era tan solo un maestro más con intereses diferentes, pero ahora me percaté de que  
no es así y que he tenido a un buen maestro frente a mi todos los días, que tiene mucho  
de donde explotarle y aprenderle.

**ARLETT dijo...**

Antes de todo déjeme le digo que tan orgullosa me siento de haberlo tenido como  
profesor, sin duda alguna es uno de los mejores que he tenido, uno de esos que nunca  
olvidare, gracias por todo. Y déjeme le aclaro que no es un gracias de hipocresía, no  
para nada, simplemente que hoy en la prepa me tocó español, con un maestro que  
también es poeta, y llegué muy feliz con su libro recién publicado, y no pude evitar  
pensar en usted, y pensar que muchas de las cosas que ahora conozco fueron GRACIAS  
a esas largas conversaciones de datos tan interesantes que nos daba y me sentí muy  
orgullosa de usted, bueno esto ya lo alargue mucho jaja! suerte... Arlett Ceballos!

En el discurso de los estudiante se muestran las constantes palabras de aprecio y admiración al docente, le reconocen su trabajo en aula y fuera de ella y destaca como estereotipo a seguir. Lo que motivo la siguiente pregunta: ¿Qué hace un docente como Ernesto para que los estudiantes lo reconozcan de esta manera?

Para acercarnos a los significados que Ernesto le otorga a su experiencia escolar y al sentido de las acciones que despliega en el aula, empleamos como instrumentos de recolección de datos a la observación directa en el aula de clase de un grupo de segundo grado. La elección del grupo, el tiempo de estancia en la escuela y los días de visita, los ajuste en virtud de mi jornada laboral, por lo que me vi obligada a elegir un grupo que tuviera clase con Ernesto los días lunes, martes y viernes en un horario de 7:00 a 7:50 am. Para después desplazarme a mi trabajo. El grupo que estaba disponible en horario y días era el 2A, los meses y días del año 2009 y 2010 que acudimos, se muestran en la Tabla 24. La estancia de una hora en la escuela condicionó que el número de visitas fuera de 24, para recabar la información necesaria.

Tabla 24

*Meses de observación de grupo*

Mes/ Año	Actividad
Septiembre 2009	Estancia en el plantel: Entrevista con Ernesto, Entrevista con autoridades del plantel, recorrido por las instalaciones,
Octubre 2009	Estancia en grupo
Enero 2010	Entrevista con Ernesto y Estancia en escuela y grupo
Febrero 2010	Estancia en grupo

Considerando además, que existen acontecimientos que no se pueden observar directamente Taylor y Bogdan (1987) retomamos la entrevista como técnica de investigación complementaria, en la medida en que permite verificar las pautas descubiertas en la observación participante y comprender razones ocultas a la observación Goetz-Lecompte (1988). En este sentido nos dimos a la tarea de “escuchar y mirar”. (p. 93) lo que ocurre en la vida cotidiana de la escuela, como forma de avanzar en el conocimiento y comprensión de la forma en que Ernesto favorece la oralidad en el aula.



La primera entrevista realizada a Ernesto fue semiestructurada con la idea de obtener información que nos interesaba recuperar de manera precisa, las segunda, tercera y cuarta entrevista no se estructuraron, con la idea de dejar su libre formulación a lo largo de la charla y a partir de lo que el propio entrevistado decía. Taylor y Bogdan (1987) señalan, que las entrevistas cualitativas requieren de un diseño flexible de investigación, lo que se intentó aplicar aquí.

Se realizaron cuatro entrevistas a Ernesto construidas a partir de las lógicas institucional y personal que interesaba indagar para ubicarlo contextualmente Dichas entrevistas se llevaron a cabo en distintos momentos del proceso de observación y en distintos espacios, pero todas en el turno matutino en el que labora Ernesto. La entrevista 1 y 2 se llevaron a cabo en la sala de juntas de la dirección, la entrevista 3 se llevó a cabo vía correo electrónico, pues Ernesto estaba incapacitado, y la entrevista 4 cuando Ernesto accedió a proporcionarnos su diseño de actividades didácticas. Esto ocurrió en un aula de clase.

Entrevista 1.

- 1.- ¿Cuál es tu formación profesional?
- 2.- ¿Trabajas sólo en esta escuela?
- 3.- ¿Cuánto años tienes desempeñándote como docente en esta secundaria?
- 4.- ¿Realizas otras actividades aparte de la docencia?
- 5.- ¿Cuál es la relación con tus compañeros docentes?
- 6.- ¿Cuál es tu relación con las autoridades?
- 7.- ¿Cuáles son las principales actividades de la escuela?
- 8.- ¿En cuáles de ellas te gusta participar y en cuáles no, porque?
- 9.- ¿Qué es lo más importante para la escuela?
- 10.- ¿Coincides con tu respuesta a la pregunta 9?

Entrevista 2.

- 1.- ¿Qué representa para ti el estudiante de secundaria, cómo lo describes?
- 2.- ¿Les gusta tu clase?
- 3.- ¿Cómo influye el gusto por tu clase en su rendimiento académico?
- 4.- ¿Qué actividades les resultan más atractivas a los estudiantes?
- 5.- ¿Qué haces para diseñar actividades atractivas?
- 6.- ¿Qué actividades de lengua oral se encuentran en tu planeación y porqué?

Entrevista 3.

- 1.- ¿Qué entiendes por prácticas sociales del lenguaje?

2.- ¿A qué se refiere Delia Lerner cuando habla de vigilancia epistemológica de las actividades para favorecer la lengua, en este caso, la lengua oral?

3.- ¿Realizas esta vigilancia, de qué manera?

Entrevista 4.

1.- ¿Cómo se concreta la vigilancia epistemológica en tus diseños de secuencia didáctica?

También, se realizó una entrevista a los directivos de la escuela con la idea de recuperar la percepción que existe de Ernesto como docente en la institución y la del lugar que ocupa el estudiante en los proyectos institucionales.

Esta entrevista se realizó sin estructura, como charla por los pasillos de la escuela, en compañía del director.

Entrevista a directivos.

1.- ¿Cuáles son las principales actividades de la escuela?

2.- ¿Cuál es la matrícula, la deserción, la eficiencia terminal, el rendimiento académico de los alumnos?

3.- ¿Qué caracteriza a su población estudiantil?

4.- ¿Cuáles son los principales problemas que enfrenta la escuela?

5.- ¿Cómo los atiende?

6.- ¿En qué actividad de la escuela le gusta participar al profesor Ernesto y porque?

7.- ¿Qué es lo más importante para la escuela?

8.- ¿Qué actividades son realizadas en la escuela de manera permanente?

8.- ¿Qué opinión tiene del profesor Ernesto?

Se recurrió a registros de observación de las visitas que se realizaron a las escuelas utilizando el diario de campo y la videograbación. Esperando con ello recuperar información importante para el análisis de los procesos implícitos. Además, se obtuvieron algunos registros orales de los estudiantes, esperando con ello estar en condiciones de acercarnos a responder las preguntas de investigación planteadas.

### 3. LA ESCUELA SECUNDARIA COMO ESPACIO PARA APRENDER A HABLAR...HABLANDO CON OTROS

*Habla para que yo te conozca*

*Sócrates*



- **Saúl.** Yo narré mis travesuras de cuando era chico. Aunque en realidad comparándolas con las tuyas, yo era un santo....
- **Mario.** Yo narré las travesuras más grandes que, según mi mamá, hacía yo....



- **Grupo.** Esto de narrar nuestras travesuras de cuando éramos chicos es divertido. ¿Usted qué hacía maestro?



- **Juan.** ¿En realidad hacías esto?...mira aquí tienes una falta de ortografía, hacer se escribe con “c”
- **Mirna.** Gracias, esa falta es frecuente en mí. Era yo graciosa ¿verdad?

**Figura 10. Diálogo entre estudiantes.**

**Fuente:** Registros orales de los estudiantes que muestran los usos comunes de la lengua oral que se dan entre los estudiantes de secundaria, se puede notar un lenguaje oral organizado y articulado que como bien lo expresa Domínguez (2008) “es la realización de la lengua que deja las huellas de la planificación” (p.2) del vínculo escritura-oralidad. De igual forma, es posible observar el uso de registros difásicos informales: familiares, afectivos, enfáticas, afirmaciones e interrogaciones.

### **3.1. Para que los estudiantes hablen en la escuela secundaria**

Continuidades y rupturas, avances y retrocesos, contradicciones y pequeños saltos cualitativos y cuantitativos así como muchos pendientes por enfrentar y resolver. Son algunos de los elementos del gran coctel de categorías que podemos encontrar en la historia del Sistema Educativo Mexicano (SEM).

Para Órnelas (2003), Pontón (2011) y Chehaybar, (2011) Las continuidades y rupturas que forman parte del entramado histórico en el que se ha conformado el SEM hasta la actualidad, explican las graves y complejas problemáticas que hoy se enfrentan como por ejemplo: Su calidad y pertinencia; la desigualdad; el centralismo cognitivo; la falta de discusión de los principios filosóficos que involucran, el tipo de escuela, su función y significado, tipo de sociedad y de ciudadano a formar, incluso, la defensa de la laicidad, gratuidad y obligatoriedad.

El nivel de complejidad de las problemáticas planteadas ha convertido a cada una de estas en objeto de investigación, de crítica o de preocupación para los distintos actores sociales involucrados con la educación, pues, de la forma en la que se conciba y se aborde su solución no solo desde las esferas académicas, sino, principalmente desde las políticas educativas, dependerá en mucho tanto el avance en la solución de los pendientes como en la forma que tome el conocimiento en la escuela y en los espacios concretos del aula a través de la práctica docente.

La experiencia que adquieran los actores escolares: docentes, estudiantes, directivos, administrativos, estará influida, por tanto, por las condiciones del SEM, como totalidad, como dimensión mayor, como prueba que ellos no eligen pero que se refleja en la forma particular que toma lo que ocurre en las aulas, en la manera en la que se relacionan los actores y conforman lo que Bertely (2000) denomina como "culturas específicas" (p.3) enmarcadas a su vez, por los principios culturales generales.

La forma que toma el conocimiento de la lengua oral como cultura específica que construyen los sujetos concretos en el aula de clase, es una experiencia que está atravesada por condiciones mayores. Es una experiencia, que los sujetos resignifican en diferentes sentidos por lo que es posible encontrar en este espacio, desde la mezcla entre procesos de conocimiento tópico y por operación Edwards (1998) que ponen énfasis en la lengua aislada del contexto, las intervenciones orales textuales, la memorización y la ejercitación con ausencia de elaboración de los estudiantes. Hasta procesos de conocimiento situacional en el que se vincula la lengua oral a la vida y situación en tiempo y espacio de los sujetos involucrados, lo que les interesa y por lo tanto les significa,

hasta alcanzar el distanciamiento y ruptura de la socialización a través de la subjetivación (Dubet y Martuccelli, 1994)

Es en este último proceso situacional donde se trazan trayectorias adicionales de sentido como puntos donde confluyen lo institucional y lo individual y donde es posible la creación y la innovación de prácticas docentes. Es aquí, donde se posibilita hablar de la escuela secundaria como un espacio de conocimiento situacional para la lengua oral, como un lugar para que el estudiante le encuentre sentido a lo que se dice, cómo se dice y para qué se dice y para que Ernesto, como estudio en caso inmerso en la totalidad del SEM, como docente subjetivado, diseñe actividades didácticas intencionales (situacionales) que favorezcan la oralidad y las lleve a la práctica con sus estudiantes.

### **3.2 Ernesto: historia y pasiones**

Hablar de Ernesto como sujeto que diseña de manera intencional, es hablar de un sujeto como síntesis de múltiples determinaciones e interacciones intersubjetivas. Con su historia, sus creencias, su vida, su mundo particular, sus relaciones, su forma de construir su práctica docente, su vínculo con la escuela, sus compañeros docentes, los alumnos, los padres de familia, las autoridades. Es de ese Ernesto del que hablaremos en adelante.

Nacido en la ciudad de México y cursado su educación básica en esta misma ciudad, siendo el tercer hijo de una modesta familia de seis integrantes. Ernesto se describe como un tipo feliz, sensible, estudioso, disciplinado, con pensamiento propio, preocupado por el país, por el futuro, por lo que les estamos dejando a los muchachos, por la generación que estamos formando, por darles lo mejor de sí a los jóvenes con los que trabaja diariamente, por provocar un pensamiento más reflexivo en ellos. Ernesto obtuvo su formación como docente en la Normal Superior de México y realizó una Maestría en Letras en la UNAM, a Ernesto le gusta escribir y escribir de todo, incluso de las luchas, pero en particular le apasiona la poesía, leamos uno de sus poemas:

#### **ANGOSTURA**

*Dado sugestivamente a la broza  
esta estrechez de Gissel  
floresta mi astrolabio  
Como si te abrasara  
Con un pretérito grito  
Unta al banquete del día su perfume recién podado*

*A la risa de mirar su simpático vello  
Mis manos otean la antífona del prado  
De esta discreta natural  
Que es mía por hora y media  
Y un suave requiebro que memorizo de su blog  
Para saldar:  
Las estrellas son impenetrables*

Con la escritura de poesía, Ernesto ha ganado premios y reconocimiento a nivel nacional. Ubica su gusto por la escritura en la adolescencia, no antes ni después, justo en esa etapa en la que se dice, *se puede asaltar al mundo sin remordimientos*. Su principal influencia la remite a su familia y a un docente de secundaria que escribía poemas, los compartía con ellos y los motivaba a escribir como sea, pero había que escribir. Ernesto creció entre docentes, su mamá y sus tíos fueron su gran ejemplo como docentes de primaria y secundaria, por lo que no le costó trabajo alguno definir su profesión al egresar del bachillerato. Digamos que junto a la escritura, la docencia es su segunda pasión, ya que no solo escribir le ha redituado reconocimientos, sino que la docencia le ha dejado muchas satisfacciones a lo largo de sus más de 20 años de trabajo en secundaria, ¿Cuáles son esas satisfacciones? Influir en los estudiantes, que sepan que afuera hay un mundo esperándolos y que ellos, si ellos, los adolescentes de ahí, de ese contexto difícil, pueden alcanzar sus metas si trabajan para conseguirlo. Incluso, los sucesos difíciles ocurridos en la vida cotidiana de la escuela, le han servido de inspiración para escribir algunos de sus poemas. Sin embargo, lo que en esencia le da sentido a ser docente de español, dice Ernesto, son los jóvenes, los adolescentes con los que trabaja todos los días.

Son los estudiantes, esos otros, usuarios de una lengua como el español, que deberán aprender a usar principalmente para expresar lo que piensan, sus ideas, sus construcciones. Eso es lo que hay que motivar en ellos, la expresión, que pierdan el miedo a exponerse públicamente, en mí los estudiantes no van a encontrar un juez implacable, van a encontrar una forma de usar la lengua para vivir en este mundo.

### **3.3 Ernesto y la construcción de relaciones intersubjetivas como primera condición para que el estudiante aprenda a hablar, hablando.**

Concebir la enseñanza de la oralidad desde la perspectiva intencional, implica que Ernesto deba tener una concepción construida respecto a los adolescentes con los que va a trabajar: expectativas, ideas, conocimientos. Además de mirarlos desde una perspectiva de sujetos jóvenes que interactúan y se expresan de múltiples formas desde su condición de adolescentes. Como sujetos

que construyen su experiencia en la lógica institucional y en la individual, construyéndose y reconstruyéndose de manera permanente como estudiantes y como adolescentes. Implica alejarse de la lógica tradicional que concibe al adolescente solo como sujeto rebelde, acrítico y desinteresado para acercarse a la perspectiva que lo mira como un joven capaz de adjudicarle un sentido subjetivo, personal a su quehacer como estudiante. A continuación transcribimos lo que Ernesto opina de los estudiantes con los que trabaja.

Los adolescentes de educación secundaria son por su naturaleza sensibles, en ocasiones extremadamente sensibles, generosos, colaborativos, y sobre todo, algo que valoro (y que sin embargo muchos docentes no “toleran”) que sean espontáneos y directos en lo que piensan o sienten en determinado momento. ¿Arma de dos filos? Quizá. Lo fundamental es que viven un tránsito que permite “abonar” todo aquello que uno aprende a ver objetiva y subjetivamente en ellos. Llámese trabajo, conocimientos, sentimientos, emociones, valores, entorno, empatía, gustos, opiniones; todo habita en un instante y todo se transforma al mismo tiempo. Ahí es donde uno puede abrir brecha y trascender en sus perspectivas. Por lo mismo, cuando el docente violenta e ignora esa naturaleza adolescente se genera el choque y se nulifica toda posibilidad de diálogo. Creo fundamentalmente que los alumnos deben ser pieza fundamental en la construcción de acuerdos para la convivencia y armonía en el salón de clase. Ellos valoran gratamente esa actitud y saben corresponder con quienes valoran su palabra y pensamiento.

Esta forma de caracterizar al adolescente, permite ver en Ernesto a un docente que ha adquirido un saber respecto a la forma en que se construye la experiencia subjetiva del adolescente con el que trabaja. La consciencia adquirida respecto a esta forma de construcción del ser adolescente y estudiante al mismo tiempo, le permite diseñar acciones específicas para intervenir en la construcción de dicha experiencia. Ernesto además, concibe las relaciones que se tejen entre los adolescentes y el docente como altamente complejas, pues estos dos actores negocian y redefinen permanentemente las acciones a realizar en el aula. No es el docente el único que decide, no es tampoco el estudiante, son ambos actores en permanentes actos de interacción con un objeto de conocimiento en un espacio institucional que forma parte de una tensión, que abarca dimensiones sociales mayores que van más allá de ellos.

Estos aspectos nos hacen pensar en Ernesto como un docente subjetivado, que toma el diálogo como camino metodológico, no sólo como vía para la negociación o el convencimiento, sino como forma de construir relaciones horizontales entre sujetos históricos con derechos iguales. Dejar hablar al estudiante para algunos docentes puede resultar difícil y problemático por su carácter espontáneo y directo, para Ernesto no es así, para él es una oportunidad de conocer como construyen sus subjetividades aquellos con los que convive diariamente. Esto significa que Ernesto

sabe que en las voces de sus estudiantes se articula la cultura, su historia, su pasado, que en el “yo” individual está implícita la esencia del “yo” social. En este sentido, Ernesto transforma su espacio en algo que se construye de manera intersubjetiva con otros, que a su vez, también están organizando su mundo adolescente desde su experiencia, dentro del marco institucional escolar que condiciona y habilita su actuar Schütz (2003)

Entender a la escuela secundaria como espacio para aprender a hablar, hablando, es tomar en cuenta los significados que construyen los adolescentes en torno a su hablar cotidiano fuera de la escuela y el que ésta les exige que construyan. Con esas herramientas en la mano Ernesto ha diseñado sus clases de Español que han despertado el interés y gusto a los estudiantes.

¿Qué si sé que les gusta mi clase? Si lo sé, porque yo la hago pensando en ellos, doy lo que soy y lo que sé cuando estoy frente a un grupo de jóvenes, ellos están ávidos de confianza, ávidos de tener con quien hablar. Creo que la empatía es un factor de ajuste para el inicio de cualquier diálogo. El docente no puede partir de cero, de concebir a los alumnos adolescentes como un receptáculo vacío al que sólo hay que llenar. Uno debe buscar la estrategia adecuada para cada grupo, para entenderlos, para reconocer inquietudes y saber abordarlas con tacto y precisión. Siempre hay una chispa adecuada que permite acoplarse a determinado momento sin dejar de lado el propósito perseguido. Los adolescentes están buscando permanentemente satisfacer sus necesidades comunicativas; ser escuchados, hablar de lo que les pasa y saber corresponder a las opiniones de los otros es el pan de cada día en el aula. Para ello el docente debe estar preparado y echar mano de los contenidos y, con suspicacia, inteligencia, imaginación y cierta dosis de ironía, crear situaciones propicias, favorecedoras de ambientes agradables para los fines que se persiguen.

La aceptación que Ernesto ha logrado con sus grupos se observa en el rendimiento escolar de los estudiantes, pues son éstos donde menos reprobados encontramos al revisar las estadísticas de rendimiento escolar anual, y los que más logran los aprendizajes esperados, los estudiantes que no alcanzan a acreditar la asignatura son aquellos que han acumulado un número tal de inasistencias que se dificulta su evaluación. Incluso, los estudiantes más rebeldes logran acreditar, pues Ernesto los somete a una dinámica de atracción de la que resulta difícil escapar, por ejemplo: organiza eventos en dos periodos del ciclo escolar, donde se presentan grupos de rock-metal y lo combina con poesía; organiza encuentros con escritores que van a la escuela y platican con los estudiantes, cada semana los grupos salen a la actividad denominada “callejones de lectura” que consiste en salir del aula y sentarse en el piso del pequeño y apartado estacionamiento para leer, platicar de libros, cantar un soneto.



Eventos que resultan sumamente atractivos para los estudiantes pues salir del aula los pone muy contentos. De igual manera, los invita a leer sus libros, a cafés literarios, a entrar al blog y su cuenta de Facebook que ha dado de alta para que sus estudiantes dejen comentarios o para invitarlos a los eventos, como el de los días viernes en donde coloca mesas con libros y sillas en el patio al alcance de los estudiantes para que estos se sienten a leer en compañía de padres de familia que se disfrazan de algún personaje literario y les platican su biografía.

Estas actividades que Ernesto propone, llevan implícita la conciencia de que la lectura es la puerta de entrada para la escritura y para el aprendizaje del uso del lenguaje oral formal.



**Figura 11. Evento organizado para celebrar el día del estudiante técnico con grupos de rock metal y poesía (30 abril 2011)**

La consideración que hace Ernesto respecto a la creación de situaciones propicias, favorecedoras de ambientes agradables para los fines que se persiguen, habla de su capacidad intencional, es decir, del diseño de estrategias acompañadas de un fin específico. En este caso, Ernesto conversa con su realidad, se pregunta cómo funciona y como podría funcionar mejor, para lo que hay que diseñar ambientes agradables y específicos para cada grupo. En este sentido, Ernesto construye una relación consciente con los estudiantes para los que diseña a partir de un pensamiento que concibe lo singular del contexto y de los estudiantes. Pero no solo eso, También construye un puente que vincula el conocimiento socialmente construido del que los estudiantes objetivamente se han apropiado y el propio de su asignatura, recreando procesos intersubjetivos con la intención de provocar su apropiación a través de actividades específicas.

Con el diseño intencional, Ernesto está llevando a cabo una experiencia en la subjetivación, pues en medio de la lógica institucional construye un universo paralelo, personal y ofrece alternativas de actividades atractivas para los estudiantes partiendo de los mismos estudiantes y su contexto. Podría entenderse, que Ernesto sabe que la adolescencia es más que una etapa de transición, pues más allá de mirar solo los cambios físicos, considera las nuevas formas en las que el adolescente se relaciona consigo mismo y con los demás, configuradas por el contexto sociocultural, familiar, de género, de percepción de sí mismo y de los demás, los consumos culturales y tecnológicos. Estos elementos entramados en la búsqueda de su identidad, provocan una tensión muy compleja, con avances y retrocesos, contradicciones, estancamientos y resoluciones, todo esto bajo la influencia de la gama de sucesos que constituyen la experiencia de los sujetos en la familia, en la escuela y en su cultura Merino (2001).

La actitud de Ernesto es contraria a la lógica de otros docentes y a la misma escuela secundaria, que por lo general, ignoran estos procesos por los que atraviesan los estudiantes-adolescentes, no los comprenden y no saben cómo tratarlos. Como si solo existiera el ente alumno, que si guarda silencio es mejor, no el sujeto en proceso de búsqueda de sí mismo, lo que como dice Fize (2004) hace que crezca la distancia entre la cultura escolar y la cultura adolescente.

Por lo que en los diseños didácticos que Ernesto elabora considera, no solo la dimensión del contenido o el corpus de conocimiento correspondiente a la asignatura, sino básicamente la dimensión psicológica, que no solo toca la forma en que se organiza el conocimiento, sino la manera en la que se concibe al estudiante al momento de planear la intervención docente. En este sentido, entendemos que toda planificación no solo es producto de la filosofía del profesor o de su repertorio de habilidades, sino que en su diseño están involucrados diversos factores y actores. En el caso de Ernesto, le está concediendo un papel activo al estudiante, reta a la cultura del “guarda silencio” juega con ella y la convierte en su contrario.

Que el estudiante hable y dé a conocer sus puntos de vista es una de las actividades más importantes para mi materia, solamente así los conoces, no hay otra manera, la escritura es importante si, pero la lengua oral es vital, por este medio puedes saber rápidamente como piensan. Que si al principio es espontáneo su lenguaje sí, si lo es, pero poco a poco a lo largo del año lo van cambiando, usan otras formas para expresarse, usan palabras que yo digo, actitudes como las mías. Entonces, de su aprendizaje me doy cuenta fundamentalmente en cierta modificación de actitudes y habilidades observables. También en el modo en que se aproximan a determinado dato o conocimiento. Las rutas que encuentran para acceder a determinada información. El enriquecimiento que aportan a la clase desde su experiencia de vida. Las propuestas que generan para socializar lo aprendido con los compañeros de la escuela. Su visión crítica del entorno.

Hasta este punto, es posible observar que las actividades de lengua oral que Ernesto propone están signadas por el diálogo abierto con los estudiantes, como proceso horizontal de interacción oral Cassany (1994) Encontramos también, que Ernesto concibe el acto de dejar hablar a sus estudiantes como un medio rápido para conocerlos. Considerando que atiende a siete grupos masivos de segundo y tercer grado, permitir la expresión oral del estudiante es una forma más que rápida, práctica, de acceder al pensamiento del alumno, de ir al encuentro con sus subjetividades. De indagar la manera en que construyen su experiencia escolar a través de la cual combinan las diversas lógicas de acción para estructurar el mundo escolar y darle sentido.

Esto es, en los actos de comunicación, el adolescente explicita, expone su propio yo, su mundo interno ante sus compañeros y Ernesto. Estos actos, sirven tanto para que se conozcan mejor a sí mismo, como para ser objeto de valoración de los demás. En este sentido, hablar en clase implica e invoca como dice Oramas (2001) a la reflexión y el análisis, a la articulación de elementos y a su integración. “Saber ponerse en la posición del otro; ampliar las posiciones desde donde se puede ver un fenómeno; toma de decisiones y puntos de vista. La comunicación, el debate abierto, no es solo un acto comunicativo, sino un acto de inteligencia cooperativa” (p.45)

### **3.4 Punto de encuentro entre la institución y Ernesto.**

Trabajar como docente de secundaria implica asumir una diversidad de responsabilidades y funciones implícitas en la normatividad y en el tipo de cultura construida en el espacio escolar correspondiente. Así, Ernesto debe cumplir con un contrato, un horario, un tipo de comportamiento al interior de la escuela. Debe poseer saberes específicos de la asignatura a impartir, planear sesiones de clase y entregar sus diseños al coordinador de actividades académicas, participar en actividades de organización de eventos escolares, programas externos, participar en concursos, preparar a los estudiantes, asistir a cursos de actualización. Hacer cumplir la normatividad y la disciplina escolar al impedir la salida de los estudiantes del aula en horario de clase, controlar la salida al sanitario, la asistencia, el comportamiento en aula, la limpieza personal y el uniforme escolar.

Pese a que algunas de estas actividades y otras que se llevan a cabo en la escuela no son del agrado de Ernesto.

No me gustan las actividades sin sentido, las que no tienen impacto en la formación de los adolescentes, sin embargo, muchas de ellas son externas y se tienen que hacer. Aunque siempre externo mi punto de vista a las autoridades.

En el cruce de lógicas entre lo institucional y lo individual, es posible observar puntos donde los contrarios se tocan, aspectos irreconciliables y de ruptura entre la institución y un Ernesto que se mueve en la subjetivación, pero también puntos de encuentro donde hay una cercanía entre lo institucional y la subjetividad individual, gracias a la cual, Ernesto puede diseñar y operar muchas de las actividades que lleva a cabo en sus grupos, como los eventos mencionados arriba.

Pero no solo eso, difícilmente Ernesto podría moverse en la escuela como lo hace, sin el apoyo de la mayoría de sus compañeros o el consenso de las autoridades. En las indagatorias realizadas, se abarcó la asistencia a una reunión colegiada entre docentes y autoridades del plantel para organizar la participación en eventos y comentar problemáticas de la escuela.

Sin duda, esta experiencia la podríamos catalogar como una de las más aleccionadoras para nosotros, pues al mirar desde la posición no participante el evento, pudimos apreciar las distintas perspectivas desde las cuales se miran los problemas de la escuela, la postura de cada uno de sus miembros y la capacidad de organización del colectivo. Los directivos abrieron la reunión informando sobre las actividades externas por realizarse de manera obligatoria: concurso de escoltas, concurso de cuidado al medio ambiente, programa de lectura, programa escuela segura, prueba enlace, prueba PISA. Procedieron a dividir el trabajo por academia en razón de la afinidad temática y dieron indicaciones para repasar con los alumnos reactivos tipo ENLACE y PISA para que el estudiante se “familiarice con los instrumentos”.

Posterior a esta información, se dieron a conocer los índices de aprovechamiento por academia y los compromisos que implicaba. Ciencias expuso sus dudas para el diseño de reactivos tipo PISA, a lo que la Coordinadora de Actividades Académicas respondió proponiendo la revisión de un documento que contiene los criterios de elaboración. Sociales argumentó que esos reactivos los usaban constantemente como parte del método de estudio de casos y que ellos no tenían problema. Español, dijo que trabajaría con ellos, pero cuestionó haberlos convertido en el centro de atención y remarcó la necesidad de reorientar la “Brújula” hacia los aprendizajes y los “enfoques de las asignaturas como fundamento de la práctica.” Propuso actividades concretas de trabajo para operar el programa de lectura: reforzar los callejones de lectura, organizar a los padres de familia, las mesas de lectura en la hora de receso, los cinco minutos diarios de lectura compartida en aula.

Con estas propuestas en la mesa de la asignatura de español, Ernesto tomó la palabra para invitar y recalcar la importancia de que el docente fundamente lo que hace. Argumentó que las actividades

propuestas tienen sustento epistemológico en autores como Cassany y Marcela Bolos, que sí se pueden aplicar, pero que su operación requería del compromiso de todos los compañeros.

En este momento de la reunión, las autoridades intervienen reiterando la invitación de Ernesto, buscando consenso, los docentes, miembros de las otras academias dieron su punto de vista: los docentes de ciencias se sumaron entusiasmados y matemáticas repitió las bondades de la propuesta, sociales tomó la propuesta con reserva, pero se sumó. Los únicos docentes que permanecieron en silencio fueron los docentes de los talleres, pues lo que se propuso no se ajustaba a su horario, ni a sus condiciones, incluso en los rostros de algunos de ellos se observó la falta de simpatía por Ernesto, pero ninguno dijo nada, solo dejaron correr la apatía y la inacción.

La respuesta del colectivo docente permite ubicar a Ernesto como alguien que goza de un excelente prestigio entre la mayoría de sus compañeros, no solo como docente, sino como escritor. Es considerado como persona seria y de compromiso, líder de opinión y de acción. Estas consideraciones le han valido para que las autoridades, lo escuchen, le pongan atención y lo apoyen para llevar a cabo sus propuestas.

### **3.5 El espacio para la lengua oral en los diseños didácticos de Ernesto: Secuencias didácticas.**

Elaborar la planeación didáctica de la asignatura a impartir, es una más de las responsabilidades con las que los docentes de secundaria tienen que cumplir de manera puntual. Institucionalmente, la planeación es considerada uno de los documentos más importantes que el docente debe entregar al responsable de la Coordinación de actividades Académicas en la escuela, quien revisa que ésta cumpla con los criterios de elaboración acordados en las reuniones de academia y con los jefes de enseñanza. La importancia de la planeación para el coordinador académico estriba, básicamente, en que le ofrece información respecto a la forma en la que está trabajando el docente en el aula y en saber si las actividades están organizadas anual y bimestralmente de acuerdo a lo que estipula el programa. Veamos lo que dice el coordinador de actividades académicas sobre la planeación:

Que los maestros me entreguen su planeación es muy importante porque así me doy cuenta de cómo están trabajando en los grupos, de las actividades que tienen programadas y del avance. También es una forma de presionar al maestro porque se tardan mucho en entregármela y los grupos ya están avanzando, hay quien me la va entregando hasta octubre o noviembre...

Sin embargo, a pesar de la importancia que institucionalmente se le adjudica a la planeación didáctica, la revisión de la que es objeto por parte del coordinador, no va más allá de la

identificación de criterios técnicos, es decir, que el instrumento cumpla con el formato acordado (Tabla 26) con los siguientes elementos: Datos generales de la escuela, nombre del profesor, asignatura, grupo, grado, horario, competencia, aprendizaje esperado, contenidos, actividades, fecha, material y evaluación y que sea entregada a tiempo.

Tabla 26  
*Formato de planeación didáctica*

**Nombre de la escuela**

**Turno** **Nombre del profesor** \_\_\_\_\_ **Asignatura** \_\_\_\_\_

**Grupo:** \_\_\_\_\_ **Grado:** \_\_\_\_\_ **Horario:** \_\_\_\_\_

**Competencias:** \_\_\_\_\_ **Aprendizajes esperados:** \_\_\_\_\_

CONTENIDOS	ACTIVIDADES	FECHA	MATERIAL	EVALUACIÓN

Fuente: Ejemplo del formato de planeación de la escuela en la que trabaja Ernesto

Si las actividades provocan o no mejora en las aulas, si la secuencia didáctica es o no apropiada y está articulada para favorecer el aprendizaje, si el alumno está implicado ampliamente en su aprendizaje, si el docente tiene claro su papel, su intención formativa y su intervención en el aula. Estos aspectos no se tocan, no se analizan y no se discuten en ningún lado. El docente esta solo con sus diseños, solo con el papel y el lápiz, solo con sus interpretaciones, sus ideas y prenociones respecto a cómo intervenir en la realidad del aula. Esta soledad ha hecho del docente como dice Pozner (2000) un ser que crea una realidad que no necesariamente coincide con la del otro, sus demandas y necesidades.

En el caso de Ernesto, la planeación juega un papel importante en su práctica, pues considera que en ella se articulan elementos implícitos en las intenciones formativos de la asignatura de español

Evidentemente todos los aspectos son importantes cuando la finalidad es posibilitar el desarrollo y la formación integral del alumno. Hay una intención y fin fundamentales en la materia de español que subrayan y requieren una mayor disposición y atención del docente y de los alumnos, y por lo tanto, constituyen el punto de partida sobre la cual se busca “armonizar” en la planeación: los temas de reflexión. Estos, son tarea indispensable que articulan, en cada una de las Prácticas del Lenguaje, General y Específica, modos de entender y desarrollar actividades, anticipar recursos, tiempos, y sobre todo, aprendizajes esperados, objetivos y observables. Es muy clara la tarea de la materia del Español

en la reorganización y diversificación de prácticas sociales del lenguaje que fomentan la interacción y el trabajo colaborativo entre los alumnos a partir del desarrollo de proyectos.

La aproximación que Ernesto hace al conocimiento de la realidad escolar y su intervención en ella, lo realiza partiendo de la intención formativa de la asignatura como guía del proceso que viene y al que concibe con un carácter activo, donde se articulan e integran elementos a los que él les encuentra sentido y significado y en el que es evidente la preocupación de concretar por medio de actividades, los contenidos y enfoques de la asignatura y por implicar al estudiante en un proceso de aprendizaje que realmente le signifique y le motive a aprender.

A Ernesto, le convence el nuevo enfoque de la asignatura basado en las prácticas sociales del lenguaje. Considera que detrás de esta propuesta existe un buen sustento teórico-metodológico en autores de renombre a los que él mismo recomienda como Cassany. Con la intención de ser coherente con esta propuesta, concibe que la vigilancia epistemológica que plantea Lerner, está en la acción de estar midiendo la forma en la que la teoría ayuda a explicar la realidad del uso del lenguaje, pues en la realidad fuera de la escuela, es el lugar donde se amplían las prácticas sociales del lenguaje que el estudiante demostrará que usa y usará a futuro, lo que a su vez le permitirá ampliar su acción social y comunicativa. La asignatura de español debe promover que los estudiantes se percaten de ello y que además....

Reconozcan la naturaleza, trascendencia y complejidad del lenguaje en su uso diario, en la interacción social con sus pares, donde halle apremio y necesidad de transmitir, eficazmente, lo que desea.

Enseñar lengua tomando como referente las prácticas sociales del lenguaje se convierte para Ernesto en vigilar que la práctica social de lenguaje no pierda su esencia al ser convertida en objeto de enseñanza, que el estudiante avance hacia formas de uso del lenguaje que le permitan llegar a ser capaz de participar en prácticas de lenguaje en la escuela y en todos los demás ámbitos en los que este se mueva.

Al ser el propósito fundamental de la enseñanza del español el que los alumnos se apropien de diversas prácticas sociales del lenguaje y que participen de manera eficaz en cualquier situación comunicativa en su vida ordinaria, la preocupación fundamental mía reside en que ellos –los alumnos- reconozcan la naturaleza, trascendencia y complejidad del lenguaje en su uso diario, en la interacción social con sus pares, donde halle apremio y necesidad de transmitir –eficazmente- lo que desea. Uno no puede dejar fuera ese horizonte lingüístico tan indispensable en los adolescentes de hoy inmersos en un mundo global que avanza a pasos agigantados. En ese sentido hablo y entiendo las “competencias”, en la transversalidad tan requerida, donde hallen lugar: conversaciones cotidianas, intercambios formales y espontáneos, actos de lectura y escritura, reflexión en torno a temas comunes, intrascendentes en

apariciencia, alrededor de temas científicos y de divulgación de la ciencia, entre muchos otros, siempre movidos por la necesidad de entender o compartir perspectivas cercanas (inmediatas) de su mundo.

En este sentido Ernesto ratifica el supuesto de que la vigilancia epistemológica solo la puede ejercer un sujeto subjetivado, que pueda provocar ruptura de conocimiento hacia formas cualitativamente distintas, que permitan alcanzar otras formas de usar lo oral como acto de conocimiento. Ésta, no es una situación sencilla para Ernesto, ni para todo aquel que se dedique a la docencia, pues, implica transitar por un camino nada fácil: El camino de la imaginación, articulada con las intenciones formativas y la transformación de las ideas en diseños didácticos concretos.

En el caso de Ernesto, encontramos que la lectura tiene un lugar privilegiado como primer acto del que se debe partir para avanzar hacia actividades de uso del lenguaje más complejas en el aula. Propone compartir la lectura o experiencias de lectura que sirvan como detonante a lo planeado en los proyectos. Ernesto le llama experiencias lectoras a la lectura individual, la lectura compartida, lectura del profesor, creación breve o texto escrito por los alumnos o por él mismo. Cabe mencionar que no solo Ernesto propone textos, los estudiantes son libres de proponer textos para compartir con sus compañeros: periódicos, revistas, libros, todo es bueno para ser compartido y comentado. A esta actividad Ernesto le dedica diariamente de cinco a diez minutos antes de dar paso a los proyectos específicos de aula.

Regularmente partimos de alguna experiencia lectora; ora lectura individual, ora lectura compartida, ora creación breve, ora lectura del profesor, etc. Propuestos principalmente por ellos: revistas, periódicos, libros, lo que quieran comentar lo comentamos. Posteriormente nos avocamos a la actividad programada en nuestro Proyecto. Cabe mencionar que los alumnos conocen cada uno de ellos; comentamos y anotamos el nombre del proyecto, los propósitos, las metas esperadas, las actividades, formas de evaluación y el número de sesiones aproximadas que nos permitirán trabajarlo. Evidentemente que en el papel se planea de esa manera, sin embargo la realidad muchas veces dice lo contrario. Ciertas actividades suelen ser muy ricas de tal modo que nos llevamos más tiempo del estipulado en la planeación. Cuando hay algo que hablar lo hablamos, no solo yo digo lo que pienso, es importante que ellos digan lo que piensan, que sepan que su palabra vale, que yo los escucho, si alguien se expresa equivocadamente, no lo corrijo frente a todos, sé que poco a poco va a ir mejorando, lo importante es que se atrevan a hablar, perdiendo el miedo a exponerse públicamente ya ganamos, porque con la lectura como soporte sé que más adelante lo que digan será más claro, más coherente y estará mejor sustentado.

En la importancia que Ernesto le adjudica a la lectura encontramos que concibe la experiencia de leer de manera compartida, en interacción entre lector, texto y contexto, la posibilidad de que el estudiante construya significado y se acerque a la comprensión del texto de manera progresiva.



La propuesta de Ernesto tiene amplias coincidencias con las propuestas de Barthes y Larrosa (1999) en el sentido de que la experiencia de apropiación de las redes conceptuales de lo que el estudiante lee y comparte con otros, le permitirá más adelante dar cuenta del contenido del texto de manera oral, pero no solo eso, le permitirá utilizar esta experiencia en todos los ámbitos que se requiera al ser una actividad que apunta a la constitución del pensamiento del sujeto. Ernesto entiende que la lectura como práctica social tiene efectos, sentidos y significados distintos en quien se acerca a ella, sin embargo, la apuesta gira en torno a su capacidad docente para seducir a sus estudiantes.

Al solicitarle a Ernesto algunos de sus diseños didácticos que privilegiaran el lenguaje oral, contesto que todos sus diseños consideran lo oral, argumentó que es imposible trabajar en el aula sin este lenguaje.

“Puedo trabajar un día o más sin que los estudiantes escriban, pero sin que hablen, nunca.”

Ernesto argumentó que su trabajo de planeación involucra lo oral y lo escrito todos los días, pues al escucharlos y ver sus producciones escritas sabe si están avanzando o requieren más apoyo.

De su aprendizaje me doy cuenta fundamentalmente en cierta modificación de actitudes y habilidades observables. También en el modo en que se aproximan a determinado dato o conocimiento. Las rutas que encuentran para acceder a determinada información. El enriquecimiento que aportan a la clase desde su experiencia de vida.

Sin embargo, accedió a proporcionarnos tres de sus secuencias didácticas en donde de manera más explícita, se muestra su intencionalidad de favorecer la oralidad. En la primera secuencia revisada, se aprecia la práctica social del lenguaje que consiste en la elaboración de fichas de trabajo con un uso específico: analizar información. De esta práctica social, se espera que el estudiante aprenda que el resumen es un medio para seleccionar, recuperar y organizar información. De esta práctica social se deriva un proyecto de trabajo en aula al que Ernesto le ha denominado “La utilidad de las fichas” (Tabla 27) y como parte del proyecto se puede observar una serie de actividades que conforman la secuencia didáctica. Entre las cuales, hemos subrayado con color gris la que corresponde al lenguaje oral

Tabla 27

**Secuencia 1**

---

**Práctica social del lenguaje:** Elaborar fichas de trabajo para analizar información sobre un tema.

---

**Práctica específica:** Emplea el resumen como un medio para seleccionar, recuperar y organizar información de distintos textos.

---

**PROYECTO:** LA UTILIDAD DEL RESUMEN Y LAS FICHAS DE TRABAJO  
**SESIONES:**TRES

---

**ACTIVIDADES:**

**INICIO.** Comparto lectura

- De manera oral cuento brevemente la historia de Metálica como banda de rock, sus producciones y problemas.
- Posterior a la narración de 4 minutos, digo: **y para no hacerles el cuento largo.**

En resumen: Metálica es una banda de thrash metal originaria de Los Ángeles. Fue fundada en 1981 por Lars Ulrich y James Hetfield, a los que se les unirían Lloyd Grant y Ron McGovney. Estos dos músicos fueron después sustituidos por el guitarrista Dave Mustaine y el bajista Cliff Burton, Mustaine fue despedido un año después de ingresar en la banda debido a su excesiva adicción al alcohol y su actitud violenta. La banda ha editado nueve discos de estudio sus ventas superan los 100 millones, ha conseguido numerosos premios musicales y se les considera parte de los cuatro grandes del thrash metal.

---

**DESARROLLO.**

- Muestro el artículo de donde extraje la información y escribo el resumen en el pizarrón. Entrego un ejemplar del artículo a cada estudiante y solicito que subrayen las partes del texto que contienen el resumen que hice.
- Pregunto si las partes que quité eran importantes o no y porqué y aprovecho para anotar en el pizarrón las características del resumen y su metodología de elaboración.
- Pido que saquen la revista que solicite con anterioridad y que elijan el artículo de su artista favorito.
- Den lectura al artículo y que imaginen como lo van a contar de manera breve: *para no hacer el cuento largo, expondrán oralmente el resumen.*
- Posterior a la exposición oral, el estudiante subraya las partes que correspondieron a su exposición oral y elabora un resumen de manera escrita.
- Dibujo en tanto, una tabla en el pizarrón en la que concentraré la información del primer ejemplo.
- Explicaré qué es la información literal y remarcaré las características del resumen. Después, pediré al estudiante que elabore una tabla similar en su cuaderno con la información del recorte que les solicitaré.

<b>Literal</b>	<b>Resumen</b>
Todo lo que dice el artículo	Lo más relevante: Metallica es una banda de thrash metal originaria de Los Ángeles. Fue fundada en 1981 por Lars Ulrich y James Hetfield, a los que se les unirían Lloyd Grant y Ron McGovney. Estos dos músicos fueron después sustituidos por el guitarrista Dave Mustaine y el bajista Cliff Burton, Mustaine fue despedido un año después de ingresar en la banda debido a su excesiva adicción al alcohol y su actitud violenta. La banda ha editado nueve discos de estudio sus ventas superan los 100 millones, ha conseguido numerosos premios musicales y se les considera parte de los cuatro grandes del thrash metal.

---

**CIERRE.**

El alumno deberá elaborar una tabla similar con el artículo que eligió.

<b>Literal</b>	<b>Resumen</b>
Todo lo que dice el artículo que trajeron	Lo más relevante

---

Fuente: Planeación de programa semanal de Ernesto. 2010

Al dar lectura a la secuencia didáctica que Ernesto compartió con nosotros, pudimos identificar que una de las actividades se centra en favorecer el lenguaje oral al solicitar a los estudiantes que expongan el resumen de un texto de su interés.

“Den lectura al artículo y que imaginen como lo van a contar de manera breve: *para no hacer el cuento largo*, pues expondrán oralmente el resumen.”

(El subrayado es nuestro)

Sin embargo, no solo observamos la actividad favorecedora a la oralidad. Observamos una lógica de contenido profundamente vinculada con una lógica de interacción entre los elementos involucrados. La actividad favorecedora a la oralidad que detectamos, está inserta en un contexto global de actividades que conforman la secuencia didáctica propuesta para cubrir el aprendizaje esperado y que al articularse de esta manera, el conocimiento de lo oral toma una forma específicamente compleja, “situacional” (Edwards, 1998:18)

¿Qué hace Ernesto en primera instancia para plantear las actividades que detalla? Ernesto dice que parte de interpretar el aprendizaje esperado.

Interpreto el aprendizaje, qué busca, a dónde va, con que práctica social está involucrado, cómo lo va a usar el estudiante en la vida diaria y cómo lo voy a trabajar yo, para que el estudiante aprenda a usarlo.

Interpretar el aprendizaje es para Ernesto una de las actividades principales, previas a la planeación de actividades didácticas, en su secuencia didáctica se puede apreciar que él encuentra implicada principalmente a la escritura. Sin embargo, no que se queda ahí, va más allá y realiza una lectura compleja del aprendizaje esperado e implica también a la oralidad. ¿Qué significa esto? Que Ernesto está realizando la vigilancia epistemológica de la práctica social: elaborar fichas de trabajo para analizar información, porque en la vida cotidiana utilizamos muy poco el resumen escrito para comunicarnos, lo utilizamos principalmente usando el lenguaje oral. Recordando a Cassany (1994) diríamos que el interés por hacer cosas con la lengua surge de necesidades de la vida real.

Esta comprensión compleja del aprendizaje esperado en el programa de la asignatura la denota claramente Ernesto cuando en la secuencia didáctica mostrada arriba, resalta la frase

Hacer un resumen es algo difícil para los estudiantes, hay que enseñarles cómo hacerlo. El estudiante aprende a hacer resúmenes por escrito más fácilmente cuando primero oraliza el texto a resumir, en ese acto, se escucha y escucha a otros y aprende a corregirse a sí mismo.

Pero no se queda ahí, si el aprendizaje implica que el estudiante aprenda a utilizar el resumen de manera escrita para ser utilizado en contextos formales. Ernesto incorpora el corpus científico de la asignatura al ofrecerles una metodología para hacer el resumen y lo hace modelándolo para que, más adelante, el estudiante lo aplique a otro tipo de texto y lo plasme en un organizador. Sin embargo, lo que llama la atención de esta secuencia didáctica, es que aquí no aparece la metodología para la elaboración del resumen de manera explícita. Esto significa que la planeación es una herramienta importante para el docente, pero en ella no necesariamente se vierte toda la información que el docente es capaz de desplegar en el aula. De ahí la importancia de realizar la observación del caso en el contexto de acción como sugiere Taylor y Bogdan (1987)

“La investigación cualitativa puede generar ricas descripciones. La observación y descripción de lo que ocurre en el sitio son ilustrativas permiten comprender en profundidad cómo aparecen los escenarios y personas, y proporcionan las pruebas de que las cosas son como se dice en el informe” (p. 184).

La forma que toma el conocimiento de lo oral en esta secuencia podría ubicarse como situacional, pues implica profundamente al estudiante y su pensamiento al pedirle que organice un breve resumen escrito para ser compartido de manera oral en un contexto formal. Ernesto sabe que la ausencia de papel será un reto difícil para el estudiante, pero con ello favorecerá la independencia de la escritura, aunque esta haya estado involucrada previamente en el proceso de planificación.

El componente social de la lengua oral, está presente en esta secuencia, más allá de ser vista sólo como una habilidad, Ernesto sabe que hablar en voz alta implica exponer públicamente una imagen de sí mismo, una forma de ver la realidad e interpretarla, también, una manera de mostrar cómo se está elaborando el conocimiento.

Considerando la dificultad metodológica para elaborar un resumen, Ernesto parte de recuperar situaciones de la vida cotidiana en donde se utiliza el resumen, sin forzar la práctica social de uso del resumen. Vincula intensamente lo escrito con lo oral y le da cuerpo al resumen, a través del modelado metodológico que hace para los estudiantes. Con el uso de organizadores de la información que emplea al cierre de su secuencia, recapitula el contenido para saber lo que el alumno aprendió, con lo que favorece y refuerza la práctica social y el saber procedimental que involucra.

Tabla 28

## Secuencia 2

---

**Práctica Social del Lenguaje:** Estudiarlas manifestaciones poéticas en un movimiento literario.

**Práctica específica:** Reconoce y recupera información sobre un movimiento poético y su contexto histórico social.

---

**PROYECTO: MOVIMIENTOS LITERARIOS**

**SESIONES: 2 de 6**

---

**INICIO:** Compartir la lectura del texto: “La niña que me robó el corazón”

-Pedir que enlisten en el pizarrón 5 canciones favoritas y el tema.

-Pedir que elijan una para escribirla en el pizarrón.

-Preguntar a qué movimiento literario pertenece la canción escrita. Esto es para identificar conocimientos previos respecto a los movimientos literarios.

**DESARROLLO:**

Se les entregarán dos textos breves (la mitad del grupo leerá Romanticismo y la otra mitad Modernismo) se les pedirá que lo peguen en su cuaderno, escriban e identifiquen:

-¿Dónde y cuándo surge?

-¿En qué movimientos artísticos se manifestó?

-¿Cuáles son sus principales características?

-¿Cuáles son los temas que abordan en sus poemas?

-Principales representantes

-Se dividirá el pizarrón en 2 partes: Modernismo y Romanticismo y los estudiantes pasaran a anotar los aspectos solicitados de cada movimiento. Para después ubicar la canción escrita en el pizarrón en alguno de ellos. **Comentarán oralmente porque se ubica en uno y no en el otro.**

-Posteriormente, se discutirá sobre la época en la que surgió y porque continua encontrándose en algunas manifestaciones artísticas de esta época.

**CIERRE:**

Escribirán en su cuaderno una canción o poema conocido que cumpla con las características del romanticismo y explicarán porque se ubican en uno y no en el otro.

---

Fuente: Planeación de programa semanal de Ernesto. 2010

En la lógica de construcción de la secuencia 2, se aprecia nuevamente que la clase inicia con la lectura de un texto sugerido por alguno de los participantes; profesor o estudiantes. Para continuar con actividades introductorias a la temática diseñadas para atrapar la atención de los estudiantes, lo que se observa cuando les pide que enlisten el nombre de sus canciones favoritas.

La actividad que corresponde a la oralidad, la encontramos en el desarrollo de la sesión, en la parte final: Comentarán oralmente porque se ubica en uno y no en el otro. La forma en la que está concebida esta actividad, lejos de parecer simplemente una participación oral en donde los estudiantes tienen que expresar en voz alta las características de un movimiento literario. Está permitiendo que se vincule el pensamiento con el lenguaje oral, pues, el estudiante debe realizar el esfuerzo mental de identificar las características de uno y otro movimiento literario sin confundirlos, encontrando la esencia del objeto en cuestión.

Esta actividad prepara al estudiante para llevar a cabo una actividad simulada de discusión o debate que más adelante tiene programada, pues sólo si el estudiante se ha apropiado de lo que caracteriza específicamente a cada movimiento literario, podrá estar en condiciones de interactuar con sus pares, de contextualizar los movimientos literarios y de encontrar referentes actuales y explicarlos, como es el caso de la canción que eligieron.

Esta lógica del contenido, lleva implícita una lógica de interacción entre los estudiantes y Ernesto de manera tal, que permite darle un sentido a la práctica social y en ésta, al lenguaje oral, con la idea de superar la imagen subjetiva del objeto que en el ámbito de la vida cotidiana se presenta con un significado de uso.

Esto es, el conocimiento de lo oral toma una forma situacional al involucrar el corpus teórico del contenido específico de los movimientos literarios, con lo que a los estudiantes les interesa y por lo tanto les significa, que en este caso, son sus canciones favoritas. Para después cerrar con un ejercicio que recupera el aprendizaje en donde el alumno reconoce y recupera información sobre un movimiento literario y su contexto histórico y social.

Con esta actividad, Ernesto no centra su diseño en el contenido, si no en el aprendizaje y en particular, en favorecer el desarrollo del pensamiento en el estudiante y su manifestación a través del uso de lenguaje oral.

Tabla 29

### ***Secuencia 3***

---

<b>Práctica Social del Lenguaje:</b> Analizar y valorar críticamente los medios de comunicación.
<b>Práctica específica:</b> Dar seguimiento y comentar programas televisivos de divulgación de las ciencias, la cultura y las artes.
<b>PROYECTO: MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y SU INTENCIÓN</b>
<b>SESIONES:4</b>
<b>INICIO:</b> Compartir lectura de texto: Avance de cuento de los alumnos.
<b>DESARROLLO:</b>
-Pegar en el pizarrón 5 imágenes de productos de consumo que anuncian en la TV, 5 programas de radio, 5 portadas de revistas diversas.
-Pedir que escriban en su cuaderno cuáles de ellos consumen y porqué.
-Preguntar si saben que los medios de comunicación tienen una intención cuando difunden algún programa, comercial, imagen, música, noticia y demás.
-Dividir al grupo en seis equipos que investigarán del radio, la TV y los medios impresos, lo siguiente: Origen, historia, fines y ejemplos. Llevarlos al aula de medios, sugerir páginas de internet y libros de la biblioteca.

---

**-Esta información la sintetizarán en una línea del tiempo que expondrán oralmente por equipo.**

-Cada equipo, de acuerdo al medio que le toco, elegirá un ejemplo actual (ver un programa de TV, escuchar la radio y leer un medio impreso) y contestarán el siguiente cuestionario:

- ¿Qué contenido difunde ese programa o de que trata?
- ¿Para qué?
- ¿Cómo lo hace?
- ¿Qué lenguaje utiliza?
- ¿Qué contenidos predominan en la TV, la radio y la prensa?
- ¿Por qué crees que sea así?

-Para saber que medio es el que más usa la gente. Entrevistarán a 10 compañeros de la escuela y a sus familiares. Preguntarán lo siguiente y lo organizarán de la siguiente manera:

¿Qué te gusta más?	Porqué	¿Cuál es tu programa favorito?
a) Ver la TV		
b) Escuchar el radio		
c) Leer revistas y periódicos?		

¿Qué le gusta más a tu mamá?	¿Qué le gusta más a tu papá?	¿Qué les gusta más a tus hermanos?
a) Ver la TV	a) Ver la TV	a) Ver la TV
b) Escuchar el radio	b) Escuchar el radio	b) Escuchar el radio
c) Leer revistas y periódicos?	c) Leer revistas y periódicos?	c) Leer revistas y periódicos?

**Elaborarán gráficas de frecuencia y las interpretarán, su resultado lo expondrán en clase**

**Debatir con respecto a los contenidos que ofrecen los medios, tratarán de explicar por qué y cómo influye ese contenido en la forma de pensar de la gente y en lo que consume.**

**CIERRE:**

Escribir una conclusión breve respecto a los medios de comunicación.

---

Fuente: Planeación de programa semanal de Ernesto. 2010

En esta secuencia número 3, es posible observar que se inicia nuevamente compartiendo un texto, en este caso, se trata de un cuento que se encuentra en proceso de escritura por parte de los estudiantes. Al producir un texto personal escrito y compartirlo, los estudiantes se encuentran en un proceso de construcción de significado al participar en algo que les interesa. Esta actividad lejos de ser solo escritura, se encuentra en un continuum como dice Tannen (1998) con la oralidad, pues

lo escrito toma forma de lo oral en el momento en el que es compartido. Favoreciéndose con esto el lenguaje oral de los estudiantes.

Posterior a esta actividad, Ernesto plantea partir de una situación problemática, primero, para situar el tema y al estudiante, ofrece elementos visuales al colocar ejemplos de productos y revistas en el pizarrón y en seguida plantea la pregunta sobre la intencionalidad mediática que será la guía de la investigación a realizar.

Con el informe de investigación realizado y el organizador denominado línea del tiempo, los estudiantes están en condiciones de exponer oralmente la información. Esta forma de articular las actividades cobra notoriedad en virtud de que la información investigada lejos de presentarse de manera dispersa, es organizada por medio de la línea del tiempo, acción con la que se contribuye a organizar también el pensamiento y la exposición del estudiante.

El continuum oral-escritura en esta secuencia, continúa mostrándose en el momento en el que Ernesto propone a la entrevista como actividad que permite indagar preferencias sobre los medios de comunicación entre los estudiantes y sus familiares. Con ello, no solo estimula el lenguaje oral, muestra a los estudiantes que existen herramientas de investigación como la estadística, que aporta elementos de sustento a la exposición oral de los resultados. En este sentido el discurso oral se va construyendo con argumentos que alcanzan mayor legitimidad al ser producto de investigación documental y de campo.

La secuencia planteada se complejiza aún más, al presentarse como actividad final un debate de ideas en torno a los medios de comunicación, los contenidos que ofrecen y su influencia en la forma de pensar de la gente y en lo que consume. Nuevamente observamos que la lógica del contenido, lleva implícita una lógica de interacción entre los estudiantes y Ernesto que permite darle un sentido a la práctica social y en esta al lenguaje oral con la idea de superar la imagen subjetiva del objeto que en el ámbito de la vida cotidiana se presenta con un significado de uso y con ello, ejercer la vigilancia epistemológica de la práctica social del lenguaje programada.

Con los elementos expuestos consideramos que las secuencias didácticas que Ernesto diseña contribuyen a la construcción del conocimiento del lenguaje oral en el aula, desde una forma situacional como soporte de una lógica de contenido y de interacción entre los actores involucrados. Sin embargo, la forma que toma esta construcción en el contexto del aula, sufre las variantes propias a las condiciones en las que se produce y de las que Ernesto es plenamente consciente.



### **3.6 El aula de clase como espacio ideal para favorecer la lengua oral: la operación de los diseños**

La asistencia a la escuela y en particular al grupo en el que Ernesto operaría sus diseños fue puntual en fecha y hora. Los tres diseños fueron operados en tiempos distintos. Sin embargo, aquí sólo mostramos el análisis de la secuencia uno.

#### **Diseño 1. (Dos sesiones)**

Llegada. Esperamos a Ernesto fuera del aula en la que daría su clase para entrar junto con él, nos ubicamos al fondo del salón, tratando de no alterar su tiempo, su trabajo y al grupo, armados con una videocámara y el diario de campo.

#### **Código de descripción.**

En la descripción de la secuencia de clase utilizaremos la letra mayúscula E para nombrar a Ernesto y la letra A para los estudiantes. En esta sesión, Ernesto trabajó la secuencia 1 con la práctica social del lenguaje: *Elaborar fichas de trabajo para analizar información sobre un tema y la práctica específica: Emplea el resumen como un medio para seleccionar, recuperar y organizar información de distintos textos*. Esta práctica forma parte del proyecto denominado: “La utilidad de las fichas” que está organizado para trabajarse en 2 sesiones. Presentamos aquí la sesión 1 que corresponde a la secuencia didáctica mostrada en la tabla 27.

**Proyecto:** La utilidad de las fichas.

**Práctica específica:** Emplea el resumen como un medio para seleccionar, recuperar y organizar información de distintos textos.

#### **Sesión 1.**

##### **Inicio:**

**E-**Entrando al aula. Buenos días jóvenes

**A-** Hola maestro, ¿cómo está? (Algunos estudiantes lo rodean y lo saludan de mano, están levantados, caminando cerca de la puerta, fuera del aula o conversando con otro compañero)

**A-** ¿Qué vamos a leer hoy maestro? (preguntan al unísono varios estudiantes)

**E-** Bien y ustedes ¿cómo están?, ¿qué traen para hoy?, ¿alguien trae un texto para leer hoy? pregunta levantando un poco la voz.

**A-** Yo, maestro, traigo un cuento que me encontré en internet, mire.

**E-** Es de Mario Benedetti. Su compañero trajo un cuento corto, lo va a leer, escuchen. (Los estudiantes pasan a sentarse a su lugar)

**A-** Empieza a leer con voz pausada

### El hombre que aprendió a ladrar

Lo cierto es que fueron años de arduo y pragmático aprendizaje, con lapsos de desaliento en los que estuvo a punto de desistir. Pero al fin triunfó la perseverancia y Raimundo aprendió a ladrar. No a imitar ladridos, como suelen hacer algunos chistosos o que se creen tales, sino verdaderamente a ladrar. ¿Qué lo había impulsado a ese adiestramiento? Ante sus amigos se auto flagelaba con humor: «La verdad es que ladro por no llorar». Sin embargo, la razón más valedera era su amor casi franciscano hacia sus hermanos perros. Amor es comunicación. ¿Cómo amar entonces sin comunicarse? Para Raimundo representó un día de gloria cuando su ladrido fue por fin comprendido por Leo, su hermano perro, y (algo más extraordinario aún) él comprendió el ladrido de Leo. A partir de ese día, Raimundo y Leo se tendían, por lo general en los atardeceres, bajo la glorieta, y dialogaban sobre temas generales. A pesar de su amor por los hermanos perros, Raimundo nunca había imaginado que Leo tuviera una tan sagaz visión del mundo. Por fin, una tarde se animó a preguntarle, en varios sobrios ladridos: «Dime, Leo, con toda franqueza: ¿qué opinas de mi forma de ladrar?». La respuesta de Leo fue escueta y sincera: «Yo diría que lo haces bastante bien, pero tendrás que mejorar. Cuando ladras, todavía se te nota el acento humano.

Después de la lectura se escucha:

- **A-**¿Queeeeé?, no le entendí, ¿quién aprendió a ladrar? Léelo otra vez Camachooo.

**E-** Interviene y pausadamente dice: Mario Benedetti fue un escritor, poeta y ensayista uruguayo. Ampliamente reconocido en todo el mundo. Fue exiliado en otros países como Argentina y Cuba por su actividad política. Entre sus obras más conocidas están: *La tregua*, *Gracias por el fuego*, *Primavera con una esquina rota*, *La casa y el ladrillo*, *Vientos del exilio*, *Pedro y el capitán*. Tiene también una gran cantidad de poemas muy bellos, así

como muchas obras más. Es uno de mis autores favoritos, más adelante lo recuperaremos cuando hablemos de narrativa latinoamericana. A este cuento cada quien le puede dar la interpretación que quiera. Camacho lo va a Leer otra vez.

**A-** Vuelve a leer el cuento. Y cuando llega a su término se ríen como muestra de que entendieron mejor el contenido, un alumno comenta por ahí...”yo a veces le ladro a mi perro y si me hace caso”...es porque te estas comunicando con él, ¿Qué?... se oye a lo lejos...risas de todos.

**E-** Retoma la clase rápidamente, pues esta actividad le consumió 5 minutos más de lo previsto, diciendo: Se acuerdan que la semana pasada platicábamos de las bandas de música.

**A-** Sííííí, contesta la mayoría de los estudiantes.

**E-** Resulta que leí que metálica.... Hace una narración de 5 minutos sobre esta banda.

**A-** Preguntan ¿y qué tal tocan maestro?, yo los oí la otra vez, tocan chido, aunque ya están rucailos, dice otro estudiante.

**E-** Tocan bien, pero para no hacerles el cuento largo, les diré en pocas palabras que es una banda de thrash metal originaria de Los Ángeles. Fue fundada en 1981 por Lars Ulrich y James Hetfield. Han vendido muchos discos y conseguido numerosos premios, se les considera parte de los cuatro grandes del thrash metal... Aquí hace un resumen distinto al propuesto en la planeación, este es más corto.

**A-** Eso ya lo había dicho. Reclaman.

**E-** Si, miren de aquí saque la información que les acabo de contar. Muestra un texto de media cuartilla Les voy a dar una copia del artículo y voy a escribir el resumen que les dije en el pizarrón. Mientras yo escribo, localicen lo que estoy escribiendo en la hoja que les di.

**A-** ¿Con color o con lápiz, maestro?

**E-** Con color.

**E-** ¿Ya las encontraron?

**A-** Sííííí

**E-** Léanlo bien y díganme si lo que quite era importante o no.

**A-** ¿No son importantes los nombres de sus discos maestro?, ¿y los premios y giras?, ¿aquí dice que eran unos alcohólicos?

**E-** Miren, el resumen lo hice de la siguiente manera: primero leí el título del texto para tener una idea de que trataba, así supe que era de la historia de los metaleros, eso me llamó la atención y me ayudo a imaginar el contenido. Luego, al paso de la lectura, mi vista se detenía en lo que se refería a la historia del grupo, pero había cosas que se podían quitar porque decían lo mismo pero de otra forma, las quite y me di cuenta que la historia principal seguía entendiéndose. Ahí seleccioné lo que se quedaba y lo que se quitaba. Después cuando note que había ejemplos, a todos ellos los englobé en una sola palabra o frase.

Como esta: señala la frase: *Han vendido muchos discos y conseguido numerosos premios.*

Ernesto continúa diciendo: Al principio de la lectura todo puede parecer importante, pero no es así. La regla es seleccionar lo que se puede quitar sin que se pierda el tema principal, y sustituir con otras palabras o frases los listados o descripciones excesivas por ejemplo: cuando leí que algunos de sus integrantes eran alcohólicos, que tenían muchas mujeres, que eran agresivos, lo que hice fue englobarlo en la frase: “fue un grupo con problemas, como muchos otros. Por eso me quedo así, ¿ya se dieron cuenta?”

**E-** Ahora, ustedes lo van a intentar aplicar, saquen el artículo que les pedí ayer, léanlo y traten de localizar estos aspectos que acabo de comentar. Subráyenlos e imaginen como lo van a contar de manera breve en voz alta. Acuérdense que esta actividad forma parte del proyecto sobre resumen y el uso de las fichas que comentamos la clase anterior.

**A-** Maestro, ya van a tocar.

**E-** Ve su reloj y dice: Faltan 10 minutos, avancen en la lectura del título y del texto, pueden subrayar, en tanto voy a pasar a sus lugares a ver sus trabajos.

**E-** Se acerca a estudiantes que se encuentran al fondo del aula. Con los que se entretiene hablando los diez minutos restantes.

**E-** Al toque de la chicharra dice: Se queda pendiente para la próxima clase la exposición de su resumen. Guarda rápidamente sus cosas, se despide: Nos vemos. Sale del aula.

## **Sesión 2 (continúa al día siguiente).**

### **Inicio:**

**E-** Buenos días jóvenes

**A-** Hola maestro, ¿cómo está? (Al igual que la sesión anterior, los estudiantes de pie lo rodean y lo saludan de mano)

A- ¿Qué vamos a leer hoy maestro?

E- Hoy, vamos a comentar sobre el cuento de ayer,

A- No maestro yo traje otro, mire este es de un tal Gariño, es de terror.

E-¿Te parece si lo leemos en la siguiente hora?, me gustaría preguntarles algunas cosas del cuento de ayer.

A- Esta bien maestro.

E. Oigan, ayer me quede con una duda, ¿qué onda con el que aprendió a ladrar?, ¿Cuál será el tema principal de este cuento de Benedetti?

A- ¿Quién sabe?, como de metáfora, ¿no maestro?

E- ¿Será sobre la comunicación?

A- Síííí, para poderse comunicar con su perro tuvo que aprender a ladrar.

E- ¿y eso se puede aplicar a los seres humanos?

A- Síííí, para poderse comunicar con otra persona hay que hablar como ella habla, ¿no maestro?

E- Si, la mayoría de las veces.

E- y hoy lo vamos a demostrar, van a exponer sus resúmenes.

A- Pero no lo terminé ayer, maestro. Yo tampoco, ni yo....

E- ¿Quiénes terminaron su resumen? (dos levantan la mano) Vamos a dar 15 minutos para que terminen su resumen y organizamos la exposición. (Este tiempo Ernesto lo utiliza para pasar lista y revisar sus cosas en el escritorio)

E- Vamos a empezar por lista. Alavéz ¿dónde estás?

A- Acá maestro.

E- Primero muéstranos el texto de donde sacaste la información, debe estar pegado en su cuaderno. Segundo, pláticanos el resumen, no lo leas, pláticalo pero tampoco *hagas el cuento largo* y dinos porque lo hiciste así. Tienes 3 minutos.

A- Eeemmm, mi resumen lo hice sobre los Jonas Brothers, maestro. Aquí está mi recorte, este grupo está formado por tres hermanos, Nick, Joe y, Kevin Jonas, son norteamericanos y cantan baladas pop desde 2005, Este, mmmm, (usando sus dedos para contar lo que dice y para canalizar los nervios) han vendido muchos discos, han participado en películas como la de Camp Rock han dado muchos conciertos, como más de doscientos. Ehhhh, (mirando al techo y de reojo a su resumen, recordando) Los hermanos están muy unidos, se quieren

mucho, su mamá y su papá los apoyan en todo y están bien guapos. Y mi resumen lo hice así porque intente quitar cosas que no eran importantes englobe cosas, así como usted lo hizo. Sin poner cosas de más (dos minutos)

E- Muy bien. Siguiente. Álvarez.

A- Yo hice mi resumen sobre Madona, Maestro, lo saque de esta revista (enseña la revista), no lo he pegado en mi cuaderno, lo voy a pegar y bueno mi resumen es que es una cantante de pop, ya tiene muchos años cantando, es conocida como la reina del pop, también ha vendido muchos discos y hecho películas, antes era muy extravagante para vestir y así salía en sus conciertos, pero ahora ya menos. La nota dice que se está divorciando de su esposo, se llama (mira su resumen) Ritchie porque ella no está segura de que él la quiera. Mmmmm, también hice lo que Cintia. (Cintia Alavéz, la primera estudiante que leyó su resumen) quite cosas que no eran importantes (dos minutos)

E- Muy bien. Siguiente:

Durante esta sesión se escuchó a 15 estudiantes participar y la actividad quedó pendiente para continuar la siguiente sesión la cual fue totalmente consumida por las participaciones de los estudiantes, reducidas a 1 minuto y medio y dos minutos.

La actividad de cierre de la secuencia en donde el estudiante elabora una tabla similar a la que Ernesto dibujó en el pizarrón en donde coloca la información literal y el resumen, se recorrió hasta la cuarta sesión.

### **3.7 Análisis de datos.**

#### **3.7.1 De la relación con los estudiantes.**

Los estudiantes, no solo en esta clase sino cada vez que hay cambio de asignatura se levantan a caminar, pocos son los que soportan estar sentados durante tres o cuatro horas seguidas de clase. A Ernesto no le incomoda esta situación, al llegar al aula responde a los saludos y aprovecha la pregunta de los estudiantes para abrir la clase, sabe que cuenta con escasos 45 minutos. Los estudiantes se sientan en sus lugares, es notorio que ellos ya conocen la dinámica: lectura inicial de texto compartido, que cualquiera de ellos puede proponer y proyecto.

La forma de trabajo ha quedado clara para los estudiantes. Pero no solo eso, también es clara la relación mutua de confianza y respeto, Ernesto confía en los estudiantes y respeta su voz y ellos a él. La presencia de estos dos factores favorece un ambiente de intercambio de propuestas, la posibilidad de compartir textos y aceptar lo que propone Ernesto o cualquier otro miembro del grupo.

Fomentar la lectura en la escuela, forma parte de un programa que la SEP ha impulsado desde 11 años atrás, desde el sexenio de Ernesto Zedillo, pero con los resultados exiguos que ya conocemos en la actualidad. Cuando este programa llegó a la escuela, se le asignó a la academia de español su operación, sin embargo, en lugar de asumirlo de manera individual, elaboraron un proyecto en donde toda la escuela estaría involucrada, de ahí surgieron propuestas como: El callejón de lectura, cita con escritores y demás. La estrategia, la enarbolaban frases propuestas por los estudiantes como: “lee por gusto, no por obligación”, “¿yo?, Aquí leyendo y ¿tú?”, “¿Me acompañas a leer?”, “Esta chido este libro”.

A lo largo de esta década, la aplicación del proyecto ha tenido altibajos y momentos de abandono casi total, los motivos varían, pero resaltan tres en particular: el cambio de centro de trabajo de los docentes participantes y/o directivos, la negación al trabajo por parte de algunos docentes y la confrontación con directivos autoritarios como la que ocurrió en el año 2008, cuando la escuela fue cerrada por los padres de familia y estudiantes que reclamaban la actitud arbitraria del director con los docentes y estudiantes, hasta que lograron que este fuera cambiado de plantel y se asignara al actual director con el que la comunidad guarda una muy buena relación por su capacidad de gestión directiva,

Sin embargo, lo que resalta en la propuesta de la academia de español para fomentar la lectura, es el lugar que el estudiante ocupa en este, como sujeto activo, con capacidad para proponer y compartir. Más allá de asumir la propuesta original del programa como un espacio para poner a leer a los estudiantes de manera obligatoria 5 minutos antes de iniciar la clase. La propuesta de Ernesto partió de sensibilizar a toda la escuela para que asumiera su responsabilidad en la enseñanza de la lengua, antes que querer convencer al estudiante de asumir la suya. Tal como lo plantea Lerner (2001) “Formar lectores autónomos es un propósito indelegable de la educación obligatoria.” (p.1) Lo segundo, fue involucrarlos en actividades específicas y el tercero, partir de una concepción de estudiante como sujeto, propositivo, activo, digno de respeto, como elemento esencial para construir relaciones intersubjetivas, con posibilidad de asumir, como plantea Lerner

(2001) “la responsabilidad de comprender y de validar sus interpretaciones, que tengan la oportunidad de construir los conocimientos y estrategias necesarios para hacerlo” (p.1)

En la propuesta de Ernesto, si bien no se aprecia la metodología específica para llevar a cabo lo anterior. En la clase observada, se identifican acciones intersubjetivas, esfuerzos mutuos entre él y los estudiantes por llevar a cabo acciones deliberadas que permitan construir significados comunes: al proponer textos, llevarlos a clase, leerlos, poner atención y comprenderlos. Bien como lo plantea Lerner (2001)

El desafío consiste entonces en crear condiciones didácticas que contribuyan efectivamente a transformar la diversidad en una ventaja pedagógica –como tantas veces lo ha reclamado E. Ferreiro (1994 y 1999, por ejemplo) –, que permitan articular el aprendizaje cooperativo y el trabajo personal de cada alumno, que hagan posible coordinar la construcción social del conocimiento y la responsabilidad individual. (p.1)

Ernesto explica quién es Benedetti, los estudiantes escuchan, ponen de su parte para comprender un texto que no es fácil, necesitan doble lectura para captar una parte del contenido, sin embargo, si bien entender el contenido es importante, lo principal está hecho: compartir un texto, aceptarlo y hacer esfuerzos por comprenderlo es un magnifico avance para estudiantes de secundaria, en un país con ausencia de lectores que la escuela no ha sabido construir.

Ernesto ha intentado crear ciertas condiciones que lleven al estudiante a un estatus de lector responsable, con iniciativa para buscar textos y proponerlos para su lectura y comprensión. En medio de un modelo de enseñanza normativo que predomina hoy en día en las aulas de la escuela secundaria, en donde el estudiante depende de la señal del docente para avanzar, para hacer, para trazar y para hablar. La educación secundaria es producto de su propia historia, lo que en sus orígenes la caracterizo como un espacio de respuesta a los intereses y necesidades de los adolescentes, en la actualidad es ampliamente cuestionado. Rupturas y continuidades han signado su evolución, sin embargo, poco han fructificado en el país las políticas educativas implementadas, para construir un proyecto educativo de nación. Autores como Sandoval (2000), Didrikson (2003) Quiroz (2000) han alertado ampliamente sobre su problemática:

La secundaria se encuentra en una fase de indefinición; en un terreno incierto a medio camino entre la primaria y la educación media, donde comparte viejos problemas producto de su vinculación tradicional con el nivel medio, al tiempo que queda enfrentada a presiones de cambio que derivan de su nueva condición de educación básica, en la que debe encarar nuevos problemas. Sandoval (2000),



Sin embargo, a pesar de las condiciones adversas que se materializan en el acontecer cotidiano de la escuela secundaria. En el caso de Ernesto, se observa que los contenidos curriculares resultan significativos para los estudiantes por el papel mediador que está desempeñando, lo admiran y lo respetan y eso contribuye a la construcción de relaciones entre contenidos e intereses de los estudiantes que favorece los aprendizajes. Cosa que no ocurre por lo general en la escuela secundaria actual, la tónica más común que se reporta es la falta de identificación entre los contenidos, las prácticas de enseñanza y los estudiantes. Como lo señala Quiroz (2000), al decir que el aprendizaje significativo y duradero de los contenidos curriculares depende, en buena medida del papel mediador que desempeña el docente en el aula. Sobre todo si este se preocupa por construir relaciones en donde predomine el diálogo y el respeto a la manifestación de las ideas de los estudiantes y sus formas de percibir la realidad.

En la panorámica grupal, sin embargo, pudimos apreciar que no todo el grupo manifiesta el mismo entusiasmo por la lectura y la participación, de 40 estudiantes presentes el día de la visita, 30 estaban en sintonía con Ernesto, incluidos los entusiastas que lo saludan de mano y que normalmente se sientan al frente del escritorio. Contamos a cerca de 10 estudiantes, distraídos, algunos con la mano en la mejilla y codo sobre el cuaderno, con aspecto de tedio, sentados en la parte de atrás del aula, muy cerca de nosotros, sin decir nada, solo mirando como espectadores. Así permaneció este grupo de estudiantes hasta avanzada la clase, ¿Olvidados de Ernesto? Para nuestro alivio, no lo eran, Ernesto se acercó a ellos, en realidad los estaba observando, se nota que ya los conoce, pidió su cuaderno y converso con ellos, en corto, como respetando su personalidad retraída. Ellos le mostraron su trabajo y con entusiasmo, hasta entonces, empezaron a hablar.

Así, la escuela secundaria puede resultar para los estudiantes un espacio de encuentro y/o desencuentro con sus propios compañeros, profesores y/o ambiente escolar, siendo esto parte de la cultura escolar que se configura en esta escuela. En el caso de Ernesto se observan más encuentros que desencuentros, pues este docente entiende que la etapa que están viviendo los estudiantes implica distintas maneras de entenderla y vivirla, cambios y redefiniciones. Pero sobre todo, entiende que la escuela contribuye ampliamente en la formación de la personalidad de los estudiantes, estos, que más adelante, como ciudadanos, deberán tomar decisiones en estos tiempos difíciles que les tocó vivir.



(Figura 12)

*Ernesto se acercó a ellos, en realidad los estaba observando, se nota que ya los conoce, pidió su cuaderno y converso con ellos, en corto, como respetando su personalidad retraída. Ellos le mostraron su trabajo y con entusiasmo, hasta entonces, empezaron a hablar.*

### **3.7.2 De la secuencia didáctica construida para favorecer el lenguaje oral en el aula.**

En el desarrollo de la sesión se observa a Ernesto retomar el proyecto para tres sesiones de clase. Siguiendo la secuencia didáctica planeada, Ernesto pregunta a los estudiantes si recuerdan que ya habían platicado sobre las bandas de música, a lo que los estudiantes responden que si. Sin preguntar nada más, continúa con su exposición que se prolonga cinco minutos, hablando particularmente de Metálica. Durante este lapso de tiempo, Ernesto no puede evitar que los estudiantes interrumpan su discurso, pues es notorio que están acostumbrados a preguntar y en este caso, están entusiasmados porque su maestro les está platicando de música. Aunque el grupo no sea tan conocido por todos ni del gusto de la mayoría.

Lo importante en esta actividad no es el tema, este es tan solo un pretexto para atraer la atención de los estudiantes, lo verdaderamente importantes está en empezar con un trabajo compartido para posteriormente desembocar en un trabajo individual en donde el estudiante se involucre en actividades que vinculen el contenido con su pensamiento y su lenguaje escrito y oral, en donde muestre su comprensión del significado global del texto.

En el momento en el que Ernesto modela oralmente el resumen sobre la banda de música Metálica, este resulta más corto que el que está planteado en la secuencia, quizás presionado por el tiempo. Sin embargo, se percibe en los comentarios de los estudiantes que realmente captaron el contenido. Esto le permite a Ernesto avanzar, mostrar y repartir a los estudiantes el texto escrito

de donde realizó el resumen y concretar la intención de mostrar la metodología para su elaboración y trabajar el saber procedimental involucrado.

Con esta acción, Ernesto corrobora la importancia de la presencia del modelado en las prácticas docentes, como una forma de intervención que facilita el aprendizaje de contenidos procedimentales. Una interpretación distinta a la que Ernesto hace del aprendizaje involucrado, habría implicado pedirles a los estudiantes simplemente que hicieran un resumen de un texto. Sin embargo, Ernesto va más allá, sabe que existen carencias conceptuales y procedimentales en los estudiantes que son arrastradas desde mucho tiempo atrás y que de no ser subsanadas, será imposible avanzar a contenidos más complejos.

Ernesto debe enfrentar los cuestionamientos de los estudiantes que quieren saber porque unos contenidos se quitan y otros no. Ernesto entusiasmado por la actitud inquisitiva de los estudiantes aplica la metodología para explicar porque unos contenidos se eliminan y otros permanecen. Identificamos el uso del modelo macroestructural para la composición de un texto, en este caso el resumen. Suprimir, seleccionar, generalizar e integrar son entendidos en este modelo como macro procesos de ejecución relativamente consciente (Barriga, 2005)

Estas macrorreglas son usadas por Ernesto para demostrar porque elimino información, clasificada como irrelevante o redundante y la sustituyo con proposiciones más cortas con las que englobó el significado del texto.

Esta explicación que dio Ernesto en torno a la metodología para realizar el resumen y que tuvimos la oportunidad de presenciar y registrar en nuestra bitácora, no se encuentra incorporada en la fuente de evidencia que es el documento de diseño de secuencia didáctica revisado arriba. No sabemos si la explicación detallada que dio Ernesto fue producto del hecho de ser observado, creemos que no es así, en virtud del ser subjetivado que es. Lo que si queda claro, es que la observación directa permitió cubrir y registrar el suceso en tiempo real.

Esto implicó definitivamente, buscar comprender lo que la realidad estudiada nos estaba ofreciendo, concretamente el proceder metodológico de Ernesto respecto a la elaboración del resumen, la reacción de los estudiantes y sus implicaciones para el lenguaje oral. Estos datos nos obligaron a volver a la teoría, en donde encontramos que el método usado por Ernesto se desprende de la propuesta de Van Dijk (1984) quien planteo un modelo sobre las operaciones que usan los adultos para resumir, organizar y reducir la información de un texto, llegando a la conclusión de que todos utilizan las mismas reglas independientemente del producto obtenido, de ahí la propuesta

de las macroreglas que se mencionan arriba. Este modelo teórico del autor Holandés, ha sido utilizado también como referente de investigaciones que han incursionado en los procesos cognitivos que realizan los niños para reducir información y en la interacción que se construye entre el estudiante o el lector y el texto como prerequisite para construir el significado del texto que permitirá producir su resumen Perelman (2001)

Sin ser el resumen o el uso de las macrorreglas el objeto central de este trabajo, observamos que la metodología modelada previamente por Ernesto, permitió al estudiante identificar una forma específica de reorganizar la información del texto sin que perdiera sentido y ganando significado. Se trata de un proceso como lo menciona Van Dijk (1984) de transformación de la información semántica en términos de la reducción necesaria para comprender un texto. Con lo que indudablemente se favorece la actividad procedimental que le precede al reforzar la intencionalidad y crear sentido para los estudiantes cuando les pide que saquen el recorte de revista sobre su artista favorito que les solicito previamente. Nuevamente, el contenido no es importante en este momento, lo importante son los aprendizajes individuales sobre una metodología para elaborar resúmenes como prerequisite para ser utilizado para trabajar distintos tipos de textos, en ámbitos formales.

La secuencia de actividades continúa y observamos que Ernesto les recalca que harán una exposición oral de su resumen para la siguiente clase, recordando que este proyecto es para tres sesiones. La segunda sesión inicia recuperando el texto sobre Benedetti, el contenido del cuento Ernesto lo aprovecha para abrir la sesión e indicar que ellos también se van a comunicar con los demás al exponer su resumen de manera oral.

Cuando los estudiantes le argumentan que no terminaron su resumen, Ernesto no regaña, no se molesta, da tiempo, sabe que eso lo atrasará, pero asume que así son los procesos, sabe que escribir no es fácil, que requiere su tiempo y espacio. Sabe también, que el estudiante dedica poco tiempo a terminar tareas en casa y que ellos, con su actitud, implícitamente están negociando, en silencio, más tiempo para sus procesos.

Pasados 15 minutos. Ernesto inicia con la actividad propuesta, los estudiantes muestran su planeación escrita, pero la dejan sobre su banca pues el requisito es no leerla, es platicarlo y explicar su metodología. El titubeo inicial de la primera estudiante que participa hace notorio que se dificulta desprenderse de la seguridad emocional que da el texto escrito, sin embargo, el silencio

del grupo que ejerce su implacable presión, la obliga a articular su memoria y su pensamiento con su voz y estructurar un mensaje que para su alivio y sorpresa, resulto claro y breve.

En aras de seguir comprendiendo esta realidad, en este ejemplo de secuencia didáctica no solo observamos la actividad favorecedora a la oralidad. Observamos una lógica de contenido profundamente vinculada con una lógica de interacción entre los elementos involucrados. Esta actividad, fue la base que facilitó y favoreció la interacción que se llevó a cabo entre el estudiante y su cultura de uso de la lengua oral y escrita y el texto, al exigirle un esfuerzo mental mayor al implicar procesos lógicos y de construcción de significado para la exposición oral. Pues la elaboración del resumen, que más adelante se expuso de manera oral, implicó poner en juego diversos procesos cognitivos como la selección, jerarquización, integración, eliminación y demás, necesarios para la comprensión de un texto.

Es de notarse que Ernesto ha construido una estrategia personal para el diseño de actividades didácticas para trabajar la asignatura, producto de su experiencia, de su intención por mejorar su práctica y promover el uso del lenguaje formal. Esto, se destaca en un comentario hecho durante la entrevista.

La preocupación fundamental mía reside en que ellos –los alumnos- reconozcan la naturaleza, trascendencia y complejidad del lenguaje en su uso diario, en la interacción social con sus pares, donde halle apremio y necesidad de transmitir –eficazmente- lo que desea. Uno no puede dejar fuera ese horizonte lingüístico tan indispensable en los adolescentes de hoy inmersos en un mundo global que avanza a pasos agigantados.

El propósito planteado inicialmente en esta investigación que muestra el interés por saber de qué manera un docente subjetivado como Ernesto favorece el lenguaje oral en sus diseños didácticos, ha quedado corroborado en el momento en el que encontramos datos que indican que Ernesto tiene la intención de favorecer el uso social del lenguaje oral, cosa que demuestra en sus diseños y en la fase de operación de los mismos, aún más enriquecidos.

Continuando con el análisis de este caso, la entrevista, con su amplio rango de posibilidades de información y la observación directa realizada en tiempo real, nos permitieron identificar la presencia de una metodología que Ernesto ha desarrollado para llegar a sus diseños. Encontramos que para Ernesto interpretar el aprendizaje que se espera lograr en los estudiantes es la primera fase de su estrategia. Comprender claramente qué se está pidiendo que se haga, pareciera ser algo obvio en la práctica docente, sin embargo, no lo es tanto cuando de esa comprensión se derivan las decisiones didácticas para intervenir en el aula.

Intervenir en el aula implica un conocimiento profundo de la asignatura, del corpus teórico que la conforma, el análisis de contenido y del enfoque didáctico sugerido. Esto solo se puede lograr cuando un docente como Ernesto es consciente del nivel de dominio de sus saberes.

Creo que conozco la materia lo suficiente para poder asumir a cabalidad la responsabilidad de seguir paso a paso el proceso de participación de los alumnos en las diversas prácticas del lenguaje, así como ir creando sobre la marcha los “ajustes” y mecanismos necesarios para la valoración de sus progresos en las diversas e irrepitibles situaciones por las que transcurre el quehacer docente. Mi formación profesional y de posgrado, así como de actualización permanente tiene que ver con la materia, con su naturaleza y su entorno, y con las perspectivas que, en pleno siglo XXI, son ineludibles.

Además, de la estructura de su asignatura, el enfoque, conceptos y metodología:

Las prácticas sociales de lenguaje se traducen, según los Programas de Estudio 2006, en Proyectos Didácticos y Actividades Permanentes que se desarrollan a lo largo de los cinco bloques en que se divide y evalúa el ciclo escolar. Las prácticas sociales del lenguaje se agrupan en tres grandes ámbitos: el de estudio, la literatura y la participación ciudadana. Se organizan a partir del análisis de las diversas finalidades que las prácticas persiguen en la vida social.

Las prácticas sociales vinculadas al ámbito de estudio tienen el propósito de apoyar a los alumnos en su desempeño oral con respecto al lenguaje formal y académico presente en textos de las ciencias naturales y sociales; aquí los temas de reflexión inciden notablemente en el reconocimiento de la estructura sintáctica de los textos, sus recursos tipográficos y sus modos de expresión.

En clase revisamos diversos textos, propuestos por algunos de los alumnos, vinculados a distintas áreas del conocimiento, con ese fin enunciado líneas antes. Por lo que toca al ámbito de la literatura, leemos y nos hemos acercado a múltiples textos literarios, siempre tras la finalidad de interpretar y comparar personal y subjetivamente diversas creaciones, ampliar horizontes culturales y valorar las diversas formas de entender el mundo mediante las manifestaciones literarias. Finalmente, el ámbito de participación ciudadana corresponde al modo bajo el cual el alumno entiende que deberá ejercer la ciudadanía en la vida diaria; también comprende el desarrollo de una actitud crítica, reflexiva y responsable ante el papel que juegan los medios de comunicación. Nosotros destinamos en clase, regularmente los lunes, a revisar dos o tres noticias recientes que se hayan generado; la finalidad, entender cuál es la perspectiva de los alumnos frente a la realidad, cómo la entienden, cuáles son sus posiciones ideológicas, cuál su postura ante la misma e incluso, cuál inmersos, o no, se hallan en ella.

En esta explicación Ernesto expone su interpretación sobre el enfoque de la asignatura y de inmediato narra la forma en que es trabajado en el aula. Con ello, este docente muestra la manera en la que interpreta la lógica curricular y los procesos de concreción implicados que, como dice Gimeno (1995), consisten en ubicar los elementos curriculares en un contexto, que al inicio resulta artificial, pero que más adelante dotará de sentido.

En este proceso de comprensión de la propuesta curricular 2006, Ernesto incorpora al entramado de dicha propuesta sus propias intenciones formativas, en este sentido, el porqué, el qué

y cómo se transforman en decisiones que dan lugar a diversas experiencias de enseñanza y de aprendizaje en el triángulo interactivo Coll y Solé (2002) que contempla a docente, estudiantes y conocimiento interactuando en situación didáctica. Hecho que se observa en la descripción de actividades que presenta Ernesto para cada uno de los ámbitos en los que está estructurada la propuesta del programa de la asignatura de español, desde el enfoque de prácticas sociales del lenguaje.

Sin ser los procesos implicados en la conformación del pensamiento didáctico del docente, el objeto central de esta investigación, si resulta importante considerar que en la anterior narración de Ernesto, está presente una manera de pensar su práctica, anclada con actos conscientes, con acciones previamente reflexionadas para que ocurra el aprendizaje. Particularmente, en esta narración destaca la intención de potenciar el pensamiento reflexivo del estudiante con respecto a los diversos contenidos de cada uno de los ámbitos del programa, hecho que se observa cuando Ernesto menciona que la lectura de un texto va asociada a procesos de interpretación, comparación y valoración de las diversas formas de entender el mundo. Intención que se concreta con la acción de revisar textos literarios, noticias y a los medios de comunicación desde una posición crítica. Ernesto no cierra puertas, las abre a partir de las distintas maneras que el estudiante tiene para aproximarse al conocimiento, en este sentido interpreta y reinterpreta su actuar, lo reflexiona y abre más puertas de entrada al conocimiento.

Esto permite confirmar que la forma en la que Ernesto ha construido el conocimiento de la lengua oral, tiene su antecedente en su pensamiento didáctico, construido a partir de la adquisición de la consciencia sobre sus propios procesos cognitivos que involucran sus ideas, creencias, concepciones, opiniones, teorías implícitas sobre su quehacer y la forma en que estas implican su práctica pedagógica. Suponemos entonces, la presencia de una metodología en este docente subjetivado, que no está catalogada como tal por él mismo, pero que existe en su hacer, sustentada en sus intenciones y sentido de formación de otros, sus teorías y su actitud reflexiva. Siguiendo a Chevallard (1998)

El pensamiento didáctico da unidad a los más diversos conocimientos del sujeto: desde aquellos que forman parte del campo disciplinar que un profesor debe enseñar, hasta esa gran variedad de ellos que contribuyen a ubicar ese conocimiento en una acción educativa concreta. (p. 106)

En la Tabla 30 sistematizamos cuatro acciones favorecedoras a la lengua oral que la metodología empleada para esta investigación permitió identificar en el quehacer de Ernesto como docente subjetivado.

Tabla 30  
*Acciones favorecedoras a la lengua oral*

<b>Acción</b>	<b>Consiste en:</b>
Comprender la lógica curricular: Estructura, contenidos, enfoque, propuesta didáctica.	Tener conocimiento profundo de la propuesta curricular y las intenciones formativas.
Interpretar el aprendizaje esperado	Comprender conceptualmente lo que se espera que los alumnos aprendan, el nivel del aprendizaje y como podrán lograrlo
Pensar en el estudiante al que va dirigida la acción y en las formas de interacción.	Promover la participación activa de los estudiantes, que produzcan lenguaje oral, demostrando comprensión
Diseñar actividades de lengua oral de manera explícita, considerando el entorno cultural del estudiante y las condiciones institucionales.	Incluir y adaptar actividades de lengua oral de manera sistemática en la planeación, articuladas y secuenciadas, con significado y utilidad para el estudiante.

Fuente: Elaborado para esta investigación.

Estos elementos que identificamos en el trabajo de Ernesto favorecedoras a la lengua oral, son elementos que podrían ser aplicados al logro de aprendizajes de distintos tipos. Sin embargo, su presencia en la práctica de este docente obliga a reconocer su esfuerzo por motivar a los estudiantes a partir del diseño de actividades con una estructura que permite relacionar el contenido de aprendizaje con las estructuras cognitivas de los estudiantes.

Con esto, se ratifica que la intervención de Ernesto con actitudes y actividades que motivan a los estudiantes es, como lo manifiesta Zabala (2001) “insustituible para el logro de la tarea” (p.45) pues parte del estudiante para llegar a él: sus intereses, su contexto cultural, sus conocimientos previos. Avanza proponiendo situaciones didácticas y de comunicación, las modela, y termina buscando que el estudiante se responsabilice de su aprendizaje, permitiéndole hablar, proponer, comentar.

Este modelo de trabajo que Ernesto ha construido para hacer su práctica basado en una singular construcción de las relaciones intersubjetivas, permite estructurar una lógica de trabajo que da oportunidad al aprendizaje, más allá de las condiciones extremadamente normativas que persisten en la escuela y en la práctica de la mayoría de los docentes. Como lo afirma Merino (2001) “acciones conjuntas que le permitan tanto al maestro y principalmente a los alumnos “concretar” sus significados en propósitos comunes, para que ambos ejecuten acciones en función de lo



entendido.” (p. 34) Muestra de que para enseñar lenguaje oral no es suficiente con saber la asignatura, es imprescindible conocer a aquellos con los que se va a compartir.

## 4. LA DOCENCIA CONSTRUCTORA DE SENTIDO PARA FAVORECER LA LENGUA ORAL EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA

*En mí, los estudiantes no van a encontrar un juez implacable, van a encontrar una forma de usar la lengua para vivir en este mundo.*

*Ernesto*

### 4.1 La importancia del trabajo docente.

Sin duda, los docentes, con su actuar en el aula, son uno de los principales actores que ejercen una poderosa influencia en las formas culturales en las que el estudiante concibe y usa el lenguaje oral, su voz, a lo largo de su formación en la educación secundaria y después de ella.

Es el docente, como bien lo señalan Dubet y Martuccelli (1994) uno de los principales agentes que, a partir de sus prácticas, participan en la transformación de las instituciones educativas y de los sujetos que en ellas convergen, “La escuela ya no puede ser considerada como una institución que transforma principios en roles, sino como una sucesión de ajustes entre los individuos, adultos o jóvenes que construyen sus experiencias escolares” (Dubet y Martuccelli, 1994: 61). Por lo que las situaciones y experiencias escolares que favorecen el uso del lenguaje oral, lejos de estar determinadas de antemano, son construidas por los actores intervinientes en este espacio de vida y movimiento perpetuo.

Desde esta perspectiva de concebir la realidad escolar en movimiento y cambio, permanentemente inacabada, como lo señala Pérez Gómez (1985) podríamos afirmar que el estudiante de secundaria modifica el saber cultural de uso de la lengua oral adquirida socialmente a partir de las experiencias de uso formal que se propicien en la escuela. Si estas experiencias para usar de manera formal el lenguaje no se dan de manera intencional en la institución educativa y en el diseño didáctico del docente, el lenguaje oral también se modifica, pero lo más probable es que no se formen estudiantes dotados de esquemas conscientes respecto a su cultura de uso de esta lengua. Es decir, la falta de experiencias de uso formal de la lengua oral, conlleva a formas poco desarrolladas de autoconciencia respecto a la expresión del significado y la comunicación. Lo que

sin duda alguna redundan en dificultades para el estudiante para cumplir con las demandas académicas de la vida del aula.

En otro sentido, la diferencia es abismal cuando se presentan experiencias que propician la interacción intencional entre estudiantes y docente. En este caso, se favorece el aporte a la construcción conjunta, al darse la oportunidad, docente y estudiantes, de usar formas simbólicas y concretas para darle nombre y sentido a las cosas, de representar y nombrar al mundo, al espacio, al contexto, al medio en el que se comunican. Coincidiendo con Goodman (1999)

El lenguaje es aprendido mejor cuando el enfoque no está en el lenguaje, sino en los significados que comunica. Aprendemos el lenguaje al mismo tiempo que desarrollamos el lenguaje. Aprendemos a leer por leer signos, aprendemos a leer por leer lecturas, paquetes, historias, revistas, periódicos, guías de televisión, carteleros, etcétera. (p.36)

Si el aprendizaje del lenguaje oral se da en interacción con otros, en experiencias compartidas que significan algo en un contexto de uso. El hecho de diseñar en la escuela formas intencionales para propiciarlo, resulta vital para favorecer no solo el lenguaje, sino al pensamiento mismo, pues, la capacidad lingüística está estructurada por procesos mentales que nos posibilitan la comprensión y la producción de textos que permite ejercer la comunicación, en un acto de interrelación dialéctica entre el pensamiento y el lenguaje.

Por supuesto, esto redundan en la idea de que el tema del uso del lenguaje y la comunicación, es vital para el transcurrir de la vida cotidiana de la escuela, pues prácticamente, su acción educadora, se desliza entre los vaivenes del lenguaje, la oralidad y la escritura, esencialmente.

Se reconoce entonces, que existe el problema de que no todos los docentes y por tanto, no todas las acciones que provienen de la docencia, están diseñadas y estructuradas de manera intencional para favorecer procesos de transformación en la escuela y de uso de la lengua oral en el adolescente. Contrariamente a esto, podríamos hablar de acciones docentes realizadas al margen de intenciones claras para la formación de los adolescentes y de una amplia resistencia no solo a reconocer y comprender los procesos de adquisición cultural de la lengua, su uso y resignificación en el medio escolar. Sino a todos aquellos procesos de adquisición de experiencias y significados que el adolescente le adjudica a la escuela y a su propia vida adolescente. Lo que se transforma en una paradoja absurda, pues en tanto los fundamentos curriculares y pedagógicos de planes y programas de estudio colocan en el centro de atención al adolescente e insisten ampliamente a la escuela en que favorezca su saber actitudinal y la cultura de uso del lenguaje adquirida en la vida

cotidiana, la vida real escolar rechaza, estigmatiza, reprime y coloca en el lugar de residuo la cultura adolescente.

No está a discusión, que la docencia es una profesión que sintetiza una diversidad de exigencias formativas para su ejercicio: conocimientos, actitudes aptitudes, habilidades y sobre todo, la responsabilidad social en la formación de los nuevos ciudadanos para el uso oral de su voz. La enseñanza, como lo indica Pérez Gómez (1985) “no es un mero problema de comunicar con eficacia lo que se dice que hay que comunicar, si no que la práctica de esta, desencadena una serie de mecanismos complejos cuyo análisis desborda el puro terreno instrumental de la mediación” (p.8) Entender que la docencia es mucho más que el uso y manejo de algún método para enseñar, es vital para la docencia. Como bien lo manifiesta Pérez Gómez (1985) afirmando que, ser docente: “exige grados de conocimiento de cómo es la dinámica de la realidad” (p.9) para poder ejercer su trabajo.

Lo que sí está en discusión, es la manera en la que las instancias responsables de atender a la docencia intervienen para construir la docencia que queremos y que no existe actualmente. Pues, la que existe, ejerce ahogada entre múltiples exigencias y problemas graves de formación y organización, en un espacio con sobrecarga de trabajo, presión laboral, presión social y alto desprestigio, en escuelas y aulas que son un “microcosmos de los problemas de la realidad” (Fullan, Hargreaves, 2000: 29) como son: violencia, desinterés de los estudiantes por la escuela, falta de participación, desinterés del docente.

Ser docente en estos tiempos de deterioro social de una imagen otrora enaltecida, es una tarea compleja. Por lo que, lamentablemente, en este contexto difícil para la docencia, seguirán siendo aislados los esfuerzos de docentes cuya intervención en el aula está sustentada en intenciones claras de formación de los estudiantes. Seguirán siendo poco conocidas, poco investigadas y poco reconocidas las experiencias que logren dar al conocimiento del lenguaje oral una forma situacional, que favorezca su apropiación a partir de la construcción de actividades vinculadas a la vida y situación de los adolescentes, como es el caso de Ernesto, que lleva veinte años con el esfuerzo de formar estudiantes de secundaria y el reconocimiento oficial en el terreno de la enseñanza se ha limitado a las fronteras de la escuela, aunque es muy amplio el de los estudiantes a los que ha formado.

Es esta carencia de docencia que toma la responsabilidad de su formación y la de los estudiantes en sus manos, lo que hace que el caso de Ernesto sea singular. También lo es, la manera en la que

ha conseguido que lo perciban los estudiantes y cómo esa percepción ha servido para formar usuarios eficaces de una lengua. Algo más que debe reconocerse ampliamente, es la forma en la que ha influido en las actitudes que los estudiantes asumen ante al conocimiento y en la forma en la que construyen su visión del mundo a esa edad.

Pues, usar intencionalmente el lenguaje oral y escrito para que el estudiante tome un modelo específico y más aún, promueva intensamente la necesidad de convertirse en ciudadano del mundo al hacer uso formal de la lengua escrita y oral, como lo es él mismo, es lo que puede hacerse, es lo posible y lo necesario.

Solo alguien tolerante, que reconoce la existencia de ideas diferentes a las suyas, que se ha percibido primero a sí mismo, es capaz de generar “experiencias escolares globalizadoras de la personalidad” (Pérez Gómez, 1985: 16) del estudiante. A partir de utilizar métodos participativos, de influir en los intereses y actitudes del estudiante al adentrarse conscientemente en sus mundos cotidianos de uso de la lengua y transformarlos en usuarios conscientes de dichos usos y de otras formas más formales.

La claridad de las intenciones formativas del estudiante, por parte de un docente subjetivado como Ernesto, no solo se observan en sus concepciones, se observan también, en los proyectos educativos concretos de trabajo en el aula que concatenan lo institucional y lo subjetivo y que se caracterizan primordialmente, por orientar las acciones que tienden a la transformación, no interrumpidas, integradas y continuas.

Un ejemplo de proyecto escolar, es cuando Ernesto promovió en el año de 1995 la fundación de la Gaceta *Memoria*, en la secundaria. Aprovechando la creación del programa de Fomento a la Lectura en las escuelas, impulsado por la reforma educativa de 1993. La academia de español, propuso un órgano por medio del cual se motivara al estudiante a leer, escribir y reflexionar de todo aquello que le interesara. Así entonces, se ideó la gaceta como espacio abierto para la expresión escrita. Para operarse, se propuso un comité organizador conformado por profesores y estudiantes. El primer número de este proyecto salió en noviembre de 1995 y hasta la actualidad (2013) continúa editándose. A este trabajo lo ha caracterizado la continuidad, a pesar de las situaciones difíciles por las que ha transcurrido la historia de la escuela, el comité editorial ha antepuesto lo académico a los conflictos internos.

## 4.2 Muestra del trabajo de Ernesto: la gaceta *memoria*

En la Figura 13 mostramos la portada de la primera Gaceta de este proyecto y al equipo de estudiantes que colaboraron con Ernesto.

Portada de la primera Gaceta 1995



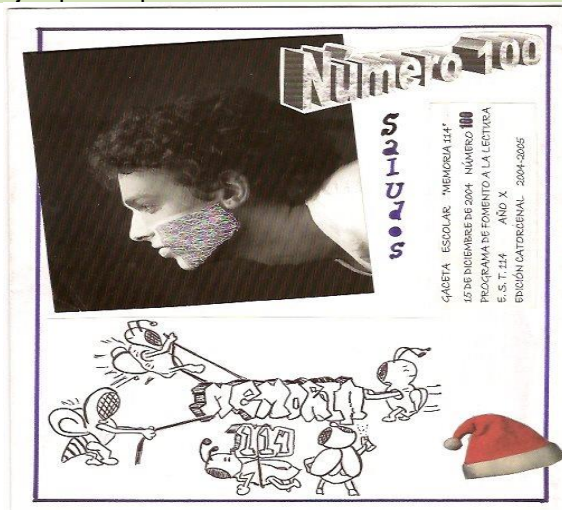
Ernesto y el equipo estudiantil de colaboradores.



Figura 13. Portada de Gaceta y equipo de colaboradores.

La continuidad del trabajo que se ha conservado por 18 años. Ha tenido como producto 187 gacetas de publicación variada (mensual, bimestral o trimestral). En las Figuras 14 y 15 mostramos ejemplos de portada de Gacetas de 2004, 2006, 2008, 2009, 2010, 2012 y la última, editada en 2013 con el apoyo de los medios tecnológicos para su edición y difusión.

Ejemplo de portada de Gaceta del año 2004

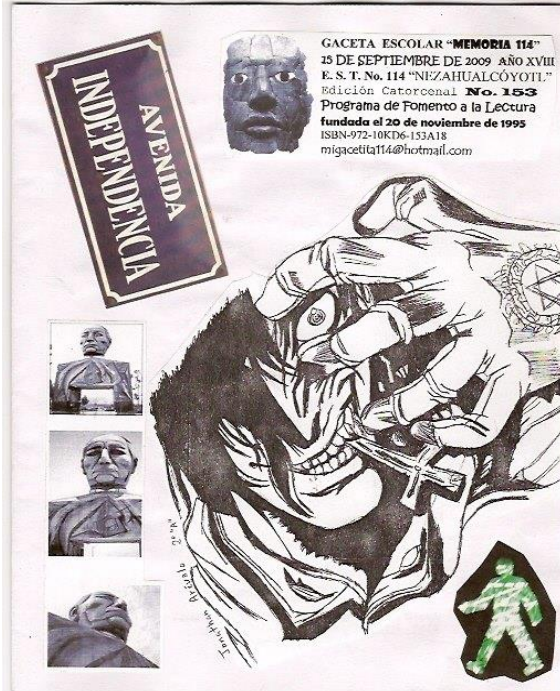


Ejemplo de portada de Gaceta del año 2008

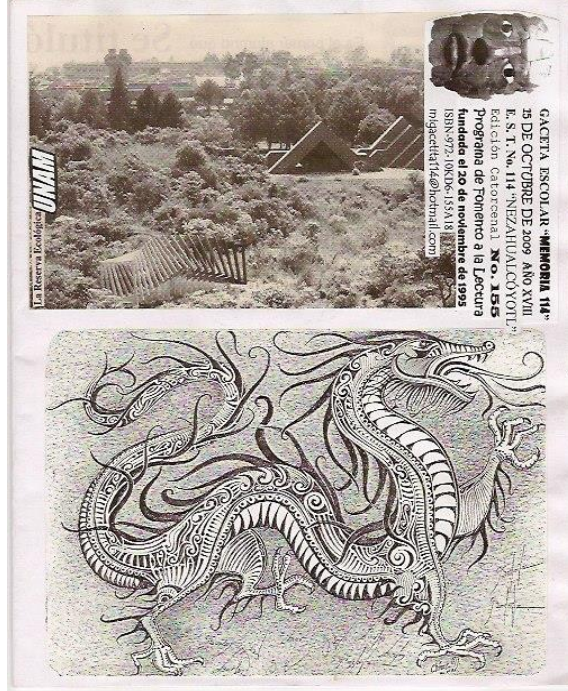


Figura 14. Portadas 2004 y 2008

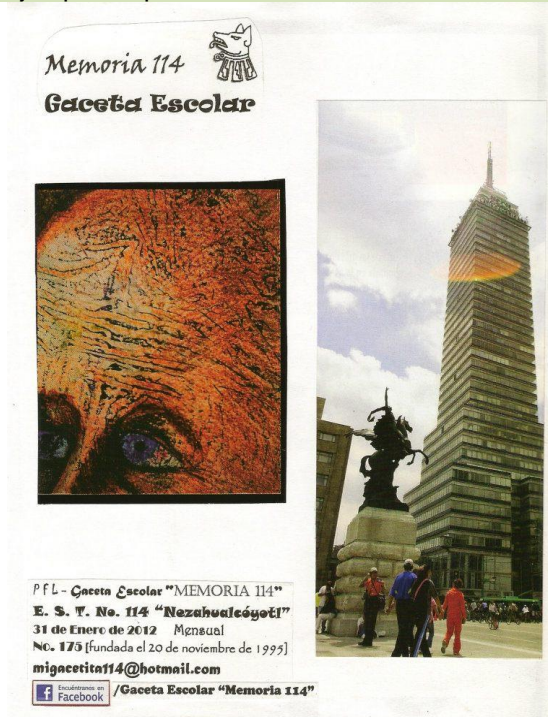
Ejemplo de portada de Gaceta del año 2009



Ejemplo de portada de Gaceta del año 2010



Ejemplo de portada de Gaceta del año 2012



Ejemplo de portada de Gaceta del año 2013



Figura 15. Ejemplos de Portadas

Consciente de la presencia de diversos medios tecnológicos de comunicación en la vida cotidiana de los estudiante. Ernesto los utiliza para llegar a ellos y entablar comunicación. A

continuación se muestra un ejemplo de la forma en que se comunica Ernesto con los estudiantes por medio de su cuenta de Facebook para difundir la gaceta.

### Propuesta editorial

25 de agosto de 2013 a la(s) 17:36

Estamos renovando nuestra propuesta editorial.

Pronto, el nuevo Consejo Editorial, conformado por alumnos y el profesor Coordinador General de la Gaceta, difundirán a la comunidad escolar la propuesta 2013-2014.

¡Seguiremos informando!

### Información

Órgano de comunicación entre la comunidad estudiantil de la E.S.T. 114

"Memoria 114" Gaceta Escolar de la Escuela Secundaria Técnica No. 114.

Desde su surgimiento, ha dado cabida a todas las voces, propuestas y miradas de los alumnos de nuestra escuela. Distintas secciones (como grafos, saludos, viñetas, carteles, artículos, reseñas, caricaturas, entre otras incontables colaboraciones) han conformado el corpus de la Gaceta, en sus más de diez épocas y casi ya 187 números.

Las distintas secciones en las que está dividida la gaceta invitan a compartir dibujos, comentarios, la reflexión crítica, gustos y demás. En la Figura 16 se muestran algunos ejemplos:







Figura 16. Ejemplos de secciones de la Gaceta.

La gaceta y los productos aquí mostrados representaron una fuente valiosa de información para esta investigación, pues, coadyubaron, siguiendo la idea de Guba (1981) respecto a los datos a “captar e interpretar el flujo de significados e interacciones que se generan intercambian y negocian en la vida compleja y fluida del aula” (p.203) En este caso, permitieron ejemplificar las acciones de continuidad y transformación que caracterizan a este docente subjetivado. No necesariamente generalizable a otros docentes subjetivados, ya que nuestra intención no era buscar la regularidad, si no lo peculiar, singular y distintivo de los significados en la práctica concreta de Ernesto como parte de su personalidad y su compromiso con la formación del estudiante-adolescente como usuario de una lengua.

En las acciones de Ernesto, se muestra una forma de resignificar y transformar los programa institucionales a partir de intenciones formativas, la interacción cobra importancia y cuerpo a través de la gaceta por medio de la cual se pone en común un interés: ora saludar, ora dibujar, ora criticar, dar una nota. Ernesto, interpreta el programa y le da otro matiz, otra cara, brazos y piernas, ya no es el programa institucional “Fomento a la Lectura” que norma lo que hay que hacer. Con Ernesto, es el programa transformado a partir del contexto de significación de esta escuela, de los grupos de estudiantes con los que trabaja y su cultura.

La interacción, en este caso, avanza hasta reconocerse en lo social. Las ideas que los estudiantes exponen en la gaceta para poner en común con otros estudiantes, sufre la transformación necesaria al entrar en contacto con otros, con ideas, pensamientos, concepciones, nociones, juicios diferentes. En este momento el programa que dio origen a la actividad, sufre una transformación contradictoria, se diluye y se refuerza. Pues el centro de atención ya no es el programa en sí mismo, si no el estudiante y el aprendizaje del lenguaje como medio de exposición de las ideas, adquisición de conceptos y comunicación, con lo que se abandona la idea simple de Programa de “Fomento a la Lectura” y se escala hacia la complejidad que plantea la realidad del contexto escolar. En este sentido, el programa es tan solo un pretexto, es lo que Ernesto no puede cambiar, pero si puede usar en favor de las intenciones formativas construidas.

Esta es otra característica de Ernesto como docente subjetivado, la capacidad para responder con estrategias didácticas, con dispositivos de formación atractivos, “apasionados” (Barriga, 2005: 98) que abarcan, no solo un grupo, sino al conjunto de la heterogénea y compleja comunidad escolar adolescente con la que trabaja.

Se evidencia entonces, que el diseño metodológico es un espacio curricular flexible, abierto, que tiene el docente subjetivado y no subjetivado, para resignificar su práctica, para estructurar una propuesta metodológica de acuerdo al contexto de trabajo, a sus condiciones laborales y su personalidad.

Las características personales de Ernesto junto con la perspectiva global que tiene del adolescente, el conocimiento, la didáctica de la lengua y el enfoque formativo de la asignatura de español, condicionan la organización metodológica que plantea en el aula. Bien como lo plantea Barriga (2005) “En el método, el docente se proyecta en su totalidad; lo importante es que sea coherente en esa proyección de sí mismo” (p. 96). En este sentido, Ernesto ha implementado un método de trabajo con los estudiantes a partir de tomar conciencia respecto a lo que favorece o no, la formación que tiene como propósito lograr en ellos.

Una muestra de esa conciencia desarrollada en Ernesto, es la ausencia de negación del contexto global de formación para los adolescentes, exigido en la sociedad actual. Ernesto, busca formar usuarios del lenguaje que puedan moverse en el complejo mundo que les tocó vivir, usando conscientemente esta herramienta de comunicación y aprendizaje. Ante esta acción realizada, vemos a un Ernesto que lejos de ser un mero ejecutor de un programa, procura intervenir de manera responsable en la formación de personas, al combinar la reflexión con su quehacer en el aula.

En el trabajo de Ernesto, es posible observar la manera atractiva de llevar al adolescente a ser usuario efectivo de una lengua, por medio de la identificación de sus intereses y del diseño de actividades significativas que les permitan expresarse e identificarse. Sin embargo, esto no debiera ser solo trabajo de Ernesto, la responsabilidad de favorecer el lenguaje oral abarca a la escuela secundaria en su conjunto, la cual, requiere de generar dispositivos que permitan reconocer a los adolescentes como actores con capacidades y requerimientos de formación en el uso del lenguaje oral para poder enfrentar su vida presente y futura. La contribución que se puede realizar desde la secundaria de manera explícita tendría que llevarlos a la comprensión de los sentidos de su experiencia personal Merino (2001), a través del desarrollo de herramientas analíticas que les permita reflexionar respecto al uso que hacen de su voz en la escuela y fuera de ella, abriendo con ello espacios de expresión a las distintas culturas de uso de la lengua, como lo hace la *Gaceta Memoria*.

Es vital recalcar, sin embargo, que la experiencia de subjetivación para un docente, no es sencilla por ningún lado que se le vea, en ella se encuentran situaciones complejas que a un docente sin conciencia intencional harían desistir de manera rápida. Ernesto, como todos los docentes, se ha enfrentado a una dinámica institucional que incluye: la apatía y desinterés de los estudiantes, el estudiante en el que no pudo influir, las actividades que no funcionaron, las críticas destructivas de compañeros docentes. Situaciones que en algún momento le han hecho reflexionar respecto al sentido de su trabajo en un contexto tan difícil, pero al mismo tiempo tan bondadoso. Como lo señala en su poesía:

*La melancolía abraza, abarca, quiere llevarme  
Pero su vitalidad natural, le escupe su esencia  
perfumada de futuro.*

En la actualidad, a varios años de distancia de la reforma del 2006, parece abrirse la oportunidad para atender las necesidades de formación del adolescente y la intervención del docente para enseñar lengua oral con la actual reforma 2011, que retoma los fundamentos curriculares para la enseñanza del español de la reforma del 2006. El reconocimiento a las potencialidades del lenguaje oral y la insistencia en el diseño de actividades didácticas que favorezcan su desarrollo en el aula, desde las prácticas sociales del lenguaje, es una posibilidad metodológica a la que habría que

hacerle profundo eco en las filas de docentes de la asignatura de español, como un avance significativo que la coloca en un lugar privilegiado. La razón central, es que plantea espacios para la expresión de ideas, intereses e inquietudes de los adolescentes a partir del trabajo grupal y el uso alternativo del método de proyectos.

En este sentido, se requiere que los docentes de la asignatura de español, tengan espacios contruidos intencionalmente para que adquieran consciencia respecto a la importancia de diseñar prácticas significativas que partan de reconocer la heterogeneidad de la edad adolescente y les permitan participar en un diálogo abierto con sus culturas individuales, visiones e ideas.

Que el programa de la asignatura de español promueva una nueva forma de relación con el lenguaje es un avance significativo que no debe ser desaprovechado por los docentes a pesar de las tareas que quedan pendientes por resolver para este nivel educativo. Trabajar en la construcción de una educación secundaria que favorezca el uso de la voz consciente en los adolescentes, ciudadanos de este país, es una posibilidad que no se debe abandonar.

## 5. EL PROGRAMA DE ESPAÑOL 2006 Y ERNESTO: UN ENCUENTRO DE SUBJETIVIDADES

*"Saber que enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción. Cuando entro en un salón de clases debo actuar como un ser abierto a indagaciones, a la curiosidad y a las preguntas de los alumnos, a sus inhibiciones; un ser crítico e indagador, inquieto ante la tarea que tengo -la de enseñar y no la de transferir conocimientos"*

Paulo Freire

En el presente capítulo, ponemos en contraste las consideraciones pedagógicas que plantea el programa de la asignatura de español 2006. Con las acciones didácticas formales que favorecen el lenguaje oral en los estudiantes de secundaria, producto de un proceso de resignificación de la propuesta curricular que realiza Ernesto. Es un capítulo que sintetiza lo que este docente aporta en su carácter de intencional al conocimiento de la enseñanza del lenguaje oral en este nivel educativo.

### 5.1 El encuentro

En páginas anteriores hemos identificado ya un posicionamiento de Ernesto frente al programa de la asignatura de español, implícito en su práctica. Esta posición no es la de alguien que toma un contenido y lo traslada a su planeación y a su práctica sin antes pensar en el qué, cómo, porqué, para qué y hacia quiénes va dirigido. Sino todo lo contrario, en la intervención de Ernesto el programa de la asignatura pasa por el filtro de estas consideraciones y el qué, cómo, porqué, para qué y hacia quiénes, cobra sentido y toma cuerpo en términos de una intención y actividades didácticas concretas.

En su propuesta de intervención, Ernesto le otorga al programa sus propios significados, no desde la nada, por supuesto, sino desde su historia, su proceso de socialización y su subjetividad. Desde las condiciones y contradicciones institucionales, las de la vida cotidiana escolar, las de la realidad en la que se mueve todos los días, el espacio-tiempo en la que tiene sentido resignificar.

En este sentido, antes de que el programa de español llegue al estudiante Ernesto ya interactuó con él, ya lo interpretó y le dio un significado que será el soporte de su intervención en el aula. Esta interacción es en dos sentidos de Ernesto hacia el programa y viceversa, ¿qué retoma Ernesto

de un programa articulado por un ideal de realidad y compuesto por saberes y formas de hacer?  
¿Qué aporta Ernesto como docente subjetivado?

El programa de la asignatura de español como parte de una propuesta curricular mayor, que es el plan de estudios para la educación secundaria. También es, como lo afirma De Alba (1991) “la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa, pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios aunque algunos tiendan a ser dominantes y hegemónicos y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación y hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social. Propuesta conformada por aspectos estructurales formales y procedimientos prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de los currículos en las instituciones sociales educativas. Devenir curricular cuyo carácter es profundamente histórico y no mecánico ni lineal. Estructura y devenir que se conforman y expresan a través de distintos niveles de significación". (De alba, 1991: 38)

En este sentido, el programa de español es una propuesta cultural, una construcción social que evidencia en su diseño una intención formativa, con propósitos, fundamentos, enfoque, contenidos y propuestas didácticas. El programa es normativo, indica la forma en que debe intervenir el docente y el estudiante y compromete una forma de intervención del docente que lo sitúa como modelo de las prácticas de lectura, escritura y uso de lenguaje oral para los estudiantes de secundaria. Concretamente el programa solicita al docente que comparta con los alumnos sus experiencias de lectura y escritura: lo que lee, lo que escribe y cómo lo hace.

En el encuentro intersubjetivo con el programa de español. Ernesto halla coincidencias, pero sin dejar de reflexionar y pensar en su hacer, toma distancia, toma posición y construye intencionalidades propias. Se transforma en mediador entre el modelo y el estudiante y le da un sentido personal, particular, único e irrepetible a su quehacer o como diría Barbosa (2004) una manera de ser y estar en la profesión que se transforma en una forma de articular lo metodológico con el contenido, trastocando el espíritu del estudiante Perrenoud (1993) en sus proyectos y experiencias, con lo que dará al conocimiento una forma y un sentido.

Veamos las cuatro sugerencias de intervención para el docente y sus respectivas especificaciones contenidas en el programa de la asignatura de español 2006 para más adelante abordar lo que Ernesto aporta a este programa

Tabla 31

***Sugerencias de Intervención para el docente. Programa de español 2006***

---

**1. El diseño de situaciones didácticas que preserven el sentido de las prácticas sociales de uso del lenguaje. El docente debe:**

---

- Considerar la interrelación que existe entre lectura, escritura y habla en las prácticas del lenguaje.
  - Trabajar los contenidos curriculares de manera tal que no se pierda el sentido de las prácticas del lenguaje.
  - Regular la secuencia de actividades que los alumnos llevarán a cabo, delegando en ellos gradualmente la responsabilidad de realizarlas.
  - Posibilitar el acercamiento a los contenidos en diferentes ocasiones y desde diversas perspectivas, de acuerdo con las necesidades de aprendizaje de los estudiantes.
- 

**2. Compartir con los alumnos experiencias de lectura y escritura.**

---

- Compartir con sus alumnos parte de su cotidianidad como lector y escritor (comentando lo que lee, recomendándoles la obra de algún poeta o compartiendo la lectura de noticias).
  - Actuar como escritor en el contexto de la clase (manifestando sus dudas sobre lo que escribe, mostrando las formas en que podría resolver las dificultades que surgen, tomando en cuenta los comentarios de sus alumnos).
  - Hablar con los alumnos mediante estrategias y recursos que esperaría que ellos utilizaran.
- 

**3. Compartir con los alumnos la interpretación de los textos y la revisión de sus escritos y:**

---

- Sugerir diferentes maneras de abordar los textos.
  - Propiciar que los alumnos discutan, expliquen y argumenten sus interpretaciones.
  - Enseñar a los alumnos a plantearse preguntas sobre la forma y el contenido de los textos.
  - Guiar la búsqueda de información que resulte relevante en un momento dado.
  - Señalar datos o aspectos del texto que no hayan sido tomados en cuenta, y aportar información relacionada con el tema o el contexto de producción del mismo.
  - Proponer posibles interpretaciones a un pasaje difícil (dando opción a los alumnos para que ellos decidan las que consideren válidas).
  - Expresar su opinión sobre las interpretaciones que hacen sus alumnos y compartir la propia, argumentando en todo momento sus puntos de vista
- 

**4. Promover que los alumnos participen en situaciones de lectura y escritura que trasciendan las paredes del aula o de la escuela.**

---

- Intercambien cartas o correos electrónicos con diferentes destinatarios.
  - Publiquen un periódico o gaceta escolar que sea de interés para la escuela y la comunidad.
  - Analicen problemas de la comunidad y propongan soluciones.
  - Organicen debates y exposiciones en las que participen otros integrantes de la comunidad.
  - Organicen eventos culturales como representaciones teatrales, lecturas públicas, presentación del periódico escolar o presentaciones de los libros de la Biblioteca de Aula y de la Biblioteca Escolar.
  - Formen círculos de lectores.
- 

Fuente: SEP. Español. Educación básica. Secundaria Programa de Estudios 200

## 5.2 ¿Qué aporta Ernesto para favorecer la oralidad de los estudiantes de secundaria?

Podríamos sintetizar el proceso de construcción de la intervención de Ernesto en la Figura 17, partiendo del hecho de que su presentación es con fines explicativos, pues, los procesos no se dan de manera secuencial y aislada sino de forma simultánea y la temporalidad varia. Por ejemplo: cuando Ernesto interpreta el programa de la asignatura, está presente de manera simultánea el contexto escolar en el que trabaja, el contexto sociocultural del que provienen los estudiantes, las características de los estudiantes, las diferencias entre grupos, el contenido a abordar, el espacio del aula en el que acciona su modelo. Además, deberá tomar en cuenta la época del año, los periodos vacacionales, la disposición del estudiante a trabajar cuando se acerca algún fin de semana largo, celebración, fin de año y fin de ciclo escolar. Todo se funde en un proceso de pensamiento que dará más adelante vida y forma a sus diseños didácticos que se medirán cara a cara con la realidad y volverán para ser nuevamente pensados.

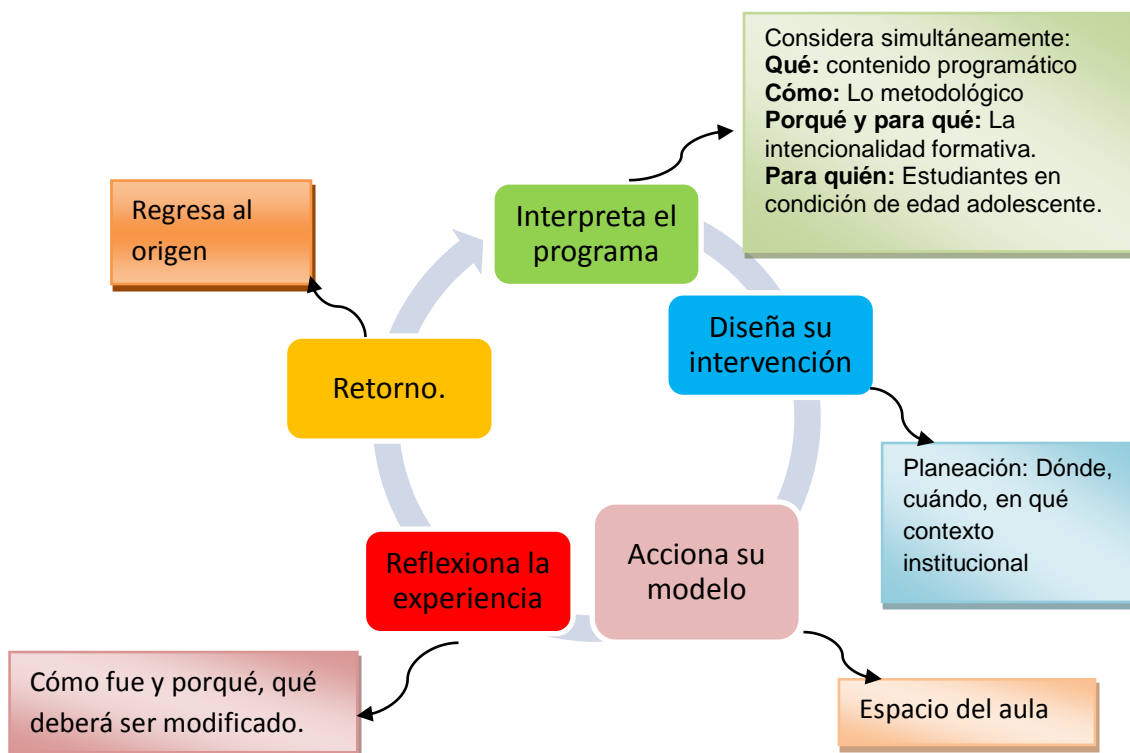


Figura 17. Esquema del proceso de construcción de la intervención de Ernesto.

En lo que respecta a su intervención didáctica en el aula, en Ernesto es posible observar congruencia con lo que propone el programa de español mencionado arriba y la manera en la que resignifica la propuesta y la sitúa de acuerdo a las condiciones del contexto. La interactividad entre



docente y estudiantes y los mecanismos de influencia educativa Coll y Solé (2002). Es decir, la diversidad de acciones que Ernesto lleva a cabo a lo largo de todo el proceso en congruencia con el esquema citado arriba, que sintetiza los múltiples elementos considerados para diseñar desde la intencionalidad: qué, cómo, porqué y para quién. Avanzando de manera simultánea con el contexto institucional, espacio áulico y escenario escolar en el que va a trabajar, para más adelante repensar la acción en términos de: cómo fue y porqué y lo que deberá ser modificado.

A continuación presentamos un listado que muestra las actividades que Ernesto realiza, en ellas resaltan dos cosas 1. Las actividades favorecedoras a la lengua oral y 2. La congruencia entre su propuesta y el programa de la asignatura de español, pero destaca la forma en que son resignificadas por Ernesto, pues con ellas favorece un proceso activo de elaboración de significados para el estudiante al permitirles elaborar sus propios conceptos, con lo que se percibe una concepción de aprendizaje subjetivo-afectivo y social, contextualizado con el que es consistente en sus diseños. Sugerimos volver a la Tabla 31, para visualizar la congruencia entre el programa y las actividades que realiza Ernesto.

### **1. Para favorecer el lenguaje oral, Ernesto promueve:**

Que el estudiante exponga sus ideas usando el lenguaje oral a través de actividades programadas en su diseño de clase como:

- a) Lectura en voz alta de textos propuestos por los estudiantes.
- b) Exposición de su postura respecto al texto compartido.
- c) Elaboración de preguntas en torno al texto compartido.
- d) Participación en obras de teatro.
- e) Dialogo con escritores invitados al plantel.
- f) Interacción oral entre estudiantes en el aula de clase.
- g) lectura de poesía en voz alta
- h) Participación en debates respecto a un tema previamente investigado.
- i) Exposición individual y en equipo de algún tema breve.

### **2. Para favorecer el lenguaje de manera integral :**

- a) Diseña actividades didácticas que involucran la escritura, la lectura, la oralidad y la escucha, parte de la cultura del estudiante y condición de edad adolescente.

- b)** Comparte su experiencia como escritor, poeta ensayista, no solo lo que lee y escribe sino como lo hace, por lo que también comparte una metodología de escritura y lectura y un modelo de habla.
- c)** Motiva al estudiante a compartir textos de todo tipo en el medio impreso denominado gaceta “memoria” creado para tal fin.
- d)** Organiza eventos culturales al invitar a escritores para que presenten sus libros y provocar la interacción con los estudiantes.
- e)** Construye relaciones intersubjetivas al partir del sentido del ser estudiante y adolescente al mismo tiempo al promover encuentros con grupos de música, dibujos y murales, al invitar a participar en la gaceta “Memoria”.
- f)** Dialoga con el estudiante sobre las distintas posturas y respeta la de cada uno, propicia la argumentación.
- g)** Involucra a la comunidad de padres y madres de familia a participar en las mesas de lectura, los invita a disfrazarse de algún personaje literario y a conversar con los estudiantes o leer en voz alta un cuento para ellos..
- h)** Promueve la apertura de espacios para la lectura como el “callejón de lectura” en él, los estudiantes: leen, conversan una lectura, hablan en voz alta, practican la comprensión lectora.
- i)** Ha promovido que en la ceremonia cívica de cada lunes, algún profesor narre el contenido de algún libro y entusiasme a los alumnos para su lectura
- j)** Promueve el uso de los muros de la escuela como espacios para la escritura de versos.
- k)** Organiza la presentación de alumnos en el programa DGEST-TV transmitido por internet, en donde los estudiantes exponen, argumentan o comentan libros o temas diversos

Favorecer el lenguaje oral, como eje transversal de su trabajo docente, está integrado en toda la estrategia mencionada arriba. A Ernesto le interesa que el estudiante use su voz, que no tenga miedo de exponerse públicamente. Favorecer la oralidad no solo se reserva para los bloques del programa que proponen actividades de exposición, intercambio o debate. Con Ernesto, está presente en todo momento de la vida escolar y áulica y los anima a usarla al tiempo que crea rutinas de uso: Cuando lo saludan al entrar al aula, al momento de sugerir un texto, cuando comparten

lectura en voz alta o al interpretar el texto compartido, cuando participan para contestar alguna pregunta, al dialogar con Ernesto respecto a alguna noticia, libro o suceso nacional, cuando conversan, entrevistan o preguntan a los escritores invitados, leer en voz alta en el “callejón de lectura”.

Favorecer la lengua oral está presente en toda acción que involucre la interactividad que incluye lo ocurrido en el contexto del salón de clase, donde interactúan el profesor, los alumnos y el contenido. Con estas acciones es posible llevar al estudiante a que aprenda a interactuar oralmente de manera eficaz en prácticas sociales formales sin menospreciar su cultura oral, sin enjuiciar al alumno, pues, en el trabajo de clase está implícito un modelo de uso de la oralidad que el mismo Ernesto personifica. Apoyemos este punto con una cita de Hernández (2000)

El desarrollo de habilidades lingüísticas en el nivel de la interacción funcional y culturalmente contextualizada es un proceso de construcción de estrategias comunicativas en el que el alumno es un agente activo, y el docente un facilitador que organiza la planeación de las dinámicas y metodologías que favorecen la adecuada relación entre el código y la función comunicativa, de tal suerte que se produzca una comunicación en la que todos los participantes reflexionen las aplicaciones de las funciones del lenguaje en distintas circunstancias contextuales.”(p.18)

Encontrar actividades intencionales favorecedoras a la oralidad presentes en el diseño didáctico de Ernesto, fue un hallazgo importante que demuestra que el actuar intencional del docente es condición para la creación de estrategias de intervención favorecedoras al lenguaje oral. Ernesto habla con los estudiantes en grupo y en pequeños grupos, no descuida al que no habla, se acerca a él, propicia formas de interacción que den oportunidad de hablar, sin avasallar con sus juicios o puntos de vista al partir de conversaciones espontáneas de temas de interés para los estudiantes con un modelo de habla formal. Esta forma de arribar de una forma de estructura del habla a otra, de una forma de usar el lenguaje a otro más formal, no pasa desapercibido para los estudiantes, el tono de la interacción que propicia intencionalmente Ernesto, las reglas o normas que utiliza para cada forma de usar el lenguaje será internalizado por los estudiantes y utilizado en situaciones similares.

En este hallazgo, la oralidad no aparece como subsidiaria de la escritura como sistema gráfico, con estructura constituida por tipos de letras puntos, comas, espacios, títulos que evitan repeticiones, que cuida el léxico y la sintaxis. La oralidad, tiene espacio como lenguaje constituido por sonidos, con carácter temporal y en donde, a diferencia de la escritura, se comparte un contexto entre los interlocutores que sirve como marco y otorga significado a los elementos deícticos y los

lingüísticos suprasegmentales y gestuales que estos utilizan. Es un lenguaje que se enriquece y aumenta su eficacia ante el uso de las reiteraciones, las repeticiones, las acotaciones personales, las onomatopeyas. En palabras de Georgieva (2008) “Las diferencias entre las dos modalidades de la lengua (oral y escrita) abarcan distintos aspectos: situación comunicativa, grado de planificación, permanencia, redundancia, interacción. No olvidemos tampoco que la situación comunicativa es compartida por el emisor y el receptor”. (p.8)

Sin embargo, a pesar de las diferencias entre estas lenguas, Ernesto no las marca tajantemente pues, alcanzar un habla más eficaz es posible solo a partir de integrar el habla, la escritura y la lectura, de entender la forma en la que se complementan y cómo se influyen recíprocamente para funciones sociales diferentes, cuestión ampliamente sustentada por la lingüística, la antropología lingüística y la etnografía, la lingüística del discurso y la semiología, desde hace algunas décadas.

La escuela, efectivamente es un espacio privilegiado para aprender a hablar, para adquirir los recursos lingüísticos necesarios propios de los géneros formales: hacer preguntas, exponer, debatir, argumentar, entrevistar. Pero esto se aprende en prácticas sociales constantes, continuas, en las múltiples experiencias diarias, motivadas y propiciadas intencionalmente por el docente que sabe que la oralidad está presente en todo momento de la vida escolar.

Ernesto dice que se da cuenta de los aprendizajes de los estudiantes en su cambio de conducta y en la forma en la que se van aproximando a los conceptos. Uno de los principales medios que le permite percatarse rápidamente de estos cambios, no es sólo el examen escrito, sino el lenguaje oral: la forma en la que el estudiante usa los recursos fónicos, léxicos, semánticos, morfosintácticos, en las diversas situaciones comunicativas en las que estén involucrados como forma de actuación social, por lo que es congruente con el enfoque de la enseñanza del español, propiciar situaciones comunicativas en donde los estudiantes desarrollen y pongan en práctica sus aprendizajes.

Ernesto identifica los aprendizajes de contenidos específicos a partir de lo que el estudiante hace con el lenguaje, la manera en la que teje las palabras para resolver una situación comunicativa en determinados contextos y que muestran la forma en la que organiza su pensamiento, interpreta y comprende a los demás. Por ejemplo, cuando Ernesto pregunta y el estudiante contesta, también cuando escucha la interpretación que hacen los estudiantes de los textos que comparten y la actitud que adoptan para escucharse entre ellos, cuando observa la forma en la que estructuran las preguntas de entrevista a los escritores que los visitan. Todas estas son formas de interacción

mediante las cuales se puede observar el proceso de uso de registros diafásicos informales y su paso gradual a registros formales por parte del estudiante a partir de la situación comunicativa que deba enfrentar.

Al participar de estas experiencias el estudiante está en posibilidad de elaborar un modelo de uso de lenguaje alternativo a la versión adquirida en su vida particular. En este sentido, el estudiante no solo aprende contenidos específicos de la asignatura de español, aprende una forma de relacionarse con el conocimiento de lo oral de manera consciente: sabe que para preguntar a los autores que visitan la escuela deberá estructurar su cuestionamiento de manera clara, sabe que para contestar a su profesor deberá usar un modelo similar al que éste usa para preguntar, saludar, dirigirse a alguien, exponer, solicitar o escribir.

En este encadenamiento de elementos vinculados a nuestro hallazgo, encontramos que Ernesto personifica un modelo de gestión en el aula que provoca experiencias constantes de interactividad, compartiendo significados y negociando en su momento cuando acopla el contenido programático con los procesos de adquisición del estudiante, involucrándolo y entusiasmándolo hasta llevarlo a participar sin presión, como es el caso de todos los estudiantes que escriben en la gaceta *memoria* o los que buscan por su cuenta información, cuentos, noticias y la comparten cada clase como construcción de sentido.

El caso particular de Ernesto, deja claro que el sistema de educación básica en secundaria, requiere de muchos docentes como éste en todas las asignaturas del plan de estudios, que “piloteen su avión” como diría Bernard (1999) y que dirijan su propia formación para contribuir con su aprendizaje, con autonomía y un profundo sentido humano como experiencia de subjetivación, a la formación de los ciudadanos que tanto requiere este país. Por lo que la formación queda planteada como un proceso permanente que cada persona busca conscientemente, para ir de forma en forma, buscando su propia forma.

## CONSIDERACIONES FINALES

Esta investigación que tuvo como eje de partida una serie de cuestionamientos respecto a la enseñanza del lenguaje oral en secundaria, como los siguientes: ¿todos los docentes que imparten la asignatura de español, favorecen la lengua oral?, ¿qué características tiene el docente que favorece la lengua oral?, ¿qué forma toma el conocimiento de lo oral en el aula por parte de un docente que la favorece?, ¿qué papel desempeña el estudiante en el nuevo enfoque para la enseñanza del lenguaje oral?, ¿qué implica hablar de prácticas sociales del lenguaje para la enseñanza del lenguaje en educación secundaria? Deja al final, como respuesta, que se favorece el lenguaje oral, siempre y cuando, el docente que imparte la asignatura de español construya una práctica intencional capaz de generar transformaciones en el habla de los sujetos.

Sin embargo, construir acciones intencionales para favorecer el lenguaje oral en estudiantes de este nivel, no se plantea como una tarea sencilla, ya que esta va más allá de permitir que el estudiante hable en clase, de pedirle que participe, conteste alguna pregunta o exponga un tema.

Favorecer el lenguaje oral de manera intencional implica la claridad docente en torno a que el lenguaje es el medio a través del cual se evidencian las interpretaciones que el estudiante hace del mundo, la forma en la que organiza su pensamiento y sus ideas para comunicarlas a otros y así mismo. Así entonces, elevar a la categoría de práctica docente intencional la acción de pedir al estudiante que participe en debates, conteste alguna pregunta o exponga un tema, implica que el docente comprende que con el uso del lenguaje oral el estudiante está recreando la construcción de textos para comunicarse en la escuela y otros ámbitos. Está en camino de ser usuario de una lengua al usar géneros más formales producto de la reelaboración conceptual, de la interacción grupal, de las oportunidades para hablar, del modelado docente para organizar su habla y su pensamiento.

Comprender que el pensamiento está íntimamente vinculado al lenguaje, implica también, la comprensión de los procesos institucionales y del espacio áulico, el conocimiento del adolescente y su contexto cultural, el dominio del corpus teórico de la asignatura, la claridad conceptual respecto al lenguaje, conocimientos de didáctica de la lengua, sentido de responsabilidad social en la enseñanza y participación consciente en procesos de autoformación.

La gran dificultad involucrada en esta tarea, permite explicar parcialmente la escasa presencia de diseño intencional para favorecer esta lengua en los diseños didácticos de los docentes que imparten la asignatura de español en secundaria. Afortunadamente existe Ernesto, Ernesto y sus diseños, Ernesto y su intención de formar usuarios de una lengua, Ernesto y su afán de formar escritores, amantes de la poesía y hablantes eficaces, Ernesto y sus eventos de música y encuentro con escritores, Ernesto y su compromiso con su propia formación, Ernesto que ha emprendido una batalla personal de más de veinte años armado tan solo con su ejemplo y su voz, una voz que traduce un pensamiento claro en intenciones y metodológicamente organizado para dirigir su práctica.

La intencionalidad, resalta entonces, como una categoría que distingue las prácticas de docentes: Entre aquellas que están sustentadas en una concepción de lengua como un objeto de estudio complejo que se aprende en interacción y que recupera la cultura de los estudiantes, de aquellas que navegan en el vacío conceptual y reflexivo respecto a su práctica

Para las prácticas docentes intencionales como la de Ernesto, trabajar con estudiantes en condición de edad adolescente, representa una oportunidad para llevarlos a que conciban a la escuela como un lugar que los incluye y les abra posibilidades a futuro como usuarios de una lengua. Luego entonces, deja claro que el uso que se haga de la lengua oral en los distintos ámbitos de la vida de un estudiante, será un factor de avance o estancamiento. Distinguir estos elementos en la práctica de un docente, permite mirar a la escuela secundaria, no solo como una dimensión condicionada por estructuras externas que internamente toman determinadas formas. Permite, en esencia, distinguirla como un espacio importante para la formación de sujetos sociales y colectivos a partir de reconocer su existencia, intereses y condición de edad.

Abordar los cuestionamientos iniciales y el caso de Ernesto desde una perspectiva que atendiera a la cultura y la subjetividad de los actores y el espacio escolar, permitió realizar un acercamiento a la comprensión de los procesos que se viven en las instituciones de educación secundaria y que limitan o favorecen la lengua oral. El sentido que los actores le confieren al uso del lenguaje, es básico para pensar formas alternas para promoverla.

Lejos del aprecio de este trabajo han quedado las prácticas obligatorias de lectura, sin sentido ni vínculo con la cultura de uso del lenguaje oral de los estudiantes. Catalogar así estas prácticas no significa que haya quedado totalmente dibujada aquí la problemática que involucra la enseñanza de la lengua, el abordaje ha sido parcial, lo que deja un enorme campo por investigarse

sobre como construyen desde sus subjetividades, estudiantes y docentes el sentido al uso del lenguaje, su significación y resignificación en un espacio institucional caracterizado por la tensión y por el impulso implícito de que prevalezca el silencio.

A lo largo del proceso de construcción del trabajo, encontramos diversos aspectos, piezas importantes que forman parte del entramado para entender la problemática de la enseñanza de la lengua oral en secundaria, cuestiones como: ¿cómo construye su pensamiento didáctico el docente que enseña lengua?, literacidad, continuum oralidad-escritura, didáctica de las prácticas sociales del lenguaje y muchos más. Sin embargo, son aspectos que, siendo piezas clave del rompecabezas, debimos dejar en un nivel superficial o sólo esbozados debido a las limitantes del trabajo, por lo que deberán ser objeto de otros proyectos que les den seguimiento y contribuyan a comprender de manera más integral las prácticas educativas que intervienen en la construcción del sentido al uso del lenguaje oral para los actores intervinientes.

En este trabajo, la perspectiva y el cómo, formaron una unidad concatenada que fue la guía y fundamento de la ruta de construcción de respuestas a las preguntas, en todo momento se trazo el ir y venir, avanzar y retroceder, de los datos a la perspectiva, nunca en plan de que los primeros cedieran a lo segundo, sino en posición de comprender lo que la realidad nos presentaba, incluso en los momentos en los que parecía que el cómo no daría respuesta al porqué.

Finalmente, cabe destacar que con todo y los fuertes cuestionamientos que se hacen hoy en día a la escuela secundaria desde distintas perspectivas y actores sociales. Ésta y los docentes juegan un papel muy importante en la formación de la personalidad de los adolescentes y en el uso que este haga de su voz en esta exigente, difícil y excluyente sociedad. En este sentido, las experiencias formativas como usuarios de una lengua como la que ofrece Ernesto a sus estudiantes, es un privilegio para quienes la viven y un desperdicio lamentable para un sistema educativo ciego que no reconoce a sus destinatarios.

Por lo que creemos que el aporte más significativo de esta investigación es el reconocimiento explícito de la labor que Ernesto realiza en su escuela, al trazar rutas de intervención didáctica para favorecer el lenguaje oral en sus estudiantes y al modelo didáctico que este docente personifica para los adolescentes. En síntesis, a la forma en la que construye el conocimiento de lo oral a partir de la cultura de los sujetos más importantes para él: los adolescentes.



## Referencias

- Alcón, S. E. (2005). *Interacción y aprendizaje de segundas lenguas en el contexto institucional del aula*, en Estudios de lingüística ISSN 0212-7636 No. Extra 1, Disponible en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=97798>
- Abascal, M.D., J.M. Beneito y F. Valero. (1993). *Hablar y escuchar. Una propuesta, la expresión oral en la enseñanza secundaria*. Barcelona: Octaedro.
- Álvarez Méndez, J. M. (2005). *Didáctica de la lengua materna. Un enfoque desde la lingüística*. España: Akal.
- Álvarez, Teodoro (2005). *Didáctica del texto*. México: Síntesis.
- Bachelard, G. (1985). *La formación del espíritu científico*. México: S.XXI
- Bajtín, M.M, (1985). *Estética de la creación verbal*, México: S. XXI
- Barriga, V. Rebeca y Pedro Martín Butragueño (dirs.). (1999). *Historia sociolingüística de México*. T.2 : México contemporáneo.
- Batanaz, P. Luis (1994). *Investigación y diagnóstico en educación: Una perspectiva psicopedagógica*. Málaga: Aljibe
- Benlloch, B. Montse. (1993). *Didáctica de la lengua: la emergencia de un campo científico específico*. Infancia y aprendizaje. ISSN 0214-7033, Nº 18 págs. 209-218
- Berthely, B. María. (2000). *Conociendo nuestras escuelas*. Barcelona: Paidós
- Besson, M. Joséphéy Trevisi S. (1994). *Comunicación, Lenguaje y Educación*. Infancia y Aprendizaje, ISSN 0214-7033, Nº 23 págs. 23, 29
- Berguer, P. y Luckmann T. (2005). *La construcción social de la realidad*. Argentina: Amorrortu.
- Bernstein, B. (1971-1973). *Clases, códigos y control (I y II)*. Madrid: Akal
- Bernard, Michel. (1999). *Penser la mise a distance en formation*. París, L'Harmattan.
- Bertely, Busquets (2000) (sr). *Los métodos cualitativos*. Biblioteca de actualización del maestro. SEP. México.
- Blanche-Benveniste, C. (1982) (sr). *La escritura del lenguaje dominguero*. (En línea)
- Blanche-Benveniste, C. (1998). *Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura*. Barcelona: Gedisa

- Blecua, J.M. (1982). *¿Qué es hablar?* Barcelona: Salvat.
- Bolivar, A. (2008b). *Evaluación de la práctica docente. Una revisión desde España*. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa (RIIEE), 1 (2), 19 p. 25
- Bourdieu, P. (1994). *El sentido práctico*. Argentina: S. XXI
- Bourdieu, P. Jean C. Passeron. (1970). *Reproducción en Educación, Sociedad y Cultura*. Vol. 4. De Teoría, cultura y sociedad.
- Brousseau. (1994). *Los diferentes roles del maestro*. En Didáctica de Matemáticas, Aportes y Reflexiones, Argentina: Paidós
- Bustamante, Zamudio Guillermo (1994). *Competencias relativas al lenguaje y transformación educativa*. Pedagogía y Saberes No. 6 1995
- Calvo, Beatriz (1992). *Etnografía de la educación*. Nueva Antropología. Vol. XII, núm. 42, México.
- Camps, Anna. (Coord.) (2001). *El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en didáctica de la lengua*, Barcelona: Graò
- Canale, Michael – Merrill Swain. (1996). *Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos I*. Revista Signos 17, enero – marzo, España: Gijón
- Candela, Antonia (2000). *Ciencia en el aula: los alumnos entre la argumentación y el consenso*. Vol., 148. México: Paidós educador.
- Caramón, Ma. Cristina (2004). *La investigación de la enseñanza a partir del estudio de casos y el trabajo de casos*. En Murueta Marco Eduardo (Coord). Alternativas metodológicas para la investigación educativa. Coedición AMAPSI-CESE, México.
- Cassany, D. (1994). *Enseñar lengua*. España: Graó
- Cassany, D. (1995). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama
- Cassigoli, Armando. (1976). *Conocimiento Sociedad e Ideología*. México: ANUIES
- Castañeda, Adelina. (2001). *Trayectorias, experiencias y subjetivaciones en la formación de profesores de educación básica*. México: UPN.
- Castella, J.M. y otros (2007). *Entender(se) en clase*. Barcelona: Graó.
- Catach, N. (1993). *Hacia una teoría de la lengua escrita*, Madrid: Gedisa,

- Cavallo, G. y Chartier, R. (1998). *Historia de la lectura en el mundo occidental*, Madrid: Akal.
- Cazden, C. B. (1988). *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Chartier, R. (1999). *Cultura escrita, literatura e historia*. México: Fondo de Cultura Económica
- Chevallard, Y. (1997). *La transposición didáctica*. Buenos Aires: Aique.
- Colomer, T. (2003) (sr). *La lectura en los proyectos de trabajo*, en Camps, A (comp.)
- Carli, Ma. De la Gloria. (2005). *Mejorar los aprendizajes*. Orientaciones didácticas – 1er Ciclo Educación Primaria. Buenos Aires.
- Cool, S. Cesar. (1993). *Sociología y Didáctica: Demarcación e interconexión*. Infancia y aprendizaje, N° 62-63, págs. 237-255
- Cool, S. Cesar (1998). *Las transformaciones educativas: tres desafíos: democracia, desarrollo e integración*. Buenos Aires: OEI p.331-337
- Cool, S. Cesar, Isabel Solé et al. (2002). *El constructivismo en el aula*. Vol. 11. España: Graó
- Covarrubias, L. Arcelia. (2000). *No todo es cantar y cocer. Un acercamiento al enfoque comunicativo y la tarea del CAMEM Netzahualcóyotl en las áreas de literatura y lingüística de la licenciatura en Enseñanza del Español*. Revista Iberoamericana de Pedagogía. Año 4, vol., 10 enero-marzo de 2000
- Cuervo, M. y J. Dieguez (1991). *Mejorar la expresión oral: animación a través de dinámicas grupales*. Madrid: Narcea.
- Cullen, C. (2009). *Entrañas éticas de la identidad docente*. Buenos Aires: La cruzija
- Del Río, M<sup>a</sup> José. (1995). *Psicopedagogía de la lengua oral*. Barcelona: ICE de la UAB-Horsori.
- Dewey, J. (1993). *Cómo pensamos. Cognición y desarrollo humano*. Barcelona, España: Paidós.
- De Luque, Susana (1996). *Pierre Bourdieu: las prácticas sociales*. Buenos aires: Biblos.
- Díaz Barriga, Ángel. (2005). *El docente y los programas escolares: Lo institucional y lo didáctico*. Colección Educación superior en América Latina. Argentina-México: Pomares, S. A.
- Díaz Barriga, Ángel. (1997). *Tesis para una teoría de la evaluación, sus derivaciones en la docencia*. Didáctica y Curriculum. México: Paidós.
- Díaz-Barriga, Frida y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje Significativo*. México: McGraw-Hill.

- Didriksson, A. (2003). *Editorial Perfiles Educativos*, vol. XXV, núm. 101, 2003, pp.6, México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Dietrich, Heinz. (sr). *Identidad, Educación y Cambio en América Latina*. México: Quimera-UAM Xochimilco.
- Dubet y Martucelli, D. (2000). *¿En qué sociedad vivimos?*. Buenos Aires: Losada
- Dubet y Martucelli, D. (1994). *En la escuela. Sociología de la Experiencia escolar*. España: Losada.
- Lomas, Carlos. (1998). *Enfoque comunicativo: enseñar a reflexionar sobre el uso lingüístico*. Revista Novedades Educativas. Vol. 4 2010. p. 26-30
- Edwards, D. y Mercer, N. (1996). *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula..* Barcelona: Paidós MEC
- Edwards, Verónica (1998). *Las formas del conocimiento en el aula*. En: ROCKWELL, Elsie. *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Erickson, Frederick (1986). *Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza*. En Evertson, Carolyn (1989). *La observación como indagación y método*. En Wittrock, Merlin C. *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación*, España: Paidós.
- Evertson, C.M. y Green J.L. (1987). *La Observación como Indagación y Método*, en Wittrock, M.C. (Ed.) (1989). *La Investigación de la Enseñanza. Vol. II. Métodos Cualitativos y de Observación*. Barcelona: Paidós/M.E.C
- Ezpeleta, J. y Rockwell, E. (1985). *Escuela y clases subalternas*. En Rockwell, E. e Ibarrola, M. (comps.), *Educación y clases populares en América Latina*. México: I.P.N. – D.I.E.
- Ferreiro, E y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- Ferreiro E. (1997). *Alfabetización, teoría y práctica*. Buenos Aires: Siglo XXI
- Foucault, Michel. (2001). *El orden del discurso*. Barcelona: Tusquets.
- Freire, P.; Macedo, D. (1989). *Alfabetización: Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona: Paidós.
- Fize, Michel (2004). *¿Adolescencia en Crisis? Por el Derecho al Reconocimiento Social*. México: Siglo XXI.

- Fullan, M. y Hargreaves, (2000). *La escuela que queremos*. México: Amorrortu/SEP, Biblioteca para la Actualización del Maestro.
- Georgieva, Nikleva. (2008). *La oposición oral/escrito: consideraciones terminológicas, históricas y pedagógicas*. Didáctica lengua y literatura. Universidad complutense de Madrid.
- Geertz, Clifford. (2005). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Gimeno Sacristán, Pérez Gómez A. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Giroux, H. A. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje* (primera edición en inglés, 1988). Barcelona: Paidós/Temas de educación no. 18.
- Goodman Ken (1999). *Lenguaje total: la manera natural del desarrollo del lenguaje*. Cero en conducta, año 7, núm. 29-30, enero-abril, México: Educación y Cambio, pp. 17-26
- Goetz, J.P. y LeCompte, M.D. (1988). *Etnografía y Diseño Cualitativo en Investigación Educativa*. Madrid: Morata.
- Grácida, Ysabel. Gloria E. Baez Pinal Coord. (2007). *Hacia la construcción de una nueva didáctica de la lengua y la literatura. En la enseñanza del Español*. México: UNAM. México.
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A.I. (Comps.) (1983). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal
- Gunderman, Kroll Hans. (2004). *El método de los estudios de caso*. En Tarrés María Luisa (Comp.). *Observar, Escuchar y Comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. Colegio de México, FLACSO México: Porrúa
- Gutiérrez, Juan. Delgado, Juan M. (Coord), (1999). *Teoría de la observación*. En *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales*. España: Síntesis
- Hargreaves, Andy.(1999). *Hacia una geografía social de la formación docente*, en J.F. Angulo, J. Barquín y A.I. Pérez Gómez (eds.): *Desarrollo profesional del docente: Política, investigación y práctica*. Madrid: Akal, pp. 119-145
- Hargreaves, Andy. (2007). *La situación del personal docente y la profesión docente en Inglaterra: Las vistas desde el interior y fuera de la profesión*. Informe Final del Proyecto de Estatuto Docente. D. Reino Unido: Publicaciones. Nottingham, Departamento de Educación y Habilidades
- Heller, Agnes, (1972). *Historia y vida cotidiana: aportación a la sociología socialista (traducción de Manuel Sacristán)* México: Grijalbo.

- Heller, Agnes. (1983). *La revolución de la vida cotidiana*, Barcelona: Península.
- Heller, Agnes. (1986). *Una revisión de la teoría de las necesidades en Marx*. Barcelona: Paidós.
- Hernández, F.; Sancho, J. M. (2000). *Para enseñar no basta con saber la asignatura*. México: Paidós/Ediciones de pedagogía. Papeles de pedagogía.  
<http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/index.php?act=priplan>  
[http://www.uaa.mx/direcciones/dgdp/defaa/descargas/analisis\\_conceptual\\_innovacion.pdf](http://www.uaa.mx/direcciones/dgdp/defaa/descargas/analisis_conceptual_innovacion.pdf)
- Hymes, Dell. (1971). *La competencia y el desempeño en la teoría lingüística. Adquisición de idiomas: Modelos y métodos*. Nueva York: Ed. Huxley y E. Ingram. Academic Press.
- Jomtien (1990). *Declaración mundial sobre educación para todos. Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje*. Jomtien 5-9 de marzo
- Kaufman, A. (1998). *Leer y escribir en el segundo ciclo de la enseñanza primaria. Enseñanza de las habilidades lingüísticas y del pensamiento*. Cuadernos de la lengua escrita en el aula, México: SM editores.
- Kaufman, A y Rodríguez. (1993). *La escuela y los textos*. Buenos aires: Santillana.
- Lang, Vincent. (2006). *La construcción social de las identidades profesionales de los docentes en Francia. Enfoques históricos y sociológicos*. En: Tenti Fanfani E. (comp.); *El oficio de docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires: Siglo XXI
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela*. México: SEP-Fondo de Cultura Económica.
- Lipman, Mathew. (1998). *Pensamiento y Educación*. Ediciones de la Torre.
- Littlewood, W. (1992). *La enseñanza de la comunicación oral*. Barcelona: Paidós.
- Lomas, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Vol. 1 y 2 Teoría y práctica de la educación lingüística*. Barcelona: Paidós/Papeles de Pedagogía.
- Lomas, C.; Osoro, A. y Tusón, A. (1993). *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. España: Paidós/Ediciones de pedagogía. Papeles de pedagogía no. 13.
- Luria, Alexander (1973). *El cerebro de trabajo*. Libros de trabajo
- Martínez, Beltrán. (1994). *La mediación en el proceso de aprendizaje*. España: Bruño.
- Martínez, Montes T. Guadalupe. (2001). *Del texto y sus contextos: fundamentos del enfoque comunicativo*. México: Edere.

- Mackernan, James. (1999). *Investigación, acción y curriculum. España: Morata*
- Maffesoli, Michel (1993). *El conocimiento ordinario*. Compendio de sociología, México: Fondo de Cultura Económica
- Maqueo, Ana M. (2004). *Lengua, aprendizaje y enseñanza*. El enfoque comunicativo de la teoría a la práctica. México: Limusa
- Mélich, J.C. (1994). *Después de la modernidad. Nuevas filosofías de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Merino, Ma. Del Carmen. (2001). *La Narrativa Autobiográfica en la Construcción de la Identidad. Estudiantes de Nivel Medio Superior*. (Tesis de Doctorado). Puebla: Universidad Iberoamericana Golfo – Centro.
- Merril, S. Michael, C. (1996). *Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos I*. Revista Signos 17, enero – marzo. Gijón: España,
- Miras, D. Mariana. (1995). *El Lenguaje oral en la infancia*. Revista: Infancia y Aprendizaje Núm. 60. Págs. 65-80 págs.95-112.
- Olson, D. (1998). *El mundo sobre el papel: el impacto de la escritura y la lectura en la organizativa de la política*. México: FCE-Universidad Autónoma de Sinaloa
- Ong, Walter. (1982,1987). *Oralidad y escritura*. Tecnologías de la palabra México: Fondo de Cultura Económica.
- Ornelas, Carlos (2003). *El Sistema Educativo Mexicano. La Transición de Fin de Siglo*. México: FCE.
- Patton, M.Q. (1980). *Los métodos de evaluación cualitativa*. Beverly Hills: Sage
- Petrovsky, A. V. (1980). *Psicología General*. Moscú: Progreso.
- Perelman, Flora. (2009). *Reflexiones críticas sobre el enfoque comunicativo*. [www.youtube.com/watch?v=9z8ydEVE4SM24/9/2009](http://www.youtube.com/watch?v=9z8ydEVE4SM24/9/2009) - Subido por Dirección de Contenidos Educativos –DGCyE
- Pérez, Gómez A. (1985). *La comunicación didáctica*. Madrid: Universidad de Málaga
- Piña, O. Juan Manuel. (2007). *Prácticas y representaciones en educación superior*. México: IISUE Educación Superior Contemporánea.
- Piña, J. M. (2004). *La subjetividad de los actores de la educación*. México: CESU Pensamiento Universitario

- Pilleux, Mauricio. (2001). *Competencia comunicativa y análisis del discurso*. Estudios Filológicos No. 36, p. 143-152
- Pizzinato, Adolfo. (2005). *Psicología cultural. Contribuciones teóricas y fundamentos epistemológicos de las aportaciones de Vygotsky hacia la discusión lingüística de Bakhtin*. Brasil: Pontificia Universidad Católica do Rio
- Politzer, George. (1945). *Principios elementales de filosofía*. Akal.
- Pomerantz, Anita y B.J. Fehr, (2001). *Análisis de la conversación: enfoque del estudio de la acción social como prácticas de producción de sentido*, en Teun A. van Dijk, El discurso como interacción social. Barcelona: Gedisa.
- Porlan, Ariza R. y J. Martín. (1997). *El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula*. Colección: Investigación y enseñanza. Serie: Práctica No. 6. Diada
- Pozner, De Weinber, Pilar (1998). *La Escuela como Unidad Educativa*, Curso Taller Gestión Escolar. México.
- Quiroz, Weiss, Santos (2005). *Expansión de la educación secundaria en México: Logros y dificultades en eficiencia, calidad y equidad*. UNESCO: Instituto Interamericano de Planeamiento de la Educación. (En línea)
- Quiroz, E. Rafael. (2000). *Las Condiciones de Posibilidad de Aprendizaje de los Adolescentes en la Escuela Secundaria*. (Tesis de Doctorado). México: DIE-CINVESTAV
- Rockwell, E y Calvo B. (1992). *Los usos magisteriales de la lengua escrita*. En Nueva Antropología, vol. XII, núm. 42, México, p. 43-55
- Rockwell, E. (1994). *Palabra escrita interpretación oral: los libros de texto en clase*. México: DIE-CINVESTAV-Sede Sur. Documentos 33a y 33b
- Rockwell, E. (1995). *En torno al texto*, en: Rockwell, E. (Coord.). La escuela cotidiana. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rockwell, E. Coord. (1996). *La escuela cotidiana*. México: FCE.
- Rockwell, E y Mercado, R. (1989). *La escuela lugar del trabajo docente*. México: DIE-CINVESTAV
- Rodríguez, Ma. Elena. (1995). *Hablar en la escuela ¿para qué? y ¿cómo?*. Revista latinoamericana de lectura. Lectura y vida. Año 16 no.3
- Rodríguez, Illera, José (1998). *Educación y comunicación*, Barcelona: Paidós.



- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. García Jiménez, E. (1998) *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe
- Roulet, E. (1982). *La formación lingüística de los profesores en el enfoque comunicativo del francés como lengua extranjera*. Forma y función No. 2 Universidad de Ginebra.
- Sandoval, F. Etelvina. (2000). Gabriel Medina Carrasco (Comp.) *Estudiantes y Cultura Escolar en la Secundaria*. Centro de Estudios Sociológicos. México: El colegio de México.
- Sandoval, F. Etelvina. (2004). *La trama de la escuela secundaria: Institución, relaciones y saberes*. México: Plaza y Valdéz.
- Sandoval, F. Etelvina. (2006). *Para pensar la reforma a la educación secundaria*. Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 11, núm. 31, octubre-diciembre, 2006, pp. 1423-1426, México: COMIE Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14003114>
- Santos del Real, Annette. (1996). *La Secundaria: Modalidades y Tendencias en La Educación Secundaria. Cambios y Perspectivas*. Oaxaca de Juárez: Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca.
- Santos del Real, Annette. (1998). “*Historia de la Educación Secundaria en México (1923 –1993)*.” En Yncian, Gabriela (Coord.). *Todo por Hacer. Algunos Problemas de la Escuela Secundaria*. México: Patronato SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano, A.C.
- Salgueiro, Ana Ma. (1998). *Saber docente y práctica cotidiana*. Barcelona: Octaedro.
- Schon, D.A. (1993). *La práctica reflexiva: aceptar y aprender de la discrepancia*. Cuadernos de Pedagogía N° 222, pp. 88-92. España
- Schön, D.A. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesores cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Schmelkes, S. (2005). *La desigualdad en la calidad de la educación primaria*. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. Vol. XXXV Núms. 3 y 4
- Schütz, Alfred. (2003). *El Problema de la Realidad Social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Secretaría de Educación Pública (1993). *Educación Básica. Secundaria*. Plan y Programas de Estudio. 1993. México: SEP
- Secretaría de Educación Pública (1994). *Libro para el maestro. Educación básica secundaria. Español*. México: SEP
- Secretaría de Educación Pública (2001). *Programa Nacional de Educación. 2001 – 2006*. México: SEP

- Secretaría de Educación Pública (2002). *Documento Base. Reforma integral de la Educación Secundaria*. México: Subsecretaría de Educación Básica y Normal. Consultado en <http://ries.dgme.sep.gob.mx>, el 14 de octubre de 2007.
- Secretaría de Educación Pública (2005). *Plan y Programas de estudio para la Educación Secundaria*. Documento Introdutorio. Primera Etapa de Implementación 2005 – 2006. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2006). *Acuerdo 384 por el que se implementa la reforma a educación secundaria y el plan de estudios 2006*. México: SEP
- Secretaría de Educación Pública (2006). *Programa de la asignatura de español*. México: SEP
- Secretaría de Educación Pública (2006). *Reforma de la Educación Secundaria. Fundamentación curricular. Español*. México: SEP
- Secretaría de Educación Pública (2011). *Programa de la asignatura de español*. México: SEP
- Silvestre, O. Margarita. (2001). *Aprendizaje Educación y Desarrollo*. La Habana Cuba: Pueblo y Educación.
- Stake, E. Robert (1994). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata
- Stake, E. Robert (2010). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata
- Stubbs, M. 1984. *Lenguaje y Escuela. Análisis Sociolingüístico de la Enseñanza*. Madrid: Cince
- Taylor, S. J. Bogdan R. (1984). *Introducción A los métodos cualitativos de investigación*. España: Paidós.
- Taberosky, A. (1992). *Los escribientes. Los dictantes; en Aprendiendo a escribir*. Barcelona: ICE Universidad de Barcelona
- Taboada, Victoria. (2001). *Competencia lingüística y procesamiento desde el estudio de los trastornos del lenguaje: los agramatismos. VII Simposio Internacional de Comunicación Social*. Centro de Lingüística Aplicada y Ministerio de Ciencia.
- Tedesco, Juan C. (1995). *El Nuevo Pacto Educativo*. Buenos Aires: Anaya.
- Tenti, Fanfani E. (1995). *Una carrera con obstáculos la profesionalización docente*. Revista del Instituto de Investigaciones de ciencias de la educación Buenos Aires. V. 4, no. 7 p. 17-25
- Tenti, Fanfani E. (1999). *El arte del buen maestro. El oficio del maestro y el estado educador. Ensayo sobre su génesis y desarrollo en México*. México. D.F: Pax- CÉSARMAN

- Tenti, Fanfani E. (2000). *Culturas juveniles y cultura escolar*. Trabajo autorizado por la IIP / por el IIPE/UNESCO, Sede Regional Buenos Aires.
- Tenti, Fanfani E. (2008). *Profesionalizar a los profesores sin formación inicial: Puntos de referencia para actuar*. Seminario Internacional 2-6 de junio Sociología de la profesionalización docente. En línea. <http://www.ciep.fr/conferences/cd-2008-professionnaliser-les-enseignants-sans-formation-initiale/es/docs/conferences/tenti.pdf>
- Torres, R. María. (1994). *Qué (y cómo) es necesario aprender, necesidades básicas de aprendizaje de contenidos curriculares*. Colección educación vol. 7 Libresa.
- Torres, R. María. (1995). *Los achaques de la educación*. Libresa
- Torres, R. María. (2005). *12 Tesis para el cambio educativo - Justicia Educativa y Justicia Económica*. Revista de investigaciones políticas y sociológicas, año, vol. 4. No.002 Compostela España.
- Tusón, A. (2012) *El oficio de educar en la palabra. Enseñanza de las habilidades lingüísticas. Cuadernos México núm. 4 Impreso en febrero de 2012*
- Van Dijk, T. (2001). *El discurso como interacción en la sociedad*. Barcelona: Gedisa.
- Van Dijk, T. (1978). *La ciencia del texto*, Barcelona: Paidós.
- Vila, M. Ignasi (1993). *Psicología y enseñanza de la Lengua*. Infancia y aprendizaje. Nº 62-63, págs. 219-230
- Vila, M. Ignasi (2004). *Actividad oral e intervención didáctica en las aulas*. Glosas didácticas. Revista electrónica internacional. [www/um/es/glosasdidacticas/numeros/12](http://www.um.es/glosasdidacticas/numeros/12)
- Wagner, T. (2006). *La brecha global*. New York: Basic Books.
- Weiss, E. (2009). *El campo de la investigación educativa 1993-2001*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE).
- Wasserman, Salma (1994). *El estudio de casos como método de enseñanza*. Argentina: Amorrortu Editores
- Wittrock, C. Merlín. (1989). *La investigación de la Enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación*. España: Paidós
- Yin, R.K. (1994). *La investigación de estudios de casos*. Diseño y métodos. Beverly Hills.
- Young, R. (1992). *Teoría crítica de la educación y discurso en el aula*. Barcelona: Paidós/Ministerio de Educación.

Zorrilla, Margarita. *La educación secundaria en México: al filo de la reforma*. REICE Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación 2004, Vol. 2, No. <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol2n1/Zorrilla.pdf>

Zabala, Antoni. (2005). *La práctica Educativa, cómo enseñar*. Barcelona: Grao.

Zubiria, Samper Julián. (2000). *Las competencias argumentativas*. Bogotá: Aula abierta al Magisterio.