



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**  
**MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR**  
**FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN**  
**ESPAÑOL**

**LA EXPOSICIÓN FORMAL COMO ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE PARA EL  
DESARROLLO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA ORAL**

**TESIS**

**QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE MAESTRO EN DOCENCIA PARA LA  
EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR**

**PRESENTA**

**AARÓN EZEQUIEL MARTÍNEZ RODRÍGUEZ**

**TUTOR**

**DR. RODOLFO SÁNCHEZ ROVIROSA**

**COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES NAUCALPAN**

**MÉXICO DF, JUNIO 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.

A mis padres, hermanos y amigos por la confianza otorgada y su compañía incondicional.

Al Doctor Rodolfo por su paciencia mostrada desde el inicio de este trabajo; al Doctor David Fragoso por enseñarme con rigor académico la trascendencia del afecto en el aula y a la Profra. Leticia E. Santa María por ser la primera en darme su voto de confianza para estudiar el posgrado. Gracias.

- Cal –le pregunté-, ¿por qué hablas el lenguaje negro con... con tu gente, sabiendo que no está bien?

- Pues, en primer lugar, yo soy negra...

- Esto no significa que debas hablar de aquel modo, sabiéndolo hacer mejor –objetó Jem. [...]

- Es muy difícil explicarlo –dijo-. Supón que tú y Scout hablaseis en casa el lenguaje negro; estaría fuera de lugar, ¿no es verdad? Pues, ¿qué sería si yo hablase lenguaje blanco con mi gente, en la iglesia, y con mis vecinos? Pensarían que me había dado la pretensión de aventajar a Moisés.

- Pero, Cal, tú sabes que no es así –protesté.

- No es necesario que uno explique todo lo que sabe. No es femenino... Y, en segundo lugar, a la gente no le gusta estar en compañía de una persona que sepa más que ellos. Les deprime. No transformaría a ninguno, hablando bien; es preciso que sean ellos mismos los que quieran aprender, y cuando no quieren, uno no puede hacer otra cosa que tener la boca cerrada, o hablar su mismo idioma.

*Matar un ruiseñor*  
(Harper Lee)

## ÍNDICE GENERAL

INTRODUCCIÓN.....	6
CAPÍTULO 1. EL CCH: INSTITUCIÓN INNOVADORA Y DE VANGUARDIA .....	13
<b>1.1 El modelo educativo del CCH.....</b>	<b>14</b>
<b>1.2 El lenguaje de los jóvenes, percepciones en el aula.....</b>	<b>19</b>
CAPÍTULO 2. EL ENFOQUE COMUNICATIVO EN LA ENSEÑANZA DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA ORAL .....	24
<b>2.1 La comunicación oral desde la óptica sociolingüística .....</b>	<b>26</b>
<b>2.2 La etnografía de la comunicación y el Modelo SPEAKING en la exposición oral.....</b>	<b>29</b>
<b>2.3 Pragmática de la exposición oral.....</b>	<b>34</b>
<b>2.4 Didáctica de la exposición oral para el desarrollo de la Competencia Comunicativa Oral .....</b>	<b>41</b>
2.4.1 El texto expositivo oral-formal .....	42
2.4.2 El proceso de planificación para la composición de una exposición oral .....	46
2.4.2.1 Cualidades de la voz en la exposición oral.....	50
2.4.2.2 Las propiedades discursivo-textuales en la exposición oral.....	54
2.4.2.3 La comunicación no verbal en la exposición oral .....	62
CAPÍTULO 3. ENCUADRE PEDAGÓGICO Y DIDÁCTICO DE LA EXPOSICIÓN FORMAL PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA ORAL .....	66
<b>3.1 Ubicación pedagógica de la exposición oral como instrumento de <i>mediación</i> [Modelo sociocultural].....</b>	<b>68</b>
<b>3.2 El trabajo cooperativo como instrumento de mediación en la exposición oral... 75</b>	<b>75</b>
<b>3.3 La programación didáctica de la exposición formal basada en el Modelo T .....</b>	<b>86</b>
CAPITULO 4. INSTRUMENTACIÓN DIDÁCTICA DE LA EXPOSICIÓN FORMAL COMO ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA ORAL .....	96
<b>4.1 Encuadre general para la programación didáctica .....</b>	<b>98</b>
<b>4.2 Programación didáctica.....</b>	<b>100</b>

<b>4.3 Sistematización de la secuencia didáctica por fases y tareas .....</b>	<b>106</b>
<b>4.4 Evaluación de la exposición oral.....</b>	<b>109</b>
<b>4.5 Instrumentación de la estrategia en la Fase de planificación .....</b>	<b>113</b>
4.5.1 Tarea 1. Fase de planificación primera parte: la aplicación del Modelo SPEAKING.....	114
4.5.1.1 Propuesta de instrumentación:.....	115
4.5.1.2 Evaluación parcial de objetivos específicos .....	117
4.5.2 Tarea 1: Fase de planificación segunda parte: elaboración de un plan de trabajo escrito .....	119
4.5.2.1 Propuesta de instrumentación.....	122
4.5.2.2 Evaluación parcial de objetivos específicos .....	131
4.5.3 Tarea 1: Fase de planificación tercera parte: Presentación de simulacros para la exposición formal.....	134
4.5.3.1 Propuesta de instrumentación.....	136
4.5.3.2 Evaluación parcial de objetivos específicos .....	142
<b>4.6 Instrumentación de la estrategia en la Fase de ejecución-retroalimentación ...</b>	<b>145</b>
4.6.1 Tarea 2. Fase de ejecución-retroalimentación: Presentación de las exposiciones orales-formales por equipo.....	146
4.6.1.1 Propuesta de instrumentación.....	148
4.6.1.2 Evaluación parcial de objetivos específicos .....	153
<b>4.7 Evaluación final de objetivos generales .....</b>	<b>159</b>
CONCLUSIONES.....	161
REFERENCIAS .....	170
ANEXOS.....	172

# ÍNDICE DE ESQUEMAS Y TABLAS

## Esquemas

<b>Esquema 1.</b> Clasificación de los estudios sociolingüísticos.....	27
<b>Esquema 2.</b> Ubicación paradigmática de la propuesta didáctica.....	38
<b>Esquema 3.</b> Proceso relacional del hecho comunicativo.....	31
<b>Esquema 4.</b> Dimensiones del uso lingüístico.....	34
<b>Esquema 5.</b> Integración de conceptos operativos para la exposición oral como estrategia.....	45
<b>Esquema 6.</b> Representación triangular de la mediación.....	69
<b>Esquema 7.</b> Proceso relacional de la mediación en la exposición oral como situación didáctica.....	70
<b>Esquema 8.</b> Génesis de una capacidad como mejora para la inteligencia.....	73
<b>Esquema 9.</b> La mediación del trabajo cooperativo y la exposición oral en el desarrollo de competencias.....	76
<b>Esquema 10.</b> Acomodación del salón del clase para el trabajo cooperativo en la fase de planificación.....	81
<b>Esquema 11.</b> Acomodación del salón del clase para el trabajo cooperativo en la fase de aplicación.....	82
<b>Esquema 12.</b> Acomodación del salón del clase para el trabajo cooperativo en la fase de retroalimentación.....	82
<b>Esquema 13.</b> Representación gráfica del Modelo T.....	88

## Tablas

<b>Tabla 1.</b> Enfoque del Área de Talleres de Lenguajes y Comunicación.....	17
<b>Tabla 2.</b> Elementos generales de la planificación.....	48
<b>Tabla 3.</b> Unidades de análisis de la adecuación con base en distintas formas de clasificación del discurso.....	55
<b>Tabla 4.</b> Modelo estructural del discurso monologado [exposición formal] para el análisis de la coherencia.....	57
<b>Tabla 5.</b> Formas de evaluación por etapa, nivel y área.....	82
<b>Tabla 6.</b> Desglose procesual de la exposición oral como estrategia de aprendizaje....	89
<b>Tabla 7.</b> Panel de capacidades y actitudes para el desarrollo de la Competencia Comunicativa Oral.....	91
<b>Tabla 8.</b> Panel de valores y actitudes asociados al desarrollo de la CCO.....	92
<b>Tabla 9.</b> Diseño del Modelo T por unidad de aprendizaje [Unidad 1 y 2 del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I].....	103
<b>Tablas 10 y 11.</b> Paneles de Tareas por fases [Planificación y Ejecución-Retroalimentación].....	107
<b>Tabla 12.</b> Escalas numérica y simbólica para la evaluación de la exposición oral-formal.....	110

## INTRODUCCIÓN

La Didáctica de la Lengua y la Literatura, como nueva disciplina, está plagada de tópicos y campos de estudio sin explorar a detalle, entre éstos se encuentra la comunicación oral. Si bien, en la actualidad es posible encontrar mayor cantidad de investigaciones relacionadas con el aprendizaje y la enseñanza de la oralidad, en comparación con el pasado, también es cierto que siguen siendo escasas en relación con documentos enfocados a otras habilidades lingüísticas como la escritura y la comprensión lectora. Aunado es esto, la bibliografía existente asociada con la competencia oral suele carecer de rigor científico, metodológico y, por ende, de una sistematización adecuada a sus características, dominando aún en su didáctica las explicaciones gramaticales, morfológicas, sintácticas y semánticas de la expresión escrita.

En cuanto a la situación que se vive en el aula, es innegable la trascendencia que adquiere el habla para la interacción y, más específicamente, en el aprendizaje, ya sea como medio o finalidad del mismo. Además, la mayor parte de la comunicación que se establece en el salón de clase se realiza a través de la expresión oral y la escucha, aunque los productos que suelen evaluarse con mayor prioridad son los escritos. Esto se debe, en parte, a que los profesores de lengua pertenecen a una cultura educativa en donde el texto escrito es la forma dominante para la demostración y observación del conocimiento y capacidades de los alumnos, de ahí la tendencia a preocuparse más por esta variante de la lengua.

De alguna manera, puede establecerse que son diversos los factores que han influido para que la comunicación oral se ubique en un plano secundario y lúdico dentro de la clase de lengua. Ya sea el hecho de que el profesor rehúya involucrar la oralidad dentro de su práctica docente por considerarla subjetiva y poco confiable, o que la producción de material didáctico sea insuficiente cuantitativa y cualitativamente; son situaciones que no pueden seguir sin atenderse y mucho menos dejar sin solución. En consecuencia, es este contexto el que motiva a sumar propuestas enfocadas a recuperar y formalizar la didáctica de la comunicación oral en el medio educativo

Con base en lo anterior, la presente se circunscribe como una propuesta de intervención didáctica, dirigida al desarrollo de la Competencia Comunicativa Oral a través de una estrategia de aprendizaje, la cual se configura a partir de una de las actividades más solicitadas en el entorno formativo: la exposición formal ante grupo. La idea de este trabajo emerge en el seno de la educación media superior, particularmente dentro del Colegio de Ciencias y Humanidades al percibir, a través de la experiencia directa, la carencia de atención dedicada a la oralidad como objetivo de aprendizaje y también como vía del mismo. Esta situación y la recurrente solicitud del profesor para que los alumnos presenten información y trabajos oralmente contribuyeron a gestar una propuesta didáctica dedicada al mejoramiento de la interacción oral en el alumnado.

Una de las posturas medulares para el entendimiento de este proyecto consiste en la idea de retomar la relación entre profesor-alumno y/o alumno-alumno como objeto de observación y origen del aprendizaje. De ahí se desprende que el enfoque comunicativo sea el eje disciplinar, pedagógico y didáctico que guía esta empresa. Esto significa que la potencialización de competencias orales-discursivas en el alumno depende del diseño de situaciones y secuencias didácticas que fomenten la comunicación, la interacción social y cultural entre profesor y alumnos, además de la transmisión de valores al interior del aula.

Para hacer más clara esta idea de producir mayor y mejor comunicación en el aula, antes es indispensable esclarecer algunos presupuestos. Por ejemplo, el profesor debe comprender que cuando el alumno se incorpora a su clase de lengua, éste no puede desembarazarse de todos sus hábitos expresivos, olvidarlos y asir sólo aquello que es institucionalmente aceptado por la gramática, sino que el conjunto de destrezas que previamente adquirieron, se quiera o no, conforman su competencia comunicativa oral y escrita. Es por ello que una de las exigencias para la lectura de este trabajo consiste en mantener una mente abierta respecto al lenguaje de los jóvenes, la manera en que interactúan oralmente y tener la capacidad de no tipificar prejuiciosamente sus formas de expresión.



En razón de esto, cabe señalar que la intención de la propuesta aquí presente no es corregir el habla de los alumnos, ni tampoco se limita a expandir su repertorio verbal o pretender ilusamente establecer en ellos un lenguaje estandarizado. Por el contrario, el propósito consiste en que, a partir de la confrontación con prácticas comunicativas ajenas a su entorno cotidiano, los alumnos puedan nutrir sus destrezas comunicativas y, por ende, su Competencia Comunicativa Oral. Es, en general, bajo dicha lógica como se ha estructurado este trabajo orientado a la profesionalización docente en el ámbito de la Didáctica de la Lengua y la Literatura.

En ese sentido, en un primer capítulo se describe el panorama institucional donde surge e instrumenta la exposición formal como estrategia de aprendizaje, para así conocer, a manera de muestra, el perfil tanto del Colegio como del docente y el alumno de bachillerato. Esto consiste en analizar a través del Plan y los Programas de Estudio cuáles con las analogías y discrepancias entre el ideal educativo de la institución y la realidad en cuanto a la formación lingüística-comunicativa de los alumnos. Es por ello que en una primera parte se detalla el modelo educativo del CCH, los principios curriculares más representativos con los que opera para que, en un segundo momento, esto se coteje con la realidad en el aula, principalmente en la percepción que tienen gran parte de cuerpo docente respecto al lenguaje de los jóvenes.

No obstante, aunque es dentro de este modelo de bachillerato donde se lleva a cabo el diseño y la aplicación de la propuesta, no es sólo dentro de esta Institución donde su instrumentación tiene cabida. Empero, las características del CCH dota a este trabajo de la capacidad para moldearse e insertarse en diversos entornos y niveles educativos, debido en gran parte al carácter multidisciplinario de su modelo educativo. En resumen, este primer capítulo se constituye como una aproximación a la problemática, su origen y principales características, desde el plano educativo hasta el contexto social en donde ésta se inscribe y sus principales afectados.

En el segundo y tercer capítulos se comienza con la exposición de los elementos teóricos que sustentan el corpus de la estrategia de aprendizaje, así como las unidades de análisis y términos disciplinares de su diseño. Para ofrecer una mejor lectura a esta parte del trabajo se ha decidido establecer una lógica expositiva y semántica para ambos capítulos. La lógica expositiva consiste en partir de los elementos más generales de la teoría a las características más particulares y específicas de ésta; por otra parte, el orden semántico se basa en separar el marco conceptual propio de la disciplina [lenguaje y comunicación] con lo estrictamente didáctico y pedagógico.

Con base en dicho orden, el segundo capítulo explica de inicio la óptica para interpretar y valorar los fenómenos lingüístico-comunicativos, haciendo una separación explícita con otras visiones como la lingüística y generativista. En consecuencia se eligen como disciplinas para estructurar esta postura la sociolingüística, la etnografía de la comunicación y la pragmática. La primera de ellas contribuye al trabajo con una explicación amplia sobre qué implica un hecho comunicativo y cómo se gestiona el lenguaje dentro de un entorno específico y real. Por su parte, a través de la etnografía de la comunicación se propone una metodología factible para el análisis de un hecho comunicativo utilizando el Modelo SPEAKING. Finalmente con la pragmática se plantea un paradigma definido para valorar los usos lingüísticos en relación con su funcionalidad práctica, lo que equivale a seleccionar y utilizar las categorías adecuadas [no las gramaticalmente correctas] para cumplir un propósito comunicativo.

En la segunda parte del Capítulo 2 se especifican las unidades de análisis a tomar en cuenta para el escrutinio y la evaluación de la estrategia de aprendizaje. Para ello primero se elabora una definición de exposición oral-formal con base en otras conceptualizaciones hechas por diferentes autores, esto con el fin de explicitar la lógica de la estrategia. A partir de ello se establecen los aspectos que conformarán la propuesta de intervención en dos sentidos: 1) el orden secuencial [planificación, ejecución y retroalimentación]; y 2) las categorías de análisis para la observación y evaluación [aspectos lingüísticos, propiedades discursivas y destrezas no verbales].

Una vez establecido el marco disciplinar, el tercer apartado lo constituyen los conceptos pedagógicos que respaldan la postura didáctica de la estrategia de aprendizaje, principalmente en cuanto a la interpretación de los procesos de aprendizaje. La primera referencia es al teórico Lev Vygotsky y su teoría sociocultural [interpretada por Harry Daniels], siguiendo la misma línea científica de la sociolingüística respecto a la forma de entender la adquisición y desarrollo del lenguaje, asociándolo con las circunstancias del contexto y la interacción social. Ejemplo de ello es el precepto de mediación el cual explica las relaciones existentes entre el sujeto [alumno], instrumento-artefacto [profesor-exposición formal] y la asimilación del objeto [lenguaje].

En lo que respecta específicamente a la didáctica se opta por el trabajo cooperativo como instrumento facilitador del proceso de mediación. El trabajo cooperativo en sí mismo conecta en su estructura diversos recursos para mediar el aprendizaje, entre los que destacan la interacción social, manifiesta en la negociación, colaboración, regulación del grupo de trabajo, así como la intercomunicación que efectúan los alumnos cuando ejecutan y evalúan su exposición. En consecuencia se elige como eje dinámico para la realización del trabajo cooperativo la conformación de equipos de trabajo además de la autoevaluación y coevaluación.

La parte final del capítulo 3 es la implementación de un modelo didáctico diseñado exclusivamente la instrumentación de la exposición oral-formal como estrategia de aprendizaje. Con base en el Modelo T de Martiniano Román Pérez se realiza el desglose de la Competencia Comunicativa Oral en tres niveles: capacidades, destrezas y habilidades. Éstas son insertadas en un panel donde se clasifican y ordenan las unidades específicas de intervención didáctica, mismas que componen los objetivos de aprendizaje de la estrategia. Sumado a esto se presenta un panel de los valores como elementos intrínsecos al desarrollo de capacidades. De esta manera se construyen los fundamentos didácticos y sistemáticos para la programación de la estrategia y posterior instrumentación y evaluación.

El contenido de la última unidad estriba en la modelación de la propuesta que actúa de agente demostrador sobre cómo se programa la exposición formal a modo de estrategia de aprendizaje. Esta programación didáctica está adaptada sistemáticamente al Colegio de Ciencias y Humanidades, específicamente a las primeras dos unidades del Programa de Estudio de TLRIID I. La primera parte del armado de la instrumentación consta de los siguientes elementos:

- Un encuadre general donde se puntualizan los datos técnicos de la institución en donde se sitúa la estrategia, tales como nivel educativo, unidades temáticas, área disciplinar, etc.
- La programación didáctica con base en objetivos generales y específicos y el diseño del Modelo T para la implementación de la exposición formal-oral como método para el desarrollo de la CCO.
- La sistematización de la secuencia didáctica ordenada por fases y tareas a través de paneles de actividades a realizar. Además de una descripción de la situación didáctica para ilustrar las circunstancias generales en las que se realizará la estrategia.
- Una propuesta de evaluación formativa como eje principal para la verificación de resultados en cada una de las etapas de la estrategia, en ésta se especifican la escala evaluativa y los criterios-rúbricas para la asignación de promedios.

En la segunda parte de la unidad se presenta un modelo de instrumentación estratégica organizado en tres bloques: 1) descripción general de la actividad dividida en tres momentos: antes, un durante y un después; 2) propuesta para la realización y aplicación de los ejercicios, dinámicas y herramientas que exigen cada una de las actividades y objetivos; 3) presentación de las tablas de cotejo para evaluar las actividades [objetivos específicos] y las tareas [objetivos generales]. De este modo se finaliza el cuerpo del trabajo a través de la aplicación práctica de los elementos teóricos expuestos en las tres unidades anteriores, los cuales se suman para la conformación de la estrategia de aprendizaje aquí propuesta.

Para terminar, tratando de evitar erróneas percepciones, se reitera que este trabajo debe ubicarse como una propuesta, por lo que en lo absoluto debe entenderse como una versión inmodificable o completa. De cierto modo es verdad que la idea de implementar una estrategia de aprendizaje enfocada a desarrollar la CCO del alumno, como lo es la exposición formal ante grupo, merece aún revisión, seguimiento y aprobación científica. No obstante, prevalece la seguridad de que esta investigación es un acercamiento muy importante a la recuperación de la comunicación oral en el aula y, más importante todavía, demostración de que la didáctica de la lengua oral no es un asunto lúdico de exacerbado relativismo, sino un objeto-objetivo de análisis e intervención educativa con rigor científico.

## **CAPÍTULO 1. EL CCH: INSTITUCIÓN INNOVADORA Y DE VANGUARDIA**

En el presente apartado se describe el contexto sobre el cual se fundó el Colegio de Ciencias y Humanidades, con la finalidad de identificar cuáles son las condiciones educativas en donde se gestó e implementó, posteriormente, este trabajo. Para los propósitos particulares de esta tesis es importante, desde el panorama institucional, conocer el perfil del Colegio, del docente y, por supuesto, del alumno, esto para determinar la forma en que el CCH, a través del Plan y los Programas de Estudio, se concibe a sí mismo y a sus principales actores [profesor y alumno] desde una perspectiva teórica o idealista. Así, se pretende aterrizar en la realidad actual y analizar cuáles han sido sus aproximaciones y discrepancias en relación con la propuesta que aquí se desarrolla.

Para ello, primeramente se construye un breve marco histórico, puntualizando las bases teórico-educativas intrínsecas del CCH y la progresiva construcción su modelo educativo. Además, se realiza una breve sinopsis de las reformas aplicadas a los Programas de Estudio, así como de la integración de los, entonces, nuevos enfoques y paradigmas al currículo oficial y su injerencia en la definición de propósitos institucionales asociados al perfil del alumno. Cabe precisar que esta alusión particularal Colegio de Ciencias y Humanidades es de carácter referencial, ya que no enmarca una limitación a la flexibilidad de la propuesta; es decir, su instrumentación, como se podrá evidenciar más adelante, puede realizarse en otros sistemas de bachillerato.

La exigencia del modelo educativo del CCH y su rigurosa complejidad dota a este trabajo de una idónea plasticidad para adaptarse a diversos entornos y niveles educativos, adaptándose así a la versatilidad del lenguaje, como lo es el de los jóvenes. Por eso, en este primer capítulo también se examinan teóricamente las cualidades lingüísticas que caracterizan la expresión de los estudiantes relacionándola con su formación educativa, la cual, por desgracia, en muchos de los casos se obstruye a consecuencia de una escasa sensibilidad por parte del docente. En resumen, este primer capítulo se constituye como un primer acercamiento a la problemática, su origen y principales características, desde el plano educativo hasta el contexto social en donde ésta se inscribe y sus principales afectados.

## 1.1 El modelo educativo del CCH

La época histórica en la que nacieron y se desarrollaron cada uno de los sujetos define gran parte de su naturaleza, llegando incluso a incidir decisivamente en su destino. De igual forma las instituciones educativas son marcadas por las circunstancias del contexto espacio-tiempo sobre el cual se originaron. En el caso del Colegio de Ciencias y Humanidades, las transformaciones originadas desde la década de los 70, tanto a nivel nacional como global, han incidido en cada construcción y reestructuración de su modelo educativo y, por tanto, en las revisiones que se han implementado dentro de sus Planes y Programas de Estudio.

Desde su surgimiento hasta la actualidad, el CCH se erigió como una institución innovadora en el campo de la educación media superior, tratando de redefinir los objetivos de la formación educativa, dentro de los cuales se encuentra el desplazamiento de la escuela tradicional y el enciclopedismo, proponiendo una formación fincada en valores y la capacitación para el trabajo. Una de sus principales banderas bajo la cual se acorazó, y lo sigue haciendo, es el *aprender a aprender*; es decir, tener un plan de estudios flexible y “formar en ‘conocimientos básicos’, se pretendía educar en el ‘saber hacer’ al buscar y usar la información, concibiendo al alumno como un elemento activo, que aprendía ‘a ser’, en el proceso de enseñanza/aprendizaje” (Carrillo, 2007, pág. 3)

En los inicios del Colegio, debido al avance científico y tecnológico que estaba siendo desarrollado en otros países, principalmente en Estados Unidos, se comenzaron a copiar modelos pedagógicos supuestamente distintos a los tradicionales, en los que la mayoría poseían la influencia del paradigma conductista<sup>1</sup>. Sin embargo, a la postre esta medida provocó una serie de críticas originadas por la imposición de metodologías que no correspondían con la realidad del bachillerato nacional. Por otro lado, también estaba la consolidación de otras corrientes pedagógicas en la década de los 80, contrarias al conductismo, del cual se creía que sólo se estaban tecnificando las antiguas prácticas de la escolarización tradicional.

---

<sup>1</sup> El conductismo, dentro de la tradición filosófica empirista, considera que el conocimiento es una copia de la realidad, conocimiento que se “reúne” por medio de mecanismos de asociación. (Maqueo, 2010, pág. 23)

En consecuencia, en los 90 se consideró profundizar los cambios que exigían los modelos educativos de la UNAM, en especial su bachillerato. Esto consistió en tratar de liberar su *currículum* de los principios y finalidades inherentes a la sociedad industrial, así como sustituir modelos conductistas disfrazados que no fomentan el desarrollo de capacidades, valores y procesos óptimos de aprendizaje. En ese sentido, el bachillerato de la Universidad debía adaptarse nuevamente a un contexto histórico distinto al de su surgimiento, lo que al mismo tiempo lo ha llevado a conservar su esencia innovadora.

En 1996 la UNESCO elabora un informe a través de la Comisión Internacional sobre la Educación, en donde se propone una nueva orientación sobre los fines educativos a nivel mundial, los cuales obedecían a transformaciones sociales, económicas e ideológicas, impulsadas originados por la globalización de la sociedad, la economía y el desarrollo creciente de las tecnologías de la información y la comunicación. La conclusión hecha por parte de la Comisión consistió en proponer una educación para la vida, tomando como base cuatro pilares: aprender a ser, aprender a conocer, aprender a hacer y aprender a convivir. Bajo esta vertiente, en el mismo año la UNAM realizó una de sus reformas más importantes al Plan de Estudios en sus dos sistemas de bachillerato. En el caso del CCH el análisis para el diagnóstico y la intervención se centró en lo siguiente: (Domínguez, 2007, pág. 6)

1. Las derivadas del perfil real de los alumnos que ingresaban.
2. Las que se referían a *algunas características* de la cultura de *nuestro tiempo*.
3. Las que tocan a las condiciones que no permiten una práctica docente *coherente* con los postulados del Colegio.

En cuanto al primer punto, las acciones del Colegio consistieron en realizar un análisis del perfil real del alumno, basado en su trayectoria y su comportamiento académico, llegando a la conclusión de que se trataba de jóvenes más independientes, aunque menos preparados para asumir responsabilidades en cuanto a su autonomía en el estudio. Aunado a esto, gran parte de la población estudiantil tenía dificultades en su casa para concretar los aprendizajes que deberían desarrollar por su cuenta, ya que los padres no podían prestarles apoyo en sus estudios, ya sea debido a su insuficiente preparación o ausencia total por diversas situaciones familiares y/o laborales. (Domínguez, 2007, pág. 7)



Esta consideración sobre el perfil real del alumno de CCH, significó un elemento fundamental para la elaboración del Plan de Estudios Actualizado [PEA], destacando tres fundamentos asociados con el tipo de egresados que se pretendía obtener: (UNAM, 2012)

1. *El estudiante como responsable y protagonista de su propio aprendizaje*: Sujetos, actores de su propia formación, de la cultura de su medio, capaces de obtener, jerarquizar y validar información, utilizando instrumentos clásicos y tecnológicos.
2. *Formación basada en el desarrollo de conocimientos y capacidades*: Sujetos poseedores de conocimientos sistemáticos en las principales áreas del saber, de conciencia creciente del cómo aprender, de relaciones interdisciplinarias en el abordaje de sus estudios, de una capacitación general para aplicar sus conocimientos, formas de pensar y proceder en la solución de problemas prácticos.
3. *Formación basada en valores y actitudes*: Estudiantes dotados de valores y actitudes éticas; con sensibilidad e intereses en las manifestaciones artísticas, humanísticas y científicas; capaces de tomar decisiones, ejercer liderazgo con responsabilidad y honradez, creativas en el trabajo, ciudadanos habituados al respeto, diálogo y solidaridad en la solución de problemas sociales y ambientales.

Otro cambio a la reforma del 1996 fue la de colocar los aprendizajes como eje principal de los programas, con un paradigma de orientación constructivista, teniendo como finalidad priorizar el papel del alumno dentro del proceso educativo. Esto significó que los Programas de Estudios diseñados tendrían como meta dotar al alumno de una *cultura básica* y hacerlo sujeto de la cultura. La noción de cultura básica propuesta por el Colegio consiste en, además de la selección de contenidos y conocimientos básicos, la formación para el uso de aprendizajes necesarios para formar sujetos competentes, que sepan buscar y analizar información, leer e interpretar textos, comunicar sus ideas, establecer modelos, resolver procedimientos, desarrollar procesos de inducción, deducción y analógicos. (UNAM, 2012)

Así, el Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación, al colocar el aprendizaje en el centro de la práctica educativa, se apoya en el Enfoque Comunicativo para sustentar su modelo de *competencias*<sup>2</sup>. Aunque más adelante se profundizará en este tema, es menester mencionarlos, ya que tanto el enfoque didáctico como el modelo de enseñanza corresponden al perfil del tipo de alumno que se pretendía lograr, como se muestra en la siguiente tabla:

---

<sup>2</sup> En los capítulos 2 y 3 se ampliará la noción de *competencia* ya que aquí su significado difiere del utilizado en los sistemas educativos de nivel básico.

**Tabla 1. Enfoque del Área de Talleres de lenguaje y comunicación.**

<b>Función educativa del Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación</b>	<b>Enfoque disciplinario y didáctico</b>
<p>El Área pretende formar estudiantes capaces de acercarse a diferentes tipos de texto con una actitud reflexiva y crítica que les permita no solo tener acceso al conocimiento, sino asumirse como sujetos activos, capaces de intervenir en la construcción de la cultura.</p>	<p>El enfoque Comunicativo pretende lograr en todos los usuarios de la lengua una competencia comunicativa, resultante de una suma de competencias lingüísticas, discursivas o textuales, estratégicas, sociolingüísticas, literarias e icónico verbales. Proponer como enfoque didáctico y propósito educativo central la competencia comunicativa ha contribuido a mejorar las capacidades de comprensión y producción textual de los estudiantes del Colegio y a poner en juego sus capacidades como oyentes y hablantes reales, de acuerdo con situaciones concretas de comunicación.</p>

Fuente: (CCH, 2006, pág. 78 y 80)

Entonces, la competencia comunicativa se convirtió, desde la perspectiva del Colegio, en un elemento indispensable de la cultura básica del alumno, así como una necesidad para que el alumno sea sujeto de la cultura. Para ello la Institución elige como instrumento disciplinario y didáctico el Enfoque Comunicativo, debido a que contempla el aprendizaje de la lengua a nivel de habilidades [práctica] y conocimientos disciplinarios [teoría]. Según el Programa de Estudios de TLRIID se refiere a este enfoque como una orientación adecuada para “mejorar las capacidades de comprensión y producción de los estudiantes, para adquirir con ello normas, destrezas, estrategias, asociadas a la adquisición de mecanismos que consoliden su competencia comunicativa en situaciones concretas de interacción.” (CCH, 2003, pág. 7)

Esta reestructuración del currículum, en gran medida, constituyó uno de los cambios más importantes en la historia del CCH, ya que implicaba transformaciones de orden epistemológico en cuanto a las formas de enseñar y aprender las ciencias. Principios como el de cultura básica, sujeto de cultura, aprender a aprender; así como los enfoques y paradigmas pedagógicos ya antes mencionados, siguen siendo, hasta el día de hoy, tópicos recurrentes del Plan de Estudios.

En el año 2003 se realizó un ajuste al PEA, mismo que consolidaría al constructivismo como parte inherente del modelo educativo del Colegio, aunado a la novedad de organizar los Programas en tres columnas, dominando los aprendizajes y las estrategias didácticas sobre los contenidos. Además se modela un perfil del alumno para cada una de las áreas, a partir de un conjunto de habilidades específicas que constituirían su formación integral. En el caso del Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación se establece que los alumnos:

...deben ser capaces de interrogar a los textos, de construir significados de manera activa, de experimentar en el mapa textual progresivamente desde estructuras simples hacia las complejas; que no separen sus aprendizajes y las habilidades de leer, hablar, escuchar y escribir sean sinónimo de producción de sentido... Se requiere dotar al alumnado de capacidades amplias que incluyan las cognitivas, motrices y afectivas, para una formación que permita equilibrios personales, de relación con los otros, de actuación y de inserción en la sociedad. Aprender se define como la construcción de significados y de atribución de sentido a lo que se aprende, y ello implica conocimientos, habilidades, sentimientos, actitudes. (CCH/UNAM, 2005, pág. 17)

Si bien, en el plano teórico el modelo educativo del CCH progresivamente ha ido diferenciándose de los sistemas educativos tradicionales, también es cierto que existe incertidumbre por parte de los profesores acerca de los instrumentos curriculares que rigen la institución. Algo sucede cuando se instrumentan los propósitos institucionales al contexto áulico, diversas circunstancias interfieren para formar al estudiante con base en el perfil que se desea. Ante esta problemática, se hace notoria la necesidad de diseñar herramientas que medien los ideales institucionales en función de las circunstancias que vive el Colegio.

En consecuencia, resulta trascendental para toda tesis elaborar una propuesta de intervención, centrada en la innovación de estrategias que se adecúen no sólo a los propósitos de un plan o programa de estudios, sino a las necesidades y posibilidades de quienes participan en el proceso de aprendizaje y enseñanza. Para ello, uno de los factores primordiales que se retoma aquí es la identificación y aprovechamiento de elementos sistemáticos que permiten la interacción entre estudiante y docente, de ahí que esta propuesta retome la *comunicación oral* como instrumento y finalidad de la respectiva intervención. Con esa intención, es imprescindible, primeramente, describir y exponer algunas observaciones generales sobre características importantes de las manifestaciones comunicativas que utiliza el estudiante al relacionarse con su entorno, dentro y fuera del aula.

## **1.2 El lenguaje de los jóvenes, percepciones en el aula**

Es un hecho que existe una separación significativa entre el ideal educativo del bachillerato Universitario y la actividad cotidiana en las aulas; las innovaciones pedagógicas y didácticas, así como las reformulaciones epistemológicas asentadas en el Plan y los Programas de Estudio, las cuales no se han realizado con plenitud, o al menos no como se esperaría tanto en la práctica como en los resultados. Ante tal problema es común intuir respecto a causas o responsables, desde las problemáticas estructurales de la escuela, hasta el conservadurismo de algunos profesores o la rebeldía de los jóvenes estudiantes, entre otras circunstancias. (Crahay, 1988, pág. 211)

No obstante, contrario a señalar responsables únicos, el ejercicio que aquí se plantea consiste en explicar de qué manera se intentan realizar los propósitos institucionales en el aula, siendo este el principal lugar donde se ponen en práctica los elementos teóricos del modelo educativo del CCH. Particularmente, el centro de atención de este análisis es la relación existente entre los principales protagonistas del proceso educativo que se da en el aula: estudiante-profesor. El fin de esto consiste en reconocer y describir algunas situaciones que complican el logro de los propósitos institucionales, circunstancias que se derivan de las formas de interacción comunicativa en el aula y que son producto de experiencias personales apoyadas en investigaciones documentadas.

Por ejemplo, con base en varias experiencias vividas como estudiante y docente en el CCH, puede decirse que la percepción que se tiene sobre los hábitos lingüísticos de los jóvenes es, la mayoría de las veces, negativa. Es innegable que gran parte de los jóvenes, incluyendo los estudiantes del CCH, pertenecen a un grupo social definido, con características propias, las cuales les atribuyen identidad. Asimismo, tanto al interior como al exterior de este grupo se hacen presentes rasgos culturales cada vez más elaborados, los cuales han sido objeto de análisis dentro de varias disciplinas como la sociología, la psicología, la pedagogía, entre otras. Dentro de estas cualidades identitarias se encuentran las formas de interacción comunicativa o usos comunicativos con los cuales muchos jóvenes se interrelacionan.

Esas formas de interacción comunicativa sirven en parte para que los usos lingüísticos que los jóvenes construyen y adaptan los distinguen del resto de la sociedad y entre sí mismos. Esto se debe a que toda lengua humana está revestida de las características pertenecientes a sus usuarios, asimismo, llevan consigo la finalidad de satisfacer sus propios intereses, por lo que desarrollan un sistema que satisfaga sus distintas necesidades (Torres, 2002, pág. 125). Es un proceso natural que se manifiesta en todo ecosistema sociocultural, haciéndose evidente una variopinta producción lingüística encauzada al acto de comunicarse.

Sin embargo, con cierta cotidianidad se reproduce la idea, en el aula y fuera de ésta, de que los jóvenes carecen de vocabulario, su habla adecuada y que se les dificulta comunicarse, lo cual en ocasiones crea la percepción de que ellos mismos desean su marginación social. A través de varias experiencias se ha podido constatar que el profesor pocas veces toma en cuenta el hecho la resistencia a los las formas comunicativas habituales por parte de los jóvenes es su manera de integrarse a la comunidad. En consecuencia, a veces se cae en la censura y recalcitrante corrección lingüística, prácticas que pueden anular la interacción en el aula, y por ende coartar la posible comunicación entre alumno y profesor.

No obstante, acrecentar la sensibilidad respecto al lenguaje de los jóvenes es posible, en la medida que el proceso de aprendizaje-enseñanza se dirija a la reflexión y toma de conciencia sobre sus propias formas de comunicación. La experiencia ha denotado que las expresiones lingüísticas de los estudiantes tienden a satisfacer dos necesidades importantes; por un lado entender y tener contacto con su entorno y, por otro, crearse una identidad propia, generando afinidad con personas que compartan similares deseos, fantasías e intereses. Parte de estas cualidades pueden ser utilizadas en el aula para desarrollar el aprendizaje, sacando provecho de su relación con manifestaciones culturales y su potencial creativo.

La naturaleza oral en el lenguaje de los jóvenes se deriva de las características compartidas con los mismos usuarios, tales como la espontaneidad, la resistencia a normas establecidas, la facilidad para prestarse al juego, estabilidad efímera, entre otras cualidades compartidas como su creatividad expresiva, basada principalmente en la producción o préstamos de expresiones coloquiales derivadas de jergas o argots que pertenecen a su entorno social.

De acuerdo con el lingüista Klaus Zimmermann (2002, págs. 140-141) el lenguaje juvenil posee la capacidad de producir cambios acelerados, esta cultura idiomática, al igual que sus usuarios, no se rige por normativas de alguna institución académica o educativa, el fin es manifestar un tipo de anticultura que forme parte de las cualidades de su grupo. Cabe agregar que la motivación principal de estas cualidades es la búsqueda de identidad, siendo la renovación de las formas de comunicación motor principal para diferenciarse de otros grupos.

Como los jóvenes tienen que reaccionar contra esta forma de asimilación e imitación de otros [...] para conservar la función de lo que simboliza la identidad del grupo, se ven obligados a crear nuevos símbolos. Así se puede ver que la meta de los jóvenes al crearse una variedad específica no es contribuir al cambio del lenguaje estándar, sino establecer para sí mismos un símbolo de identidad. (Zimmermann, 2002, pág. 144)

Aunque con otros fines, las formas de expresión de los jóvenes no sólo transforman la gramática de su idioma, también contribuyen a mantenerla viva y vigente, la alimentan con la elaboración de nuevos caracteres que satisfacen necesidades comunicativas en contextos diversos. Pero lo más destacable sigue siendo el potencial creativo, no el producto en sí mismo, sino la capacidad para adaptarse, renovarse y transformarse, con fines estrictamente pertenecientes a la naturaleza humana y la cultura: la búsqueda de identidad.

Por lo tanto, para que un estudiante sea sujeto de la cultura, como lo propone el modelo del Colegio, es necesario comprender que las variaciones lingüísticas son parte del lenguaje juvenil, principalmente en su forma oral. Esto no implica que en el aprendizaje de lo oral se haga a un lado las normas gramaticales, ni restar potencial al repertorio verbal del estudiante, más bien se trata de una interacción equilibrada entre lo antes aprendido por el estudiante y otras habilidades potenciales de su competencia comunicativa. El proceso aprendizaje-enseñanza no debe asirse en la corrección o imposición de una norma estándar de la lengua, al contrario, dirigirse más a los procesos de adecuación lingüística, adaptación e integración social que sirvan de enlace para generar conciencia sobre cómo comunicarse.

Es por ello que la propuesta de este trabajo consiste en utilizar la exposición formal como fundamento de una estrategia de aprendizaje para mejorar la competencia comunicativa del estudiante, colocando a éste en el centro del aprendizaje y fomentar su participación en el aula. Las exposiciones tradicionales para la presentación de temas o trabajos son tareas

frecuentemente solicitadas por los profesores, no sólo en el bachillerato, también a nivel superior y básico, sin embargo, la aplicación y evaluación de éstas suelen ser deficientes por diversos motivos, generalmente relacionados con el desconocimiento del docente para enseñar habilidades de comunicación oral.

Ese habitual desconocimiento suele incidir en la forma de instrumentarse este tipo de actividades, ya que se insiste en regular el habla de los alumnos a partir de parámetros vinculados con una conducta lingüística normal o culta. Esta percepción limitada resulta infructuosa y afecta la relación con el estudiante, en detrimento del aprendizaje. Esto tiene como resultado, en la mayoría de los casos, la resistencia y rechazo del joven hacia formas más complejas de expresión, las cuales necesita pero no en sustitución de las que ya posee; aunado al hecho de generarle frustración al profesor al no cumplirse sus expectativas.

En síntesis, es lógico pensar que el rechazo a la diversidad de registros presentes en los jóvenes, por considerarlos inferiores a la variedad estándar, es negar la posibilidad de crear sujetos de su cultura y, como probable consecuencia, coartar el desarrollo de capacidades necesarias para asimilar su identidad. Por lo que una postura más tolerante y sensible del contexto que forma parte de los estudiantes y, en general, del trabajo en el aula, mejorarían las posibilidades para concretar los propósitos pedagógicos y disciplinares de la Institución.

Desde la educación lingüística conviene conjugar el respeto al *valor de uso* de las variedades de origen de los grupos sociales con el aprendizaje de otros usos más formales y complejos de la lengua que gozan en nuestras sociedades de un indudable *valor de cambio* en el mercado lingüístico. Porque las personas tienen derecho a construir su identidad sociocultural en el uso de su variedad de origen aunque a la vez deban ser conscientes de la utilidad de saber usar cuantos más registros y estilos mejor (incluyendo la variedad estándar y la norma culta) en función de las características del intercambio lingüístico. (Lomas, 1999, págs. 51-52)

Es así que el trabajo del docente debe residir en mejorar las habilidades comunicativas y lingüísticas del alumno, apoyándose en los factores contextuales para diseñar una estrategia de aprendizaje. Por ejemplo, en función de que el conocimiento lingüístico se adquiere a partir de la actividad mental en situaciones comunicativas de diversa índole, es necesaria la creación de contextos o situaciones didácticas que posibiliten la adquisición gradual de las capacidades que integran la competencia comunicativa de los estudiantes.

En este caso, la estrategia que se propone consiste en, a través de la elaboración de exposiciones orales, utilizar la clase como un escenario comunicativo idóneo para el uso lingüístico de los estudiantes, en donde la programación didáctica favorezca el intercambio lingüístico de los alumnos, entre ellos mismos y con el profesor. Esto consiste en no limitar la enseñanza de la lengua al uso apropiado de la misma, sino a su utilización como instrumento para la adquisición de aprendizajes, desarrollo del pensamiento y construcción de una identidad sociocultural. Previo a esto, es necesario recuperar el aspecto cultural de la comunicación, muchas veces desapercibido por el docente y los Programas de Estudio.

En resumen, la postura de este trabajo, acorde con los propósitos de modelo educativo del CCH y los objetivos de la Didáctica de Lengua y la Literatura, coincide en que la finalidad del aprendizaje es la adquisición de una mejor competencia comunicativa. De esta manera, con base en la competencia oral y utilizando como instrumento didáctico la exposición formal, el diseño de la estrategia surge teórica y metodológicamente del Enfoque Comunicativo. Esto se sustenta en cuatro razones específicas que se explicarán a detalle en los siguientes capítulos:

- a) *Búsqueda de un enfoque*: Es necesario partir de un enfoque particular que sea flexible ante el contexto sociocultural y los usos de la lengua, separado parcialmente del análisis estructural-descriptivo de la lengua.
- b) *Posibilidades de intervención*: Al integrar el contexto de interacción con los usos lingüísticos existe la posibilidad de intervenir en forma asertiva en el factor principal que permiten o niegan el aprendizaje: la relación profesor-alumno. Por otro lado, sin olvidarlo, también proporciona elementos más acordes para la *mediación*<sup>3</sup> en el desarrollo de la comunicación oral.
- c) *Vínculos con el paradigma pedagógico*: Puesto que los factores sociales y culturales forman parte sustancial del estudio de la sociolingüística, es lógico pensar en integrar un paradigma pedagógico que contemple los mismos aspectos, en función de no establecer contradicciones o complicar la integración de las bases teóricas.
- d) *Acoplamiento con los principios curriculares*: Es importante considerar los principios curriculares del espacio educativo en donde se va a intervenir, en este caso el bachillerato de la UNAM, específicamente el Colegio de Ciencia y Humanidades. De tal manera que los enfoques y propósitos educativos del Plan y Programa de Estudios de TLRIID, no deben diferir radicalmente de los propósitos y enfoques del trabajo.

---

<sup>3</sup> En la tercera unidad correspondiente a la especificación del enfoque didáctico, se ampliará la terminología del este concepto.



## **CAPÍTULO II. EL ENFOQUE COMUNICATIVO EN LA ENSEÑANZA DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA ORAL**

En este segundo capítulo correspondiente al marco teórico, se retoma al Enfoque Comunicativo [EC desde ahora] como fundamento y herramienta para la enseñanza de la Competencia Comunicativa Oral [CCO desde ahora] dentro del bachillerato. Para ello, es necesario explicar las bases disciplinares del enfoque, sus principios teóricos, su visión paradigmática y los propósitos que busca en el terreno de la educación lingüística. De esta manera, lo que se plantea es asentar las pautas teóricas pertenecientes a la orientación disciplinar de la propuesta desarrollada en la cuarta unidad, partiendo de los aspectos teóricos más generales y aterrizar posteriormente en los conceptos operativos específicos que integrarán el diseño estratégico.

Primeramente, como referencia histórica, el EC surge entre las décadas de los 60 y 70 como una línea de investigación alterna a los estudios estructuralistas y generativistas dentro de la didáctica de la lengua, diferenciándose de las posturas formales y descriptivas en la enseñanza de la lengua. Los enfoques comunicativos se caracterizaron por ser susceptibles a los factores socioculturales [contextos, características de los interlocutores, medios, códigos no verbales] que influyen en las distintas manifestaciones del lenguaje. Desde la óptica de la comunicación “[históricamente] se han propuesto tres tipos de objetivos, a saber, el comunicativo, el artístico y el metalingüístico, que a su vez reflejan tres visiones del lenguaje: el lenguaje como instrumento (comunicación social), el lenguaje como material (de expresión artística) y el lenguaje como objeto (de estudio).” (Trujillo Sáez, 2006, pág. 100)

Como puede observarse, cuando se determina a la comunicación como objetivo, ésta funge como instrumento y fin de la enseñanza lingüística. Precisamente esta doble función es una de las cualidades del EC, ya que dentro de sus principios considera el estudio del proceso comunicativo y sus unidades esenciales para el desarrollo del aprendizaje. De cierto modo posee la ventaja de no limitarse la transmisión de conocimientos fríos sobre lingüística, sino que también contempla otros aspectos como las normas sociales, las condiciones culturales de los interlocutores, elementos que forman parte del proceso comunicativo.

No obstante, es importante precisar que el EC no se opone radicalmente al análisis estructural de la lengua, a la gramática o a sus normas; si no que se trata de una perspectiva distinta, más sensible a la diversidad lingüística, a los propósitos de la comunicación y, por ende, menos apegada a principios universales del lenguaje. Como lo expone Ana María Maqueo (2010, pág. 145), con el EC “El proceso de comunicación deja de considerarse como una abstracción en la que se separa la lengua de su naturaleza comunicativa para dar paso al interés sobre cómo se usa la lengua en las diversas actividades, y la manera en que se relacionan con los varios usos con diferentes situaciones”.

En ese sentido, se entiende que los procesos comunicativos, como lo es la educación lingüística, son complejos, de intervención multifactorial y variables; por consecuencia tiene sentido que el EC se apoye en diversas disciplinas que retomen formalmente los usos comunicativos, los aspectos sociales de la situación y el hablante, además de las cuestiones normativas del lenguaje. De ahí la razón que sus bases sean de índole multidisciplinar, dentro de las que sobresalen la sociolingüística, la etnografía de la comunicación y la pragmática, esta última con un aporte significativo sobre los actos de habla. Aunque también son otras las disciplinas en las que se apoya, como la psicolingüística y la semiótica, para los fines de este trabajo solo se emplearán principios teóricos de las tres primero mencionadas.

Por un lado, la sociolingüística proporciona el encuadre científico para la observación de los fenómenos lingüísticos, el cual permite valorarlos más como procesos en lugar de productos, involucrando la cultura y sus sistemas de pensamiento que en éstos intervienen. Por su parte, la etnografía de la comunicación aporta algunos principios conceptuales que ayudan a distinguir al EC de los estudios estructurales y generativistas de la lengua, colocando como prioridad del aprendizaje la competencia comunicativa, por encima de la gramática. Y, finalmente, es a través de la pragmática y los actos de habla la manera en la que se explica y justifica la trascendencia de la interacción comunicativa, en donde la lengua no es necesariamente un bien en sí mismo, sino también un medio para hacer cosas con las palabras. En dicho orden se presentan a continuación los siguientes apartados pertenecientes a esta segunda unidad, en los que se explica, de lo general a lo particular, los conceptos operativos que sustentan el diseño de la estrategia enfocada al desarrollo de la CCO.

## 2.1 La comunicación oral desde la óptica sociolingüística

La sociolingüística, tal como su apelativo lo refiere, analiza la lengua como un signo del pensamiento humano, independiente de otros factores, pero examinando a la vez el contexto social y cultural en el cual se gesta. Esta disciplina enfatiza el hecho de que “al nacer, todos los seres humanos están dotados de las mismas posibilidades para la adquisición de la/s lengua/s de su entorno no hace sino revelar clarísimamente la importancia de los factores sociales en el desarrollo de las capacidades lingüísticas, como lo evidencian las diferencias en el uso lingüístico que podemos observar a nuestro alrededor y, como testigos de excepción, en el aula” (Tusón, 2002, pág. 50).

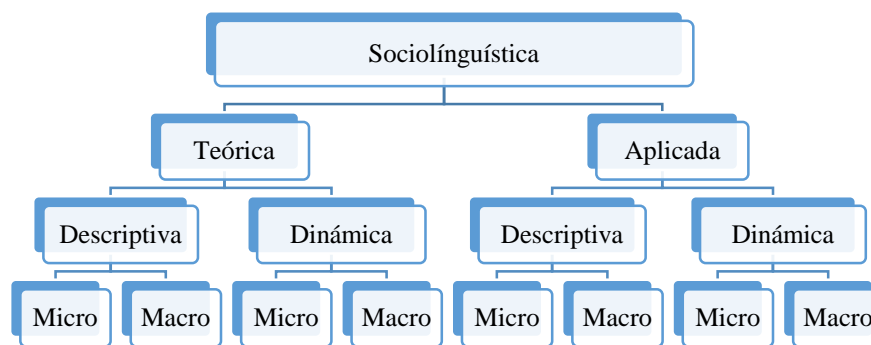
No es fortuito entonces que, aunque la sociolingüística posee varias ramificaciones para la investigación, su principal objeto de estudio sea la relación existente entre el lenguaje de una comunidad de hablantes y el contexto en donde nace, se reproduce y transforma. Dicho de otra forma, sus estudios funcionan como un puente de unión entre sociedad y lenguaje, a partir de la observación y descripción del diálogo que se presenta entre ambas facultades propias del hombre. En consecuencia, su aportación a la didáctica de la lengua consiste en abrir la posibilidad al docente para intervenir en el aprendizaje del alumno a partir de dos ejes fundamentales: su comportamiento sociocultural y el lingüístico.

Asimismo, desde la sociolingüística es posible distinguir un cambio de perspectiva en cuanto al análisis del lenguaje: el enfoque hacia el *uso lingüístico*. Esta idea posee un doble sentido debido a que, por una parte, considera a la lengua como una acción, la cual puede ejecutarse de diversas formas y estilos conforme a determinadas circunstancias y, por otra, es que asocia su a alguien específico, con rasgos una particulares derivados de su edad, género, clase social, estatus, valores, creencia y/o grupo al cual pertenece. Entonces, bajo esta concepción, la enseñanza de la lengua requerirá sensibilidad por el contexto, así como el reconocimiento del individuo [alumno] como un agente que, dentro de sus habilidades lingüísticas, lleva consigo creencias, tradiciones, conductas, que se verán reproducidas en su forma de expresión e interacción.

Otra aproximación a la perspectiva sociolingüística se encuentra en la definición del Diccionario de la Real Academia de la Lengua, en el cual ésta se entiende como una disciplina que “estudia las relaciones entre lengua y sociedad”. Al interpretar las asociaciones que existen entre los modos de expresión verbal y la identidad sociocultural de los individuos, se infiere que el foco de atención es la interacción comunicativa, los roles sociales, el contexto situacional y cultural, entre otros elementos que forman parte de la investigación y educación del lenguaje. En consecuencia, la sociolingüística organiza sus propios estudios de acuerdo a las líneas de investigación, las tendencias teóricas o enfoques disciplinares que se sirvan de su esquema de análisis.

En primer lugar, existen dos formas generales de realizar el estudio sociolingüístico, el teórico y el aplicado; el primero referente al análisis de las variedades lingüísticas y la competencia comunicativa existentes dentro de una comunidad de habla; el segundo se encarga de evaluar las consecuencias políticas y sociales derivadas de las diferencias lingüísticas de una comunidad. A su vez, ambos estudios pueden realizarse de dos maneras: la descriptiva, encauzada a determinar los procesos comunicativos, y la dinámica centrada en los comportamientos sociales que determinan las variaciones en el lenguaje. Finalmente, existe otra división que determina la amplitud del enfoque, en donde se designa como macrolingüística la observación de los grupos sociales y se dirige posteriormente a las manifestaciones del lenguaje, mientras que la microlingüística funciona a la inversa, parte del lenguaje y después aterriza en la influencia en las estructuras sociales. (Lomas, 1999, pág. 47). De manera esquemática así se clasificarían los estudios sociolingüísticos:

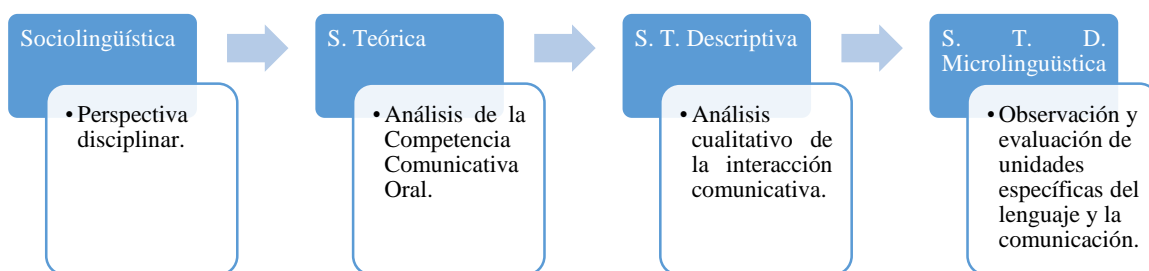
**Esquema 1. Clasificación de los estudios sociolingüísticos.**



**Fuente: Archivo de investigación.**

Esta forma de clasificación y organización no es estricta ni única, ya que en muchos casos se mezclan y actúan en conjunto las líneas de investigación, sin embargo, funciona para especificar cómo se procederá, cuál es el principal objeto de estudio y qué propósitos se buscan. En este caso, por ejemplo, no se realizará una investigación sociolingüística como tal, sino determinar la ubicación paradigmática en el que se diseñará, aplicará y evaluará la estrategia de aprendizaje. En ese sentido, según dicha clasificación, las bases para el diseño de las estrategias se presentan de la siguiente forma:

**Esquema 2. Ubicación paradigmática de la propuesta didáctica.**



**Fuente: Archivo de investigación.**

La necesidad de esta justificación radica en explicitar la postura disciplinar a partir de la cual se entenderá desde este momento los procesos de aprendizaje-enseñanza de la lengua y, particularmente, de la comunicación oral. Una vez establecido esto, lo siguiente es demarcar las cualidades conceptuales para referirse con precisión teórica a elementos y/o factores que forman parte de este paradigma lingüístico, los cuales son proporcionados en su mayoría por la etnografía de la comunicación.

## 2.2 La etnografía de la comunicación y el Modelo SPEAKING en la exposición oral

La etnografía de la comunicación es una ramificación de la sociolingüística que tiene como finalidad “el estudio de los grupos humanos a partir de la observación directa de sus modos de comportamiento comunicativo, con el fin de encontrar patrones de comunicación que revelan maneras de entender el mundo y de organizarse socioculturalmente” (Lomas, 1999, pág. 45). Esta disciplina propone un análisis de las relaciones existentes entre lenguaje, pensamiento y cultura, a partir de la observación del comportamiento comunicativo. Una de sus principales aportaciones al EC es proporcionar un marco conceptual distintivo para referirse las manifestaciones lingüístico-comunicativas en algún tipo de acto o situación.

Por ejemplo, a diferencia de la lingüística, la etnografía de la comunicación sustituye el concepto de comunidades lingüísticas se por el de *comunidades de habla*, haciendo referencia a la heterogeneidad existente entre los diversos grupos derivada de sus rasgos sociales, lingüísticos y comunicativos.

Frente al concepto de ‘comunidad lingüística’ entendida como un todo homogéneo por estructuralistas y generativistas, aparece el concepto de *comunidad de habla*, que pone el acento en la organización que se establece entre los miembros de un grupo a través de las redes de comunicación social e individual. Una de las características de la comunidad de habla será, también, la diversidad, la heterogeneidad, tanto en el plano sociocultural como en el plano lingüístico. (Tusón, 2002, pág. 51)

Según esto, la diversidad lingüística se da a partir de la existencia de *usuarios o hablantes concretos*, un término que se contrapone a la definición generativista de Chomsky del hablante-oyente ideal. La noción de hablantes concretos aquí es trascendente por la referencia intrínseca que hace acerca de las habilidades lingüísticas reales de las personas [alumnos]. Esto significa que el docente debe contemplar al estudiante como una persona dotada de habilidades previamente adquiridas a partir de su interacción con los diversos grupos sociales a los que pertenece y con los cuales convive, diversificados éstos por categorías como la edad, el género, clase social, etnia, religión, profesión, entre otras. Desde esta perspectiva se puede comprender mejor el perfil real del estudiante de bachillerato, partiendo de sus habilidades lingüísticas adquiridas al interior de los grupos con los que participa.

Asimismo, cada comunidad de hablantes posee un *repertorio verbal*, es decir, “un conjunto de recursos lingüísticos que los hablantes tienen a su alcance y usan para llevar a cabo sus actividades cotidianas como miembros de su grupo” (Tusón, 2002, pág. 52). Es en el repertorio lingüístico de un hablante donde se descubren las normas sociales que conducen los usos verbales, mismo que pueden ser observados en lo que se denomina como *hecho o acto comunicativo*. Éste se construye y delimita dentro de la intersección que existe entre comunicación y cultura, pues es en la interacción lingüística donde se incorporan normas de uso que no provienen de la gramática, sino de factores situacionales, sociales y culturales, mismos que regulan los significados y sus implicaciones. De tal manera que el punto nuclear de todo este proceso es el hecho comunicativo:

La cohesión existe cuando se establecen *redes de comunicación* relativamente estables y estrechas entre las personas. Esta visión de la sociedad centra su atención en la **interacción** comunicativa entendida como el lugar a partir del cual se organiza la realidad sociocultural de los grupos humanos, organización que se puede observar a través de los **hechos o acontecimientos comunicativos** en que se desarrolla la vida social de la comunidad.

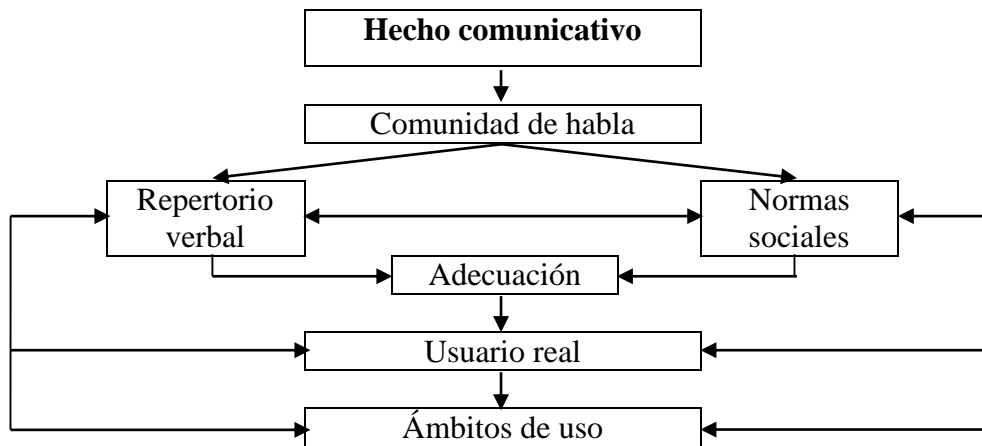
Los hechos comunicativos son variados y pueden ser diferentes de una cultura a otra o de un grupo a otro dentro de una misma cultura [...] Lo que define a este tipo de acontecimientos es que es imprescindible el uso de la palabra para que se realicen y, también, que se suelen asociar a un *tiempo* y a un *espacio* apropiado o que se pueden constituir como tales al celebrarse en ellos tal acontecimiento. (Lomas, 1999, pág. 45)

Dado que el hecho comunicativo es el evento sistemático en donde acontecen los procesos de interacción social entre una o más comunidades de habla, es allí donde se puede observar la capacidad de una persona para comunicarse, la cual se valora no solo en función de si utiliza o no un amplio repertorio lingüístico, sino también en su adaptación a las normas situacionales y socioculturales que prevalecen. Este ordenamiento del comportamiento social y lingüístico se le llama *adecuación*<sup>4</sup>, capacidad del hablante para cambiar sus estrategias comunicativas con base en las características del ámbito en donde se encuentre. En el siguiente esquema se representa en forma resumida el proceso relacional entre los diversos factores que integran al hecho comunicativo.

---

<sup>4</sup> Más adelante se ampliará la definición del término *adecuación* como parte de las propiedades discursivo-textuales.

Esquema 3. Proceso relacional del hecho comunicativo.



Fuente: Archivo de investigación.

Asociando este esquema con la interacción dentro del aula, principalmente en cuanto a la relación docente-estudiante, pueden identificarse varias analogías. Primeramente, es evidente que los jóvenes-estudiantes forman parte de una comunidad de habla, por lo tanto, tienen un uso particular del lenguaje, una capacidad real sustentada en un repertorio lingüístico que, aunque con limitaciones, sirve para comunicarse dentro y fuera de los grupos con los que participa. Al mismo tiempo, la escuela es un ámbito de uso [particularmente el salón de clase], un espacio donde se producen y manifiestan hábitos lingüísticos y comunicativos específicos que se distinguen de otros entornos. En consecuencia, el repertorio lingüístico del alumno entra en conflicto con el hecho comunicativo del aula, ya que se confronta a normas de uso que, en muchos de los casos, ignora o sencillamente no desea asimilar.

Aunado a lo anterior, existen componentes socioculturales pertenecientes a los interlocutores, los cuales están intrínsecos en los roles sociales que fungen: profesor-alumno, adulto-joven, especialista-aprendiz, etc., las cuales producen, por obvios motivos, divergencias. Esto se debe a que coexisten, o tratan de coexistir, repertorios y usos lingüísticos disímiles que conflictúan la relación entre los interlocutores. Aunado a esto, dentro del mismo salón de clase se confrontan otros factores provenientes del marco institucional y normativo derivados de la educación formal: perfil ideal vs perfil real de los estudiantes [y el de los profesores]; el lenguaje de los jóvenes vs lenguaje formal y culto del profesor, los libros de texto y el manual de gramática; contexto escolar vs otros contextos sociales.



No obstante, dentro de la lógica de este trabajo, estas diferencias lingüísticas, sociales y culturales presentes en el aula, no se entienden como problemática, sino como parte de un proceso comunicativo particular y natural, en donde es posible el aprendizaje. De hecho, es precisamente esta dinámica dialéctica la que brinda la posibilidad de intervenir en forma didáctica y que el alumno pueda potencializar sus habilidades lingüístico-comunicativas. Esto con base en que:

...la instrucción y el desarrollo no coinciden. Son dos procesos diferentes con unas interrelaciones muy complejas. La educación sólo es útil cuando va por delante del desarrollo. Cuando lo hace, impele o despierta toda una serie de funciones que están en fase de maduración [...] La educación sería totalmente innecesaria si sólo utilizara lo que ya ha madurado en el proceso de desarrollo, si ella misma no fuera una fuente desarrollo. (Daniels, 2003, pág. 89)

De ahí que el EC retome dos aportaciones teóricas provenientes de la etnografía de la comunicación, las cuales están relacionadas con la formación lingüístico-comunicativa: el término competencia comunicativa y el Modelo SPEAKING. Debido a que el concepto de competencia comunicativa forma parte específicamente del diseño del modelo didáctico se desglosará con mayor profundidad más adelante. Por otra parte, el Modelo SPEAKING es un acrónimo en inglés que representa un conjunto de elementos propios del hecho comunicativo, los cuales sirven como unidades de análisis para su clasificación: *Situation / Participants / Ends / Acts sequences / Keys / Instruments / Norms / Genre*.

A través del modelo propuesto por Dell Hymes es posible analizar, desde una postura sociolingüística, un *hecho comunicativo*, describiendo cada uno de los ocho elementos que, según el etnógrafo, se dan en todo tipo interacción lingüística. Estos son: (Lomas, 1999, págs. 288-290)

- Situación [*situation*]: Localización espacial y temporal del hecho comunicativo, al tiempo y lugar en que un intercambio verbal concreto se produce. También constituye el espacio psicosocial de la interacción, ya que la específica organización del tiempo y del espacio propicia una atmósfera especial.
- Participante [*participants*]: Se refiere a los actores que intervienen, a los interlocutores, sus características socioculturales [estatus, roles, bagaje de conocimientos, educación, etc.] y a la relación que existe entre ellos [grado de confianza, jerarquía].

- Finalidades [*ends*]: Son las metas, los objetivos de la interacción y los productos, así como la asociación que existe entre ambos<sup>5</sup>.
- Secuencia de actos [*acts sequences*]: Es la organización y estructura de la interacción en lo que respecta al contenido y forma de presentar los temas.
- Clave [*key*]: Es el tono de la interacción, el grado de formalidad o informalidad, la cual depende del tipo de relación entre participantes, del tema, de las metas, etc.
- Instrumentos [*instruments*]: Este componente incluye el canal, que en el caso del discurso oral es audiovisual; las formas de hablar [el repertorio verbal] y todo lo que interviene al momento de hablar: elementos kinésicos y proxémicos que intervienen en la producción verbal.
- Normas [*norms*]: Éstas pueden ser de interacción o interpretación. Las primeras regulan la toma de palabra, quién, cómo, cuándo intervenir; las segundas se refieren a los marcos de referencia compartidos que permiten hacer las interpretaciones adecuadas sobre lo que se está hablando.
- Género [*genre*]: Es el tipo de interacción, la clasificación de acuerdo a sus características integrales: debate, seminario, entrevista, etc. Una forma de llevar a cabo su caracterización es a partir de las secuencias discursivas, ya sea expositiva, narrativa, dialogal, etc., siendo la que predomine la que define el género.

La pertinente reflexión sobre estos factores funciona como base inicial para orientar al alumno acerca de cómo adecuarse a diversas situaciones, partiendo de circunstancias concretas, como lo es una exposición formal. Asimismo, la identificación de estos elementos contribuye a la capacidad para distinguir entre un hecho comunicativo y otro, de sus procesos y características distintivas que se suscitan en ellos. Por ejemplo, en el caso concreto de las prácticas discursivas que se solicitan en el aula, el alumno podría diferenciar entre aquellas donde la planificación es indispensable para su realización, contrarias a otras en las que la espontaneidad domina el uso lingüístico.

Antes de cerrar este apartado, se aclara que más adelante se especificará, dentro de programación estratégica, la forma didáctica en la que se aplicará el Modelo SPEAKING como parte del proceso de construcción de la exposición formal. Por ahora, resulta más importante concluir con la estructuración del marco teórico-disciplinar, por lo que a continuación se exponen las unidades conceptuales a través de las cuales se entenderán los procesos [particularmente las acciones] que integran el hecho comunicativo, a través de la pragmática.

---

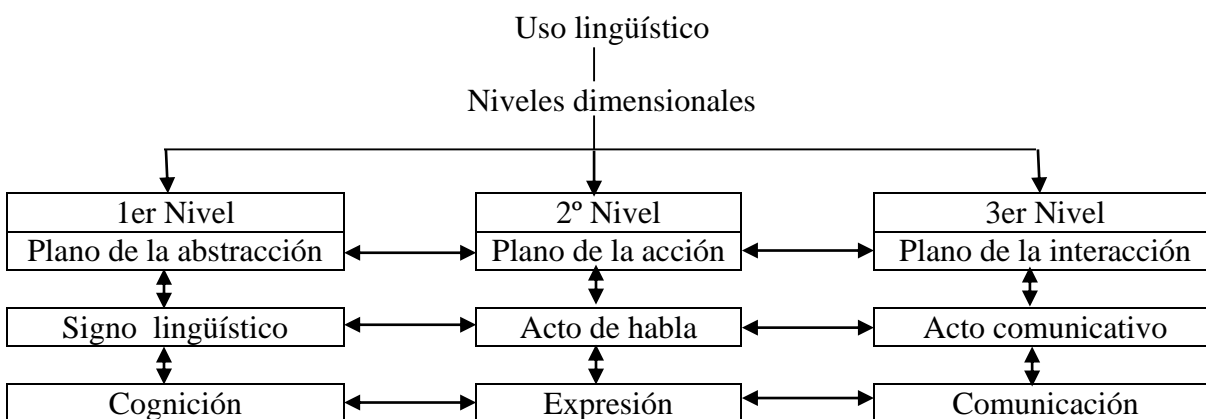
<sup>5</sup> Revisar la distinción entre *intención* y *propósito* en el apartado 2.3, pág. 16.

### 2.3 Pragmática de la exposición oral

La pragmática es otra de las disciplinas que, de acuerdo con el EC, es posible explicar el funcionamiento de los usos lingüísticos dentro de los procesos comunicativos, ya sea en entornos formales o cotidianos. Por ejemplo, desde esta perspectiva el significado de una unidad textual [palabra, frase, enunciado] se considera dependiente de factores contextuales, tales como la intencionalidad del hablante y la interpretación del oyente. En ese sentido, el propósito de integrar nociones pragmáticas al marco teórico consiste en sustentar por qué el desarrollo de la CCO es factible a partir de la elaboración de exposiciones formales, atendiendo principalmente a tres elementos fundamentales: el lenguaje, el contexto y los interlocutores [hablante y escucha].

En primer lugar, desde la pragmática el lenguaje es concebido como un proceso que se desarrolla por niveles. Esto significa que los usos lingüísticos se van concretando a partir de etapas, las cuales inician como una idea [signo lingüístico], su concretan en forma de acto de habla [los usos lingüísticos como acciones] y, consecuentemente, derivan en funciones específicas dentro del acto comunicativo [los usos lingüísticos como interacciones]. Esta ampliación dimensional del uso lingüístico se puede representar de la siguiente manera:

Esquema 4. Dimensiones del uso lingüístico.



Fuente: Archivo de investigación.

De esta noción desglosada del uso lingüístico, tanto la pragmática como el presente trabajo centran su atención en el segundo y tercer nivel; es decir, interesa particularmente lo que se hace con las palabras para comunicar algo. La base de esto consiste en que la vital preocupación científica de la pragmática es valorar la lengua como una acción; lo que formalmente se conoce como *acto de habla*. La importancia de referenciar este concepto propuesto por Paul Austin, de acuerdo con Maqueo (2010), se fundamenta en la insistencia de valorar los usos lingüísticos por encima de su estructura textual, ya que, según el teórico en palabras de “cualquier acto de comunicación no es una oración ni un enunciado de algún tipo específico, sino la realización de un acto (preguntar, describir, aconsejar, prevenir). Al producir un acto de habla evidentemente el emisor se vale de oraciones, pero éstas no deben confundirse con el acto mismo” (pág. 112). Al respecto, John Searle agrega que:

La razón para concentrarse en el estudio de los actos de habla es [...], ésta: toda comunicación lingüística incluye actos lingüísticos. La unidad de la comunicación lingüística no es, como se ha supuesto generalmente, el símbolo, palabra u oración, ni tan siquiera la instancia del símbolo, palabra u oración, sino más bien la producción o emisión del símbolo, palabra u oración, al realizar el acto de habla [...] Considerar una instancia como un mensaje es considerarla como una instancia producida o emitida [...], la producción o emisión de una oración-instancia bajo ciertas condiciones constituye un acto de habla [...] son las unidades básicas o mínimas de la comunicación lingüística. (2001, pág. 26)

Básicamente, como se muestra en el Esquema 4, el acto de habla, es la fase intermedia entre el lenguaje en su dimensión abstracta y el hecho comunicativo, misma que define gran parte de su éxito o fracaso, y de ahí su importancia. A su vez, un factor determinante para descifrar la significación del acto de habla, pero en particular su pertinencia, es la situación comunicativa en la que se realiza o emite; es decir, el *contexto*<sup>6</sup>. Para Teun. A. van Dijk (1983), éste es el referente a partir del cual una realización lingüística puede clasificarse como aceptable, apropiada u oportuna, y asevera que la pragmática se encarga “de las condiciones y *reglas* para la idoneidad de enunciados (o actos de habla) para un contexto determinado [...]: la pragmática estudia las relaciones entre *texto* y *contexto*”. (pág. 83)

---

<sup>6</sup> La situación comunicativa, para van Dijk, se abstrae como *contexto*.

Por otro lado, con cierta frecuencia al contexto se le relaciona con todo lo que rodea al acto comunicativo, pero esto no debe ser así, por lo que es indispensable identificar qué elementos de la situación comunicativa influyen de manera directa en la significación del acto de habla y determinar qué tipo de relación se está dando entre texto y contexto. Al mismo tiempo esto depende en gran medida del nivel en el que se está ubicando al uso lingüístico, por lo que es posible clasificar tres tipos de contextos: (Maqueo, 2010, págs. 123-124)

- *Contexto lingüístico*: Se refiere a las palabras y expresiones que anteceden a la palabra o enunciado en cuestión.
- *Contexto situacional*: Alude a todos los datos o circunstancias que rodean y comparten al enunciado en el momento en que se emite.
- *Contexto sociocultural*: Son regulaciones sociales y culturales que comparten los interlocutores, regulaciones que configuran su actuación lingüística. El contexto sociocultural cuenta con una serie de marcos de referencia que permiten clasificar la situación comunicativa y el papel que desempeñan los participantes. Se trata de condiciones sociales (valores, creencias, ideas, tradiciones) que en ocasiones gobiernan el uso del lenguaje.

Debido a que el contexto situacional y sociocultural son ejes indispensables para la interpretación de un acto de habla, más cuando es oral, es necesario atender y considerar ambos al momento instrumentar la estrategia. En cuanto al contexto situacional, éste puede incorporarse a partir de la construcción de situaciones didácticas idóneas que faciliten la organización y el análisis de la comunicación durante las exposiciones, estableciendo las reglas a través de las cuales se valorarán los actos de habla. No obstante lo idóneo que pueda resultar el control de contextos situacional, este tipo de escenarios creados artificialmente pueden suscitar una percepción equivocada en cuanto al aprendizaje del alumno. La razón de esto consiste en que la comunicación parece ser efectiva en ese lugar, momento y forma, pero no así en otros contextos, debido precisamente a que satisface solo los objetivos de la materia, del profesor o del programa de estudios.

Por ello es primordial también considerar elementos del contexto sociocultural, tales como: el tipo de relación existente entre hablante y oyente, el sistema lingüístico que emplean, el grado de conocimiento que los interlocutores poseen del tipo de acto de habla que se está realizando, las costumbres sociales, etc. Esto permite, por un lado, integrar al proceso estratégico parámetros específicos sobre las habilidades reales de los alumnos, como lo son sus particulares formas de expresión, las cuales pueden ser potenciales o según la situación.

Por consiguiente, se considera importante para el diseño y evaluación de la estrategia de aprendizaje la distinción e integración de ambos contextos, idea que es viable reconociendo la ubicación de los interlocutores como referencia para el análisis. Por un lado, el contexto situacional se incorpora a la estrategia por medio de un plan de trabajo en el que se construya procesualmente el propósito comunicativo y se negocien las normas que regulen la interacción entre interlocutores durante la exposición. Por su parte, el contexto sociocultural coexiste en las rúbricas valorativas que hacen referencia a las circunstancias y capacidades reales de los alumnos, situándolas como potenciales.

Paralelamente hay que considerar que gran parte de los textos [orales o escritos] producidos en el aula implican una comunicación intencional. En el caso de la exposición formal, ésta pertenece a un tipo de comunicación intencional, ya que su finalidad radica en transmitir algo de manera consciente y con un objetivo específico; es decir, el hablante tiene una intención y, por consiguiente, un propósito. De acuerdo con van Dijk, la intención de un hablante son “determinados estados mentales o sucesos que se refieren al hacer posterior de una persona. En este sentido se le puede comparar con un plan o un programa” (1983, pág. 85). Por otra parte, el propósito es “un estado o suceso que queremos o deseamos causar *con o a través* de nuestra acción” (pág. 85); es decir, es la consecuencia de un acto de habla.

Paul Austin denominó dicho proceso como *acto perlocutivo*, “ciertas consecuencias o efectos sobre los sentimientos, pensamientos o acciones del auditorio, o de quien emite la expresión, o de otras personas” (Maqueo, 2010, pág. 112). Esto significa que para lograr un propósito es necesaria la negociación entre interlocutores para acordar las formas de interpretación y

actuación. En la exposición formal los acuerdos, producto de la negociación, sustentan las pautas de interacción, planificación, instrumentación y/o valoración del acto comunicativo.

La lógica de este proceso de negociación para normativizar la interacción se fundamenta en el término acuñado por Grice: *principio de cooperación*, el cual plantea que “Toda comunicación se basa ante todo en el supuesto tácito general de la cooperación [...] en cualquier intercambio conversacional los interlocutores suponen que todos los participantes harán su contribución” (van Dijk, 2000, pág. 69). La intención entonces consistiría en volver más explícitas las pautas de cooperación entre interlocutores [alumno-docente, alumno-alumno], estimulando procesos mentales de inferencia basados en las reglas específicas. El fine es descifrar el significado intencional del acto comunicativo basado en el principio de: Haz tu contribución tal y como se requiere, en el escenario en el que se lleva a cabo, de acuerdo con el propósito o instrucción del intercambio verbal en el que tomas parte.

Funcionalmente el principio de cooperación resulta oportuno cuando la comunicación no es explícita, existiendo la posibilidad producir lo que se denomina *implicaturas*: “significados implícitos en la expresión que no dependen del significado literal de las palabras” (Maqueo, 2010, pág. 127). Esto implica la posibilidad de decodificar el significado de un mensaje literal o simbólico según se esté cumpliendo o rompiendo con dicho principio. No obstante, este proceso únicamente asegura, de cierta manera, el entendimiento o comprensión de la intención comunicativa, más no certifica aún el logro del propósito comunicativo.

En lo que se refiere al aula y la exposición formal, el logro de los propósitos comunicativos y de aprendizaje depende de otros factores, entre los que destacan las condiciones contextuales, en las que destacan las características socioculturales de los alumnos. En ese sentido, la intención puede situarse dentro del contexto situacional [ver esquema 4], el cual puede ser edificado por el docente; sin embargo, el éxito de los propósitos dependen de otras circunstancias difíciles de prever, provenientes, en gran parte, del contexto sociocultural; un ámbito dominado cuantitativa y cualitativamente por los alumnos.

Es por ello que, desde la perspectiva disciplinar de este trabajo, la atención a las características socioculturales es indispensable para que los alumnos cumplan con el propósito comunicativo y, por ende, mejor su competencia oral. La base de esta afirmación radica en que “la condición previa para el logro de una interacción es que tengamos, como mínimo, un acceso parcial al conocimiento, los deseos, las intenciones y los propósitos de nuestros interlocutores”. (van Dijk, 1983, pág. 89). Para ello es indispensable la existencia de un interés mutuo, un lazo afectivo entre interlocutores apoyado en lo que hablan y quieren comunicar, ampliando las posibilidades que lograr la respuesta deseada en el otro.

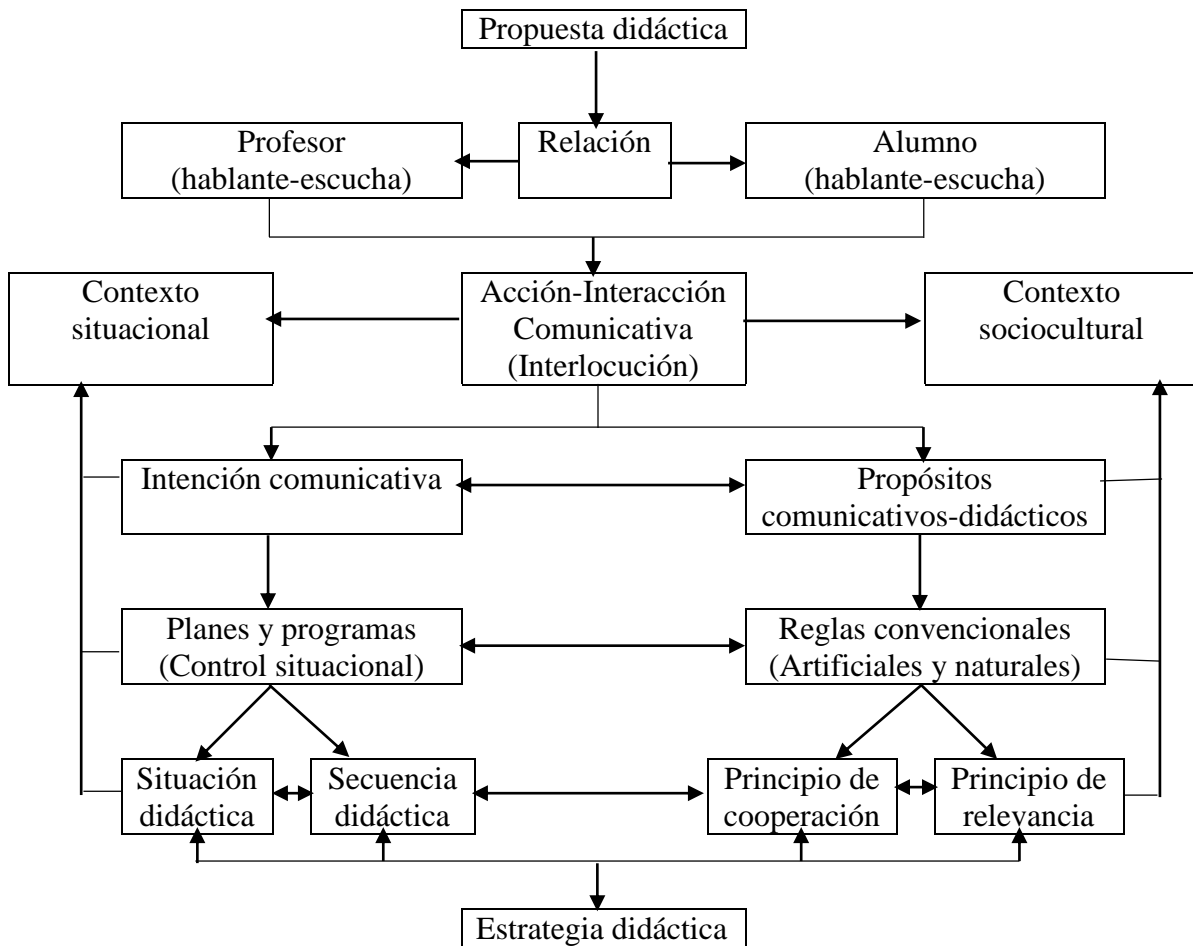
Por consiguiente, y con base en la pragmática, se apela al *principio de relevancia*, el cual plantea que “la cooperación que aportamos (atención, tiempo, reflexión, etc.) nos da algo, produce efectos cognoscitivos [y afectivos]. El hablante espera que su interlocutor sea ‘relevante’, que le diga algo importante, interesante, de utilidad para él, y que a la vez no le pida un esfuerzo desmedido para comprenderlo” (Maqueo, 2010, pág. 129) . Esto sugiere que el logro de la comunicación depende en gran medida del valor otorgado a las palabras por parte de los interlocutores. Al mismo tiempo, dicho interés se relaciona con rasgos socioculturales que prevalecen entre interlocutores, generando de identificación y afecto por la persona y lo que dice.

De este modo es posible afirmar que resulta útil la implementación didáctica de ambos principios, en tanto que, por un lado, se establezcan los principios de cooperación para generar el entendimiento y la comprensión entre alumno y maestro, sobre los procedimientos a través de los cuales se realizará la exposición oral. Por otra parte, incentivar el principio de relevancia permite valorar la comunicación a partir de su significación social, cultural e incluso afectiva, más allá del aula, con la finalidad de motivar el deseo de aprender a comunicarse. El cómo de ambas cuestiones se desglosará en el tercer capítulo.

En resumen, es desde la pragmática, la sociolingüística y la etnografía de la comunicación el sitio en que se ubican disciplinariamente los principales factores comunicativos que intervienen en la composición y diseño de una exposición formal. Es así que se trasciende de la propuesta a la estructuración de la estrategia, tal como se muestra en el siguiente esquema:



**Esquema 5. Integración de conceptos operativos para la exposición oral como estrategia de aprendizaje.**



Fuente: Archivo de investigación.

Según este esquema, las bases de la estrategia surgen de las relaciones comunicativas que prevalecen en el aula, las cuales se ubican a nivel teórico y práctico en la relación profesor-alumno, particularmente en el uso de la oralidad a nivel expresivo y comunicativo. Para ello, primero se considera la situación comunicativa [contextos situacional y sociocultural] como factor indispensable para lograr la intención comunicativa plasmada en un plan de trabajo. Posteriormente se plantea cumplir con el propósito comunicativo utilizando didácticamente los principios de cooperación y relevancia, a través de los cuales el escucha entiende [cognición] y se interesa [afectividad] por lo que el otro le desea comunicar. Explicado esto, el siguiente paso consiste en diseñar sistemáticamente la composición de la estrategia de aprendizaje precisando las unidades específicas de análisis [capacidades y habilidades] a intervenir para desarrollar la CCO del alumno.

## 2.4 Didáctica de la exposición oral para el desarrollo de la Competencia Comunicativa Oral

A continuación se especifican las bases conceptuales para la observación y evaluación de la CCO a través de la estrategia de aprendizaje. Para ello, antes se elabora una redefinición del concepto *exposición formal*, éste en relación con los objetivos que se buscan dentro de la propuesta. Esto con la finalidad de elaborar una concepción más acercada a la perspectiva teórica en la que se enmarca este trabajo, lo que conlleva a especificar sus alcances, fines, funciones, cualidades que la definen a dicha actividad como instrumento didáctico para el aprendizaje de la CCO.

Una vez definido el concepto exposición formal, lo siguiente gira en torno a una descripción amplia de las funciones y características de una de las etapas más importantes de esta estrategia de aprendizaje: la *planificación*. La razón por la cual se le dedica se explica a detalle la estructura de la planificación dentro de la exposición formal se debe a la trascendencia y significancia que tiene dentro del desarrollo estratégico. En particular, es en el periodo de planificación de la actividad donde se precisan los parámetros, criterios y expectativas que determinarán al final el éxito o no de la estrategia.

Asimismo se aterriza en la especificación de las unidades de análisis y observación que conformarán posteriormente el modelo didáctico. Estas se englobarán en tres categorías: prosodia [*cualidades de la voz*], lenguaje [*propiedades discursivo-textuales*] y extraverbalidad [*elementos no verbales*]. El orden en que están organizados no precisa su jerarquía ya que las tres conllevan un papel particular y necesario dentro para el desarrollo de la CCO. El hecho de organizarse de tal manera se debe a que las *cualidades de la voz* son los elementos más distintivos del discurso oral, mientras que las *propiedades discursivo-textuales* son más generales y pueden aplicarse a cualquier tipo de texto y, por su parte, los *elementos no verbales* fungen como complementos de la oralidad, sin demeritar su importante función como unidades de sentido.

### 2.4.1 El texto expositivo oral-formal

Antes de comenzar es pertinente aclarar que el fin de esta propuesta didáctica no consiste en enseñar a hablar correctamente a los alumnos, ni que éstos aprendan a expresarse oralmente con un lenguaje estandarizado. Contrario a esto, el propósito del trabajo es desarrollar habilidades que contribuyan al mejoramiento de la Competencia Comunicativa [CC desde ahora] del estudiante, a través de la realización de lo que se conoce tradicionalmente en el contexto educativo como exposiciones orales. En razón de esto, se entiende que la Competencia Comunicativa Oral será el principal objeto de aprendizaje y enseñanza, a partir de la cual se operará de manera didáctica. La importancia de esto radica en que:

La responsabilidad de la escuela es, en primer lugar, reconocer que el niño [estudiante] llega a ella con una competencia adquirida, tanto lingüísticamente como discursiva. Y a partir de ella, la labor del profesorado es ampliar, desarrollar y activar de forma flexible ambas competencias, introduciéndole en situaciones comunicativas que requieren unas condiciones determinadas de realización a las que el niño debe ir adaptándose [...] El entrenamiento oral, a medida que va avanzando la edad, es paralelo al entrenamiento en habilidades de escritura, pero su funcionalidad ha de ir adquiriendo características propias adecuadas a la situación... (Lomas, 1999, pág. 270)

Con base en lo anterior, lo siguiente es explicar de qué manera la exposición oral, como estrategia didáctica, puede ayudar a mejorar la CC del alumno, a partir de la identificación de sus principales unidades operativas vinculadas con la CCO. Para ello, antes es preciso definir qué se entiende por exposición oral, cuáles son sus características y en qué consiste su proceso; para lo cual es útil un primer acercamiento a su definición general: “Consiste en la presentación ordenada por parte de una persona de sus ideas o conocimientos sobre cierto tema, tanto para informar o convencer como para cuestionar”. (Reyzábal, 1993, pág. 162)

Una segunda definición se encuentra en la *Enciclopedia de Conocimiento Fundamentales* (UNAM, 2001, pág. 111): “la exposición oral es una situación comunicativa en la que un emisor se dirige a un grupo de receptores **para explicar o informar sobre un tema, también para enseñar cómo funciona o cómo hacer algo**. Para ello hay que ordenar las ideas, exponerlas con claridad, utilizar recursos para **mantener la atención del auditorio**<sup>7</sup>

---

<sup>7</sup> Las negritas aparecen desde la fuente original.

procurando que no decaiga el interés”. Asimismo la catedrática Josefina Prado describe la exposición oral como una actividad que “Consiste en dar cuenta a un auditorio de una información o una serie de datos de una forma ordenada y exacta [...] con el fin de explicar o dar a conocer a los demás conceptos ideas u opiniones”. (2004, pág. 164)

Estas tres definiciones coinciden en que la exposición oral es una realización discursiva distinta a una conversación cotidiana, ya que implica orden, información específica sobre un tema, claridad, exactitud, mantener el interés de quien escucha y, tal vez lo más importante, conlleva como objetivos particulares informar, explicar y, en ocasiones convencer de algo. Es, en general, un tipo de discurso que contrasta con la charla cotidiana, precisamente por su carácter formal, el cual requiere de una instrumentación guiada, un proceso de elaboración más complejo, de reflexión y otras habilidades específicas que no se suelen adquirir en ambientes donde gobierna la improvisación y la informalidad.

En palabras de Tusón y Calsamiglia, la exposición oral pertenecería al tipo de manifestaciones comunicativas no naturales, como lo son el debate, la conferencia, el sermón, etc. Este tipo de formas orales, según la autora, necesitan de una preparación previa, de elaboración sistematizada en su estructura y contenido, e incluso, muchas veces, exigen el apoyo de la escritura (Calsamiglia, 2007, pág. 28). Debido precisamente a su complejidad, son recurrentes en la práctica educativa con fines multidisciplinares, no siempre asociados con la formación lingüística. Por ende, su aplicación didáctica requiere conocer los procesos y elementos necesarios para su realización, ya sea que el medio o el fin sea saber hablar. Calsamiglia explica esta situación de la siguiente forma:

Son ejemplos de situaciones comunicativas que están condicionadas por aspectos que se relacionan con el tipo de interlocutores, con las relaciones entre ellos, con la intención y finalidad del que debe hablar, con su formación y preparación etc. Todas ellas implican un conjunto de estrategias específicas que hay que aprender y que no solo afectan a la actividad verbal sino al comportamiento psicológico, el conocimiento del mundo y la socialización, así como a otros códigos no verbales, y a rasgos paralingüísticos como la voz y la entonación. (Calsamiglia, 2007, pág. 41)

Montserrat Vilà coincide con Tusón en el sentido de que este tipo de *actos comunicativos* requieren de cierto conjunto de estrategias específicas para su realización y, en consecuencia, deben aprenderse formalmente. La filóloga asevera que “los conocimientos y habilidades relacionados con estos usos lingüísticos elaborados o formales constituyen uno de los ejes de la enseñanza de la lengua, ya que se alejan de las prácticas cotidianas y espontáneas de los alumnos y su aprendizaje se vincula al ámbito académico”. (Vilà, 2005, pág. 15)

Ambas autoras concuerdan en que este tipo de manifestaciones comunicativas, entre las que se encuentra la exposición formal, requieren del aprendizaje y dominio consciente de habilidades no sólo lingüísticas, sino también sociales y psicológicas. También manifiestan, de forma implícita, que su producción demanda una etapa de preparación [identificación de los interlocutores, el tipo de relación, esclarecimiento de intenciones y finalidades] y otra de *ejecución* [uso de códigos verbales, no verbales, y paralingüísticos]. No obstante, considerando su aplicación con fines educativos, se incluiría otra fase importante, la *retroalimentación*, en la cual se analiza y valora la ejecución del acto comunicativo.

Como resultado de lo anterior es posible redimensionar la conceptualización sobre exposición oral como estrategia didáctica en el aula y, asimismo, elaborar una definición propia que sea funcional e incluya sus características, propiedades, procesos y funciones: La exposición oral es un acto comunicativo no natural y complejo; es decir, formal, que se desarrolla en tres etapas: planificación, ejecución o aplicación y retroalimentación, en donde se reconoce de manera consciente los factores situacionales, con el fin de cumplir un propósito como informar, explicar o convencer.

En necesario hacer énfasis en tres aspectos fundamentales de la definición anterior, mismos que corresponden a la selección, inclusión y construcción la exposición oral como estrategia de aprendizaje:

- 1) La división de la actividad en tres etapas.
- 2) La especificación de sus posibles propósitos discursivos.
- 3) Su carácter formal.

La división por etapas orienta la organización de la secuencia didáctica, desde ahora concebida en tres fases: planificación, ejecución y retroalimentación; destacando la primera de éstas por su valía didáctica y pedagógica. Por su parte, la especificación de un propósito funciona como criterio o parámetro para la integración de estrategias y habilidades discursivas a nivel verbal y no verbal. Finalmente, el carácter formal le proporciona a la exposición oral cualidades lingüísticas, discursivas y estructurales que la distinguen de otros actos discursivos.

Dentro de estas cualidades que definen a la exposición oral como un acto comunicativo particular, destaca la *planificación* como el elemento más distintivo y, en este caso, más importante, dado que es el momento en el que se construyen las bases para el aprendizaje: ¿Qué hay que hacer?, ¿qué hay que aprender?, ¿qué metas se persiguen? Además, en esta etapa se realizan otras subactividades didácticas, tales como el análisis de la situación comunicativa, organización de discurso, distribución de trabajo, etc., por lo cual en el siguiente apartado se explican de una manera más amplia las funciones, elementos y objetivos de la planificación en la elaboración de una exposición oral.

## 2.4.2 El proceso de planificación para la composición de una exposición oral

La planificación de la exposición oral es una de las partes más importantes dentro de las bases de esta propuesta, se trata de un proceso estratégico por medio del cual el alumno construye su propio discurso de forma mental y material previo a su exteriorización. En general, toda exposición formal requiere de una preparación sistemática para adecuar comunicativamente el mensaje y lograr el efecto deseado en el público, tal como se lee en su propia definición. Estructurar una planificación resulta vital en cualquier tipo de trabajo, en este caso supondría tener en claro el tema sobre el cual hablar y la forma en que se presentará, además de otras consideraciones de orden pragmático relacionadas con el propósito comunicativo y el destinatario del mensaje.

De acuerdo con M. Vilà, la planificación debe tener como meta “incidir en la autonomía de los estudiantes, en la medida en la que hayan incorporado procedimientos de composición del discurso oral y hayan desarrollado un buen nivel de reflexión sobre la lengua” (2005, pág. 16). A partir de esto, se considera útil organizar la planificación en tres bloques:

- Primero, el alumno debe reconocer conscientemente la estructura del hecho comunicativo en donde se realizará su presentación oral. Para ello se elabora una descripción cualitativa del hecho aplicando el Modelo SPEAKING desarrollado por Dell Hymes [véase págs. 26-27]. Esto consistiría inicialmente en que el alumno escuche textos orales de distinta índole analizándolos con este modelo.
- En segundo lugar se propone la realización de un plan de trabajo o guión en donde se ubique la intención y propósito comunicativos, así como la mayoría de los elementos del modelo de Hymes a través de la especificación de otros aspectos [organización del contenido, selección del equipo de apoyo, organización del tiempo y distribución del trabajo].
- Por último será necesaria la aplicación de técnicas y dinámicas vinculadas en el mejoramiento de la oralidad, tales como simulacros en donde se puedan observar los aspectos lingüístico-textuales del discurso, estructurales y elementos no verbales presentes en una exposición oral.

El desarrollo adecuado de esta fase de planificación resulta vital para comenzar a potencializar la CC de los alumnos, esto en relación con cuatro subcompetencias: *competencia lingüística* [CL desde ahora], *competencia sociolingüística* [CS desde ahora], *competencia textual o discursiva* [CD desde ahora] y *competencia estratégica* [CE desde ahora].

En el primer bloque, cuando se describe el alumno describe por cuenta suya el hecho comunicativo, al mismo tiempo ubica la forma en que se hace manifiesta la comunicación oral, reflexionando acerca de ella para así entender el qué y para qué de su exposición. Es de esta manera que, por medio de la observación del hecho comunicativo, el alumno puede abstraer de manera consciente la dinámica relacional entre lenguaje, contexto e interlocutores [véase Esquema 3]. En otras palabras, el alumno está desarrollando su CS, considerando que ésta consiste en “el conocimiento de las variables socioculturales que condicionan los intercambios comunicativos” (Lomas, 1999, pág. 272). En relación con esto Vilà plantea que:

Los estudiantes han de aprender a analizar la situación comunicativa (intención, relación con los participantes, lugar, tiempo del que se dispone para hablar...) para poder planificar unos discursos adecuados al contexto. La toma de conciencia de los parámetros de la situación les ayudará a seleccionar las ideas y los razonamientos que pueden ser útiles y a organizar esas ideas controlando los elementos que las doten de estructura lógica: las estructuras textuales y los mecanismos que permiten enlazar ideas. (2005, pág. 15)

Es por ello que se retoma el Modelo SPEAKING de Hymes para el estudio sociolingüístico del hecho comunicativo, ya por medio de éste se posibilita la identificación y descripción los principales elementos que, según el etnógrafo, se dan en todo tipo de interacción lingüística. A partir de la caracterización de estos elementos el alumno puede reconocer las cualidades de distintos eventos comunicativos y, en consecuencia, comenzar a dar pauta a la planificación de su discurso, reconociendo el contexto situacional y sociocultural en el que va a comunicarse. Para que esto funcione primero el alumno aplicará el modelo a diversos discursos orales con una estructura similar o distinta, sobre todo géneros formales que que no pertenezcan al habla espontánea y, posteriormente, hará lo propio con su discurso, ya no de manera directa, sino a través de un plan de trabajo escrito.



Una planificación redactada contribuye a clarificar el asunto y la forma en la que el alumno presentará su discurso oral, además de ayudarlo a asimilar otras consideraciones pragmáticas vinculadas con el reconocimiento del propósito comunicativo, el destinatario del mensaje, el tipo de lenguaje a utilizar, etc. Esta forma de planificar posibilita la materialización de las ideas que los alumnos incorporan de forma consciente y organizada en su exposición. En síntesis, la planificación escrita es un artefacto que abstrae el acto comunicativo, como tal “Sus creadores muestran una correspondiente dualidad de pensamiento, basada en el aquí y ahora material e inmediato, y capaz al mismo tiempo de albergar lo lejano, lo pasado [y lo futuro]” (Daniels, 2003, pág. 42).

Para mejorar la organización de este plan de trabajo se sugiere su división en tres ámbitos relacionados con diferentes aspectos de la exposición: aspectos comunicativos, estructurales y logísticos. Los aspectos comunicativos se basan en un encuadre descriptivo del tipo de situación comunicativa en la que van a participar, a partir de la caracterización del propósito comunicativo, ponente, auditorio, contexto situacional y sociocultural. La estructura de la exposición se relaciona con lo que en el campo de la retórica se conoce como *taxis* o *dispositio*, el cual consiste en ordenar el contenido determinando el tema y el orden secuencial de la información a través de un esquema preliminar. La última parte corresponde a la logística; es decir, la organización de la presentación en cuanto a la distribución del tiempo, los contenidos y el trabajo, selección del material, etc.

**Tabla 2. Elementos generales de la planificación escrita para la exposición oral.**

Aspectos comunicativos	Aspectos estructurales	Aspectos logísticos
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>propósito comunicativo</i></li> <li>• <i>ponente</i></li> <li>• <i>auditorio</i></li> <li>• <i>contexto sociocultural.</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>tema</i></li> <li>• <i>subtemas</i></li> <li>• <i>inicio, desarrollo, conclusión</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>distribución del tiempo y contenido</i></li> <li>• <i>distribución del trabajo</i></li> <li>• <i>selección del material</i></li> <li>• <i>desarrollo del contenido.</i></li> </ul>

**Fuente:** Archivo de investigación.

Plasmar por escrito y de forma sistematizada todos los elementos que componen la exposición formal, permite incidir en la comunicación oral del alumno de dos maneras: organiza secuencialmente su discurso y prevé posibles dificultades, decidiendo con antelación la forma de sobrellevarlas. En consecuencia, se está interviniendo en las competencias *discursiva* y *estratégica*; esto con base en lo siguiente: (Lomas, 1999, pág. 273)

- La CD hace referencia a la gestión temática, la organización de la información en unidades y la gestión del objetivo o finalidad de la comunicación.
- La CE alude a los conocimientos y habilidades que se requieren para evitar dificultades comunicativas, como el cansancio y los lapsus de memoria.

Además de contribuir al desarrollo de estas subcompetencias, la *planeación escrita* también es un referente en el proceso de evaluación, ya que de ésta se derivan parte de los criterios que determinan si el alumno está potencializando y en qué medida su CCO. No obstante, también el ámbito lingüístico es parte fundamental de la estrategia, por lo que el tercer bloque de esta etapa de planificación está destinada al mejoramiento de la oralidad, no solo de la *prosodia* del alumno, sino también a factores relacionados con la mejora de la organización textual y discursiva, así como del manejo consciente de destrezas no verbales que acompañan al habla. A continuación se precisarán las unidades conceptuales con las cuales se trabajará, en relación con la CL, las cuales se han organizado en tres rubros: *cualidades de la voz*, *propiedades discursivo-textuales* y *elementos no verbales*.

### 2.4.2.1 Cualidades de la voz en la exposición oral

En la voz se concentran y muestran los elementos privativos de la oralidad, tanto en lo gramatical como en lo discursivo; es decir, se conjuntan en ésta el lenguaje [capacidad cognitiva] y la expresión [actividad física]. Por otra parte, los elementos paralingüísticos [cualidades intrínsecas a las cualidades de la voz] contribuyen sustancialmente a la construcción del sentido y/o significado intencional dentro de la comunicación humana, ya sea al momento de su emisión o recepción. Por tanto, se entiende que la lengua oral implica invariablemente una deformación semiótica derivada del trabajo modulador de la voz, consecuencia de su naturaleza, lo cual se fundamenta en lo siguiente:

... todos los fonemas pasan necesariamente por el modulador [voz] (porque el fonema, unidad abstracta, no puede aparecer en el discurso bajo su forma pura, sino actualizado con los órganos del habla), de manera que todos los sonidos lingüísticos son expresivos, siendo tan sugestiva la menor distorsión como la mayor (porque ella expresa, o puede expresar, otra cosa [...] conforme al texto y a la situación). De este modo, el estilo vocal (la manera de hablar) resulta omnipresente, es el resultado de los gestos que producen y modulan la voz y refleja las emociones y actitudes. La mímica glotal, faríngea y bucal se refleja en los sonidos que ella engendra, y lo que distingue a esta mímica de otras es su integración perfecta en la comunicación verbal propiamente dicha: el lenguaje y la voz, unidos indisolublemente, construyen el discurso oral. (Abascal, 2004, pág. 70)

Es por ello que en este diseño estratégico-didáctico se considera necesario el desarrollo de habilidades para el manejo de la voz, las cuales pueden representar un mejor dominio en el habla del alumno y, en general, de su CCO. Aquí es importante distinguir dos condiciones pertenecientes a las habilidades de la voz; primeramente considerar que algunas de éstas se encuentran fuera del control del hablante [características innatas o físicas que forman parte de un individuo o grupo, las cuales no se aprenden y distinguen socialmente]. En segundo lugar están aquellas que son susceptibles de ajuste en el aparato fonador que, por lo tanto, pueden modificarse. Entre éstas se encuentran la *entonación*, el *volumen*, el *ritmo* y el *registro*, mismas a las que se centrará este trabajo debido a su factibilidad como unidades de intervención.

En primer lugar, la entonación, entendida como “la curva melódica con que se pronuncia un enunciado” (Abascal, 2004, pág. 185), es la cualidad que determina en gran medida el tono de la pronunciación, que a su vez se encuentra correlacionada con las variables sociales. En el caso de la exposición oral, la variación es de tipo situacional, funcional, ya que solo se modifican los registros; es decir, el uso específico de ciertos formalismos para lograr la comunicación. Compartiendo la idea de Calsamiglia (2007, pág. 58), la entonación tendría la función de “organizar la información, tanto por su función sintáctica para señalar la modalidad oracional [...] como por su función enfática y modalizadora, ya que nos permite marcar el foco temático o destacar determinados elementos estructurales [presentación-progresión informativa-finalización]”.

Por otro lado se encuentra el ritmo, “una recurrencia sonora regular en el tiempo que se ha considerado un atributo de todas las lenguas” (Abascal, 2004, pág. 184), el cual generalmente se está asociado con las pausas, los espacios de silencio que existen entre construcciones sintácticas. El ritmo, en este caso, funciona como referente para la interpretación de síntomas como nerviosismo y ansiedad, ya sea que se hable aceleradamente o de forma relajada. De igual manera cuando las pausas aparecen sin propósito son símbolo de olvido, falta de preparación, desorganización, etc., no obstante, si éstas se ejecutan de manera consciente funcionan como recursos para crear expectación, enfatizar información e imponer orden. En este caso, la finalidad consistiría en un uso más consciente por parte del alumno de estas habilidades.

Otra unidad-habilidad es el *registro* que, dentro de la sociolingüística, se utiliza para “definir el uso de la lengua en una unidad comunicativa de acuerdo con la *situación* en que se encuentra el hablante” (Calsamiglia, 2007, págs. 325-326). El *registro* en la exposición oral se funcionaría como evidencia de la habilidad que el alumno es capaz de potencializar en cuanto a la forma en que hace uso de su repertorio verbal. De manera más precisa, esta capacidad consistiría en la selección de elementos comunicativos que sean pertinentes de acuerdo a los contextos situacional y sociocultural. Dicho proceso selectivo se realiza de la siguiente forma:

Cada vez que un hablante se encuentra en una situación comunicativa, se ve en la tesitura de elegir un conjunto de elementos lingüísticos-textuales adecuados. Este conjunto de elementos (su presencia, su frecuencia) dibuja el perfil del registro. Los registros no constituyen entidades discretas con fronteras claras, sino que se dan en un *continuum*, según el mayor o menor grado de presencia de rasgos singulares. En una misma situación comunicativa, se puede mantener o cambiar. El cambio, sin embargo, siempre es significativo: puede indicar falta de competencia por parte del hablante, un cambio de situación o bien una intención de utilizarlo como recurso expresivo. (Calsamiglia, 2007, pág. 326)

Por último, otro de los aspectos trascendentales en la exposición oral, perteneciente al ámbito paralingüístico, es el volumen, el cual se encarga de regular la intensidad sonora del discurso. Por medio del control y la moderación del volumen se puede modificar la tonalidad y, asimismo, llevar a cabo la caracterización de fórmulas oracionales, como el modo interrogativo, exclamativo o imperativo; además de otras proyecciones cognitivas y/o afectivas como seriedad, diplomacia, seguridad, etc. La regulación de este factor normalmente se idealiza al punto de lograr una configuración estandarizada [ni muy fuerte ni muy bajo], sin embargo, cabe recordar que, como ya se ha insistido, lo mejor es la apropiación consciente del recurso para su utilización estratégica.

Si bien la valoración de estos recursos suele caracterizarse por la subjetividad, es posible realizar una apreciación más o menos objetiva utilizando parámetros basados expectativas previamente establecidas. Estos parámetros se construyen con base en el plan de trabajo escrito, las propiedades discursivas propias la exposición oral, así como la formalidad que e atribuye y el grado de cumplimiento del propósito comunicativo. Específicamente, algunos de los criterios de los cuales se puede partir para su respectiva evaluación son:

- Articular los sonidos con claridad.
- Utilizar un volumen de voz conveniente para que el discurso llegue a todos los receptores.
- Enfatizar con la acentuación correspondiente.
- Variar el tono de voz evitando la monotonía
- Utilizar de forma adecuada las pausas para crear expectación y enfatizar los aspectos importantes.
- Utilizar un lenguaje formal pero práctico, que no denote falsedad.

No obstante, el establecimiento de expectativas dependerá en gran medida de las finalidades del aprendizaje, de la institución educativa, de la materia, entre otros factores. Sin embargo, a manera de propuesta, más adelante se sugiere un encuadre general para la evaluación de estos recursos. Lo que de momento es preciso señalar es que la transformación de las cualidades de la voz como destrezas del habla o habilidades de la CCO sucede únicamente cuando se ejerce un dominio más consciente en su utilización, principalmente dentro de situaciones comunicativas normalizadas, como lo es en este caso la exposición formal.

Finalmente, además de reconocer y valorar el uso conveniente de estos recursos de la oralidad, se necesitan de otros parámetros de carácter discursivo, los cuales están estructurados en tres propiedades que debe contener todo texto y/o discurso: *adecuación*, *coherencia* y *cohesión*. Estas tres propiedades, independientemente del modo discursivo, son necesarias para la construcción de sentido dentro de cualquier hecho comunicativo. A continuación se explica sus cualidades y posibilidades como parte de la intervención estratégica en la exposición oral.

#### 2.4.2.2 Las propiedades discursivo-textuales en la exposición oral

Debido a que esta estrategia de aprendizaje se circunscribe en el marco del EC, la forma de evaluar y valorar el uso lingüístico depende de su efectividad comunicativa. Por lo tanto, dentro de ese tenor se han identificado diversos rasgos comunes entre aquellos textos que posean efectividad comunicativa. Este conjunto de características se encuentra organizado por *propiedades textuales*, las cuales hacen referencia a “todos los requisitos que ha de cumplir cualquier manifestación verbal para poder considerarse un texto y, por lo tanto, para poder vehicular el mensaje en un proceso de comunicación” (Cassany, 2007, pág. 315). Son tres las principales *propiedades textuales* que, al menos en los programas de estudio de media superior, se suelen trabajar a manera de aprendizajes: *adecuación, cohesión y coherencia*; siendo el primero de carácter *extratextual* y los otros dos índole *textual*.

La adecuación consiste principalmente en el conocimiento y buen manejo que posee un hablante sobre su repertorio lingüístico; es decir, que sea capaz de utilizar de manera pertinente su registro de acuerdo las circunstancias que rodean al acto comunicativo. En ese sentido, para ser adecuado es indispensable ubicar las diferencias existentes entre una situación y otra, lo cual implica “saber escoger de entre todas las soluciones lingüísticas que te da la lengua, la más apropiada para cada situación de comunicación” (Cassany, 2007, pág. 317). Esto significa que la adquisición de esta capacidad le exige al alumno desarrollar sensibilidad lingüística para ser selectivo en su habla para cada tipo de comunicación.

A su vez, la selección del registro y el cumplimiento de tales principios se subordinan especialmente a cuatro elementos de la situación comunicativa: tema [*genre*], canal [*instruments*], nivel de formalidad [*key*] y propósito comunicativo [*ends*]; todos considerados en el Modelo *SPEAKING*. De manera que, si el alumno asimila y reconoce, con ayuda del profesor, la exposición oral como un hecho comunicativo particular, es posible que logre utilizar y, por ende, desarrollar su capacidad de adecuación. Asimismo, se entiende que los principios para juzgar la adecuación del texto oral sólo funcionarían como parámetros dentro de un plano ideal, dependientes de circunstancias que imperan en la situación comunicativa.

No obstante, estos principios son necesarios para la elaboración de rúbricas que permitan evaluar la capacidad del alumno para adecuar su discurso oral. Esto implica que, desde la óptica de esta propuesta, la adecuación no se limita a lo lingüístico, también se deben considerar otros aspectos discursivos que influyen en los comportamientos de interacción y adaptación a las normas que la situación exige, como lo es la comunicación no verbal y paralingüística. Igualmente, la adecuación también incumbe a quienes escuchan al centrar la atención, mostrar interés sobre lo que se explica, guardar silencio y participar oportunamente. Por tanto es necesario redimensionar la concepción que se tiene de esta propiedad discursiva para así integrar los elementos precisos que sirven para identificar si la capacidad de adecuación está siendo desarrollada o no, lo cual variará según el enfoque, tal como se muestra en la siguiente tabla:

**Tabla 3. Unidades de análisis de la *adecuación* con base en distintas formas de clasificación del discurso.**

<b>Clasificación</b>	<b>Unidades</b>	<b>Cualidades específicas</b>
<b>Con base en los participantes...</b>	Ponentes	Atuendo, léxico, cortesía, cooperación...
	Escuchas	Atención, respeto, silencio...
<b>Con base en la forma o medio de expresión...</b>	Lingüística	Lenguaje formal, sin muletillas ni pleonasmos...
	Paralingüística	Volumen, entonación, ritmo...
	Extralingüística	Distancia, gestos, movimiento de las manos...
<b>Con base en el contexto...</b>	Físico	Distribución el espacio, uso de los recursos...
	Situacional	Planificación, formalidad, seriedad...
	Sociocultural	Empatía, respeto de los usos y costumbres...
<b>Con base en las cualidades del texto</b>	Contenido	Tipo de información, manejo de las fuentes...
	Forma	Manejo del material, organización de los datos...
<b>Con base en el propósito comunicativo</b>	Informar	Manejo de datos, actualización, relevancia...
	Explicar	Énfasis, elaboración de ejemplos y paráfrasis...
	Convencer	Explicitación de tesis, calidad de argumentos...

**Fuente: Archivo de investigación**

Por su parte, la *coherencia* es otra de las propiedades textuales, la cual se vincula con la capacidad para construir un sentido y/o lógica durante la emisión del discurso, de manera que las ideas que se deseen comunicar sean claras principalmente para quien escucha o está dirigido el mensaje. Desde una perspectiva cognitiva y pragmática, hay coherencia cuando existe entendimiento entre interlocutores; es decir, que el texto elaborado proporcione los



suficientes elementos informativos para que pueda ser decodificado y comprendido dentro de la situación comunicativa en la que se sitúa. Esto significa que el discurso deberá contener, además de un significado gramatical o léxico, una significancia situacional y/o sociocultural, de ahí el énfasis en utilizar el término *sentido* cuando se habla de coherencia del texto:

Un texto <<tiene sentido>> porque el conocimiento activado por las expresiones que lo componen va construyendo [...] una CONTINUIDAD DE SENTIDO. [...] La continuidad del sentido está en la base de la COHERENCIA, entendida como la regulación de la posibilidad de que los CONCEPTOS y las RELACIONES que subyacen bajo la superficie textual sean accesibles entre sí e interactúen de un modo relevante. (Calsamiglia, 2007, pág. 222)

De una manera muy general, esta propiedad es asequible en el discurso oral si se presentan de forma oportuna tres aspectos pertenecientes a la teoría pragmática ya antes mencionados: principio de relevancia, principio de cooperación e implicaturas. En el caso de quien emite apearse al principio de relevancia implica en gran medida decir cosas importantes, interesantes y útiles para el escucha, y no pida un esfuerzo desmedido para comprenderlo. Por su parte el escucha también deberá poseer los referentes apropiados para realizar las implicaturas y descifrar el propósito comunicativo. Asimismo, si ambos interlocutores se supeditan al principio de cooperación, entendido como el acuerdo tácito en el que todos los participantes harán su contribución [atención, tiempo, reflexión, etc.], se facilitará la comprensión, y por ende la coherencia en el discurso. A manera de desglose, la coherencia puede organizarse de la siguiente forma: (Cassany, 2007, págs. 319-321)

1. *Cantidad de información*: Se proporciona la información pertinente o relevante que indica la *situación comunicativa*. Se evita la repetición, redundancia, paja y defectos como las lagunas, presuposiciones, datos no reconocibles para el receptor.
2. *Calidad de información*: Las ideas deben ser claras, comprensibles y exponerse en orden, de manera progresiva con ejemplos apropiados o formulaciones precisas.
  - Ideas completas/subdesarrolladas: Las ideas son completas cuando al ser expresadas se comprenden de forma autónoma sin necesidad de segundas explicaciones. Las subdesarrolladas necesitan de ayudas externas al texto, por lo que el receptor realiza implicaturas sin bases referenciales.
  - Palabras sobrecargadas: Debido a que existen palabras con valor polisémico, el emisor deberá ser consciente de la necesidad en explicitar a detalle el sentido para evitar un vacío en la interpretación del escucha.
3. *Estructuración de la información*: Es la organización lógica del contenido informativo, con base en un criterio específico: cronológico, espacial, secuencial, discursivo, etc.

- Macroestructura y superestructura: Son características presentes en cualquier tipo de texto. La macroestructura es el contenido semántico de la información en donde subyace el tema o tópico de la información. La superestructura es la forma como se presenta la información de acuerdo al tipo de texto [narrativo, descriptivo, informativo, etc.]. En síntesis, la primera se refiere al contenido y la segunda al esquema de organización.

- Tema y rema: Son dos tipos distintos de información: lo que ya es conocido por el receptor y funciona como punto de partida para la decodificación de discurso [tema] y lo que es nuevo [rema]. El nivel de equilibrio existente entre ambas determina el grado de coherencia del texto.

De manera similar a la *adecuación*, los puntos anteriores son solo parámetros relativos que ayudan a identificar la calidad de un *acto comunicativo* en cuanto a *coherencia*. No obstante, para la aplicación y verificación de esos sistemas de control es sugerente establecer un modelo estructural de la organización textual y discursiva del tipo de manifestación comunicativa que estará sujeta a revisión. Con respecto a la *exposición oral*, considerada como un tipo de discurso monologado, Calsamiglia propone el siguiente modelo estructural:

**Tabla 4. Modelo estructural de discurso monologado [exposición formal] para el análisis de la coherencia.**

<b>Estructura</b>	<b>Marcas de coherencia</b>
<p><b>Presentación</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Resumen</li> <li>• Anticipación</li> <li>• Ordenación</li> </ul> <p><b>Progresión informativa</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Continuidad</li> <li>• Cambio</li> <li>• Contraste</li> </ul> <p><b>Finalización</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Recapitulación</li> <li>• Resumen</li> <li>• Cierre</li> </ul>	<p><b>Marcadores discursivos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ordenadores</li> <li>• Organizadores</li> <li>• Conectores</li> </ul> <p><b>Secuencias textuales</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Narrativa</li> <li>• Explicativa</li> <li>• Argumentativa</li> <li>• Descriptiva</li> </ul>

Fuente: (Calsamiglia, 2007, pág. 62)

Es importante insistir en que la coherencia es, desde el EC, una responsabilidad compartida entre hablante y escucha, por lo que su garantía no sólo depende de quién produce el mensaje, sino también del que lo recibe. Además, debido al hecho a que todo texto debe mostrarse a un público o audiencia, existen diversos factores extratextuales determinantes para saber si éste fue coherente o no como acto comunicativo. Particularmente la exposición oral se realiza en un escenario y ambiente con características específicas, en donde el comportamiento de los interlocutores incide cuando se determina si tuvo o no sentido la explicación del tema. De acuerdo con Cassany (2007), la creación de hábitos de comportamiento para la expresión oral es necesaria, ya que resulta difícil tanto entender a alguien que no tiene una buena elocución como hablar frente a gente que no demuestra interés, no está atenta ni se concentra.

Una forma de intervenir en la conducta de los alumnos consiste en la actualización y contextualización acerca de los distintos factores que intervienen en su discurso oral. Esto significa que el alumno active conocimientos previos para que reconozca progresivamente el esquema [parámetros prototípicos de la situación] de una exposición oral, identifique el guión para saber cómo actuar y ponga en práctica un plan acorde a la situación que se le presenta. Es por ello que dentro de esta estrategia se incluye una fase de planificación en donde todo lo anterior se aborda de forma implícita, considerando que es posible asegurar existen mejoras importantes en el comportamiento del alumno cuando hay de por medio un plan de trabajo escrito, dinámicas para la regulación del cuerpo y la voz, así como simulacros de la misma actividad.

Finalmente la *cohesión* es otra propiedad necesaria en cualquier discurso, la cual “funciona como un conjunto de enlaces intratextuales para establecer las relaciones semánticas que precisa un texto para constituirse como unidad de significación [de sentido]” (Calsamiglia, 2007, pág. 230). Una de sus principales funciones es la de mantener vigente el referente en el transcurso discursivo, precisando de forma periódica el asunto del cual se está hablando por medio de diversas estrategias. Entre éstas se encuentran: la repetición, uso de sinónimos de diversa índole, la *deixis*, los conectores, la entonación y otros más. A continuación se explicarán solo aquellos que formarán parte del trabajo, específicamente, los más importantes para la cohesión del discurso expositivo oral: (Cassany, 2007, págs. 323-325)

1. *Repetición o anáfora*: Se trata de la reiteración de un mismo elemento, asociado de sintáctica o semánticamente con el referente principal del texto [macroestructura]. Ésta se manifiesta por medio de distintos mecanismos como el uso de sinónimos [escuela-colegio, alumno-aprendiz], palabras comodín [cosa, hacer, elemento, sustancia], pronombres gramaticales [aquello, éste, él], adverbios [aquí, allá, ahí].
2. *Deixis*: Son las referencias al contexto que se hacen en el discurso. Se encargan principalmente de referir tres elementos generales: personas [yo, nosotros], tiempo [ahora, ayer, antes] y espacio [aquí, allá, ahí].
3. *Conectores o marcadores textuales*: Son palabras o construcciones sintácticas que sirven para enlazar las ideas u oraciones [microestructuras] que contiene el texto. Su clasificación varía según el tipo de función el tipo de relación que se efectúe: coordinación/subordinación, oposición, ordenación lógica]. Ejemplo claro de éstos son los adverbios y enlaces gramaticales: anteriormente, primeramente, por un lado, por otra parte, además, también, sin embargo, etc.
4. *Entonación*: Es uno de los elementos de *cohesión* más importante de la lengua oral. Nace de la combinación entre pausas y las tonalidades de la voz, al momento de la pronunciación de un enunciado. Entre sus funciones están indicar cuando una oración ha concluido, el tipo de enunciado [interrogativo, exclamativo, etc.], enfatizar información específica, entre otras.
5. *Enunciación*: Es la actuación lingüística en contexto. La modalización de las voces enunciativas [primera, segunda, tercera persona] acordes al *propósito comunicativo* del discurso. Lo ideal es conservar uniformidad en la *enunciación* con el fin de separar los pensamientos y actitudes propias del enunciatario de otras formas de citación.
6. *Mecanismos paralingüísticos*: Elementos no verbales que realizan funciones de enlace, tales como los gestos [mirada, seño], las interjecciones [ahhh, uhmm, ehhh] e incluso algunos ademanes [ilustradores, emblemas].

Aunque los estudios lingüísticos relacionados con la cohesión en el discurso oral son muy escasos, lo que se conoce hasta ahora sobre las cualidades de la voz y, en general, la expresión oral, son de gran utilidad para el diseño de esta estrategia. En cierto modo, resulta funcional concentrarse en los aspectos que impiden al alumno cohesionar apropiadamente su discurso como el uso de muletillas [este, sí, pues, y, pero], pleonasmos o redundancias [más sin embargo, pero bueno], incoherencias léxicas [más que nada, haz de cuenta]. No obstante, estos fenómenos de la oralidad solo deben corregirse si afectan la comunicación y el cumplimiento de sus propósitos, si no es el caso, aun cuando sean “gramaticalmente incorrectos”, debe aceptarse su validez pragmática y sociolingüística. Cabe recordar que “la propiedad de la cohesión engloba cualquier mecanismo de carácter lingüístico o paralingüístico que sirva para relacionar las frases de un texto entre sí”. (Cassany, 2007, pág. 328)

A manera de conclusión, las propiedades textuales son, en este caso, un referente de la CL del alumno, ya sea como unidades de análisis para su evaluación o como parámetros de estimación de su habilidad lingüística oral. Cada una de éstas constituye, a su vez, varias microhabilidades a las que se enfoca que componen a su vez capacidades y contenidos relacionados la lengua en su forma oral, particularmente con la CC. No obstante, además de las cualidades paralingüísticas y propiedades textuales del discurso oral, están los factores de la comunicación no verbal, intrínsecos al habla y de indispensable consideración dentro de una propuesta de esta índole.



### **2.4.2.3 La comunicación no verbal en la exposición oral**

El tercer rubro de esta triada es la *comunicación no verbal*, inseparable componente de la CO y, por ende, de la CC de todo individuo. Aunque existe gran cantidad y diversidad de estudios en esta área, la mayoría carece de profundidad, así como de formalidad y sistematización teórica-conceptual. En respuesta a esta dificultad, se delimitará la integración de las unidades-habilidades básicas para presentar una exposición oral, tomando como principal criterio para la selección su potencial para auxiliar el desarrollo de la CCO. De este modo, se añaden sólo los conceptos o ideas concretas e identificables que puedan evaluarse, asimismo las habilidades que pueda adquirir el alumno.

En primera instancia, desde la óptica del EC, la comunicación se puede aprender, incluyendo la no verbal. Particularmente, por naturaleza, la CCO se acompaña de símbolos no lingüísticos con alta carga de significación, son mensajes conscientes o inconscientes transmitidos de forma paralela al habla. Por ejemplo, como antes ya se ha dicho, dentro de la capacidad de adecuación se exige controlar el cuerpo además de las palabras, ya que el difícil pensar que es posible poner atención a alguien mientras nuestra mirada está distraída. De igual forma, existen elementos del entorno que interfieren en los procesos de construcción e interpretación del discurso, muchos de estos a disposición de los interlocutores, ubicados en el contexto situacional y que funcionan como extensiones artificiales de la comunicación no verbal.

Por otro lado, debido a que resulta imposible abarcar la enorme gama de elementos comunicativos no verbales, a nivel de investigación e intervención, se opta en este trabajo por diseñar una propia clasificación, interpretación y manejo de estos recursos. Para hacer esto posible, en primer lugar se contemplan dos principales unidades de observación en las que se ubicarán los elementos no verbales: interlocutores y contexto situacional. La primera unidad abarca todo aquello referente a las expresiones corporales que inciden en el sentido del discurso y la interacción entre orador y escucha; mientras que la segunda se compone por el entorno físico en el que se realiza la actividad, tomando en cuenta la influencia en la conducta de los alumnos.

En cuanto a los interlocutores se tomarán en cuenta solo dos formas de la comunicación no verbal: la *cinesis* y la *proxemia*. La primera de éstas relacionada con los movimientos simbólicos del cuerpo, los cuales abarcan desde la postura [la forma en que se está parado o sentado] hasta la gestualidad. La segunda está asociada con el espacio, el lugar que ocupa la persona al momento de interactuar con alguien. Es evidente que tanto la cinesis como la proxemia son formas de la comunicación no verbales que presentes en la exposición oral, las cuales influyen de manera importante en las propiedades de adecuación, cohesión y coherencia, convirtiéndose en habilidades para el aprendizaje. En el caso de la cinesis, un primer acercamiento a sus funciones comunicativas la da Poyatos (1994) en la siguiente definición:

Los movimientos corporales y posiciones resultantes o alternantes de base psicomuscular. Conscientes o inconscientes, somatogénicos o aprendidos, de percepción visual, auditiva, táctil o cinestésica (individual o conjuntamente), que, aislados o combinados con las coestructuras verbales y paralingüísticas y con los demás sistemas somáticos y objetuales, poseen un valor comunicativo intencionado o no. (Calsamiglia, 2007, pág. 51)

Calsamiglia (2007) clasifica la comunicación cinésica en dos unidades: los gestos [rostro], maneras [movimientos de brazos y manos] y la postura [colocación del tronco corporal desde los pies hasta la cabeza]. Esta división, como puede observarse, se basa en la segmentación del cuerpo a partir de sus partes más significativas para la comunicación no verbal. A su vez estas partes tienen diferentes funciones, entre las que, para fines de este trabajo, destacan dos: el uso de *emblemas*, movimientos intencionales y conscientes que tienen significados precisos como alzar la mano para pedir la palabra o mover el cuerpo para permitir el paso, etc., por otro lado están los *ilustradores* o *marca discursos*, los cuales siempre van ligados al habla y se emplean para dirigir el discurso verbal y acentuar o reforzar expresiones y marcar las variantes que se van presentando durante el discurso. (Poyatos, 1994, págs. 188-190)

Asimismo, en la cinesis no solo se consideran las habilidades de quien habla, sino también a quienes escuchan, como la atención a través de la posición de la mirada, el movimiento inquieto o controlado del cuerpo y sus extremidades, así como los gestos de aprobación o desaprobación, entre otras. Particularmente la razón de tomar en cuenta a la cinesia, dentro de las habilidades a desarrollar en la exposición oral, es que el control del cuerpo es una capacidad indispensable de la CCO. Esta idea la respalda Poyatos cuando afirma lo siguiente:



... el cuerpo durante la interacción es un continuo de posibles actividades comunicativas: por un parte sus movimientos y sonidos, y por la otra, las inactividades entre ellos (es decir, posiciones y silencios que delimitan y definen esas actividades), desarrollados ambos desde la infancia a medida que se perfeccionan sus habilidades anatómicas, fisiológicas y cognoscitivas. (Poyatos, 1994, pág. 78)

Por otro lado, el manejo de los espacios, las distancias entre interlocutores, la ubicación del orador, etc., son otro tipo de microhabilidades de la exposición oral, lo que se conoce como proxemia, ésta abarca “las conductas y actitudes espaciales [...] conscientes o inconscientes, tanto impersonales como con relación al ambiente” (Poyatos, 1994, pág. 270). Dicha habilidad, en este contexto puede reflejarse en tres situaciones particulares:

1. Cuando la presentación es en equipo, grupos de trabajo de tres, cuatro, cinco o más integrantes, la distribución del espacio frente al salón de clase es indispensable para evitar las interrupciones, los tropiezos, obstaculizaciones, etc. Asimismo el manejo adecuado de las distancias y la intercalación ordenada entre compañeros facilita la dinámica en las intervenciones, la secuencia del discurso, el orden lógico de la información, además de generar la percepción de formalidad y seriedad al trabajo.
2. La distancia entre ponentes y escuchas también es importante en el sentido de cumplir con los propósitos comunicativos, ya que el acercamiento o alejamiento entre ambos debe cumplir una finalidad específica. Por ejemplo, cuando se requiere de la participación de quienes escuchan es necesario tener mayor proximidad, mientras que para restablecer el orden o acallar ciertas intervenciones del público se necesitará retomar una distancia más amplia.
3. Finalmente, la organización del salón también es importante, el territorio que se le otorga a los expositores y la colocación de mobiliario incide en la asimilación de la situación comunicativa por parte de los alumnos, ya sea para mantener una mejor atención u otorgarle seriedad a la actividad.

Otro factor asociado con la *proxemia* es la colocación del profesor dentro del salón de clase, siendo este un espectador más, pero también el mediador y regulador de la actividad, por lo que su ubicación espacial resulta trascendente. El lugar en el que se ubique el profesor incide de varias formas, un ejemplo sería el convertirse en un elemento distractor para quienes exponen, ya que estos están acostumbrados a dirigir el discurso a la principal figura de autoridad. Por lo que, en este caso, la sugerencia consistiría en que el mismo docente sea quien observe cuál es la posición más idónea para llevar a cabo como mediador y evaluador de la estrategia, de manera que no interfiera negativamente en el proceso de aprendizaje.

A manera de conclusión, cada una de las unidades conceptuales expuestas conforma, en lo que respecta al marco disciplinar, el concentrado de capacidades y contenidos conceptuales correspondientes a la CCO dentro del diseño de esta estrategia de aprendizaje. Si bien el conocimiento y apropiación de estos conocimientos por parte del docente es fundamental para la didáctica de la lengua oral, no son suficientes, ya que, como en todo proceso de formación educativa se necesitan herramientas que sirvan como medios o puentes para la adquisición y desarrollo de capacidades comunicativas. Bajo este principio no queda más que integrar al cuerpo teórico-metodológico de este trabajo una explicación amplia acerca de los procesos de adquisición de conocimientos y capacidades, esto con la intención de sustentar a nivel pedagógico y didáctico la funcionalidad de la exposición formal como estrategia de aprendizaje.

### **CAPÍTULO III. ENCUADRE PEDAGÓGICO Y DIDÁCTICO DE LA EXPOSICIÓN FORMAL PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA ORAL**

Continuando con lo correspondiente al marco teórico, en este tercer bloque se determinan los conceptos pedagógicos y didácticos que justifican a nivel empírico la validez de la estrategia, además de precisar bajo qué principios se interpretan los procesos de aprendizaje. Para ello, se ubica pedagógicamente la exposición formal como un instrumento trascendental para la potencialización del aprendizaje de la comunicación oral, esto en relación con algunos presupuestos teóricos pertenecientes a Lev Vygotsky. El uso de esta referencia se debe en gran parte a la relación que guarda la teoría sociocultural con el enfoque disciplinar antes descrito y la manera en que en ambas posturas entienden la adquisición y desarrollo del lenguaje, en cuanto a la asociación que hacen entre circunstancias del contexto y formación del individuo.

Es a través del concepto de mediación la manera en que se explica las relaciones existentes entre el sujeto [alumno], instrumento-artefacto [profesor-exposición formal] y la asimilación del objeto [lenguaje]; este último como producto y generador del aprendizaje. Sin limitarse a este principio perteneciente al paradigma sociocultural, también se incorporan a este trabajo fórmulas explicativas que dicha corriente pedagógica proporciona acerca de los procesos cognitivos para determinar la evolución de la inteligencia. Es por ello que también se asocian los conceptos zonas de desarrollo y funciones superiores para proporcionar sentido y al mismo tiempo corroborar en un segundo momento la factibilidad de la estrategia.

En lo que respecta a la cuestión didáctica se plantea la posibilidad de utilizar como estrategia de aprendizaje el trabajo cooperativo, éste como instrumento facilitador del proceso de mediación. El trabajo cooperativo en sí mismo concatena en su estructura varios de los recursos indispensables para mediar el aprendizaje, entre los que destacan la interacción social, manifiesta en la negociación, colaboración, regulación y el diálogo que efectúan los alumnos cuando realizan su exposición. En razón de lo anterior, una de las bases de esta estrategia consiste en la integración de equipos de trabajo.

La conclusión de esta unidad constituye, al mismo tiempo, el inicio de la programación didáctica, esto con base en la implementación de un modelo didáctico diseñado exclusivamente para hacer de la exposición formal una estrategia de aprendizaje. Basándose en el Modelo T de Martiniano Román Pérez se organiza curricularmente la estrategia desglosando la competencia en la que se intervendrá [la CCO] en capacidades, destrezas y habilidades. Para ello se propone un panel organizacional en donde se descompone la CCO en unidades específicas que se clasifican según el tipo de competencia al que pertenecen [lingüística, sociolingüística y discursiva], mismas que se estructuran por niveles, considerando que la intervención no puede ser directa, sino a través de habilidades particulares que puedan ser observables.

Además, tomando en cuenta que el desarrollo y/o aprendizaje de una competencia implica trabajar con el aspecto de la afectividad, también se integran al modelo didáctico los valores, como elementos intrínsecos al desarrollo de capacidades. De esta manera se construyen los fundamentos didácticos y sistemáticos para la programación de la estrategia y posterior instrumentación y evaluación.

### **3.1 Ubicación pedagógica de la exposición oral como instrumento de *mediación* [Modelo sociocultural]**

Retomando lo planteado en el apartado 2.1, la comunicación es, desde el EC, el fin, pero también el medio de aprendizaje para que el alumno desarrolle sus habilidades lingüísticas y, siendo así, la postura pedagógica que acompañe a este enfoque debe compaginar con la meta que se pretende alcanzar y los principios teóricos para llegar a ésta. Debido a que en este trabajo se hace énfasis en la consideración de los aspectos contextuales como factores inherentes al aprendizaje de la lengua oral y, asimismo, se especula que éstos derivan del entorno social, cultural e histórico; entonces el método pedagógico para la propuesta debe aceptar estos presupuestos, tal como lo hace el paradigma sociocultural de Vygotsky.

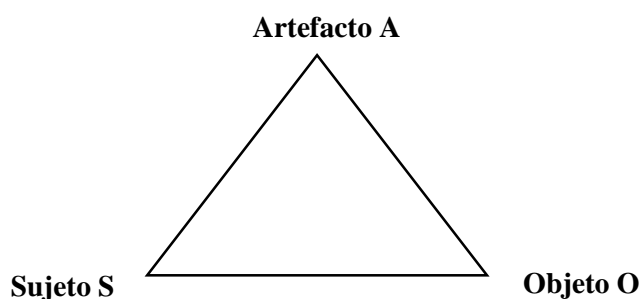
La funcionalidad de este paradigma en relación con la propuesta se debe a que su perspectiva de análisis se centra en los procesos relacionales existentes entre objeto-sujeto durante el proceso de aprendizaje y enseñanza. De acuerdo con esto, no se observan los elementos del proceso de forma aislada, sino que se analiza, primero a nivel macro, los vínculos existentes entre la cultura, la educación y la psicología del sujeto para, posteriormente a nivel micro, aterrizar en las relaciones entre aprendiz, enseñante y adquisición del conocimiento. Como lo plantea Harry Daniels, para Vygotsky la observación, entendimiento y uso de los factores contextuales son determinantes para el desarrollo cognitivo y social del individuo:

Vygotsky desarrolló una teoría según la cual las fuerzas sociales, culturales e históricas desempeñan un papel en el desarrollo. Sus intentos de teorizar los procesos interpersonales e intrapersonales proporcionan una excelente oportunidad para debatir sobre el determinismo, el reduccionismo y la agencia dentro de un marco de referencia de formación social. Vygotsky abordó la teorización de las implicaciones psicológicas de los factores sociales, culturales e históricos e inició en desarrollo de metodologías apropiadas para impulsar la creación de formas adecuadas de investigación e intervención. (Daniels, 2003, págs. 23-24)

Básicamente, dentro de este trabajo el paradigma sociocultural funciona como un mapa con el cual es posible identificar el proceso de aprendizaje en relación con las unidades de análisis expuestas en el capítulo anterior. En ese sentido, es la *mediación* el presupuesto central de la teoría de Vygotsky que explica de qué manera el individuo puede ser influenciado por los factores sociales, culturales e históricos y, como consecuencia, actúe con base de ellos.

Según lo anterior, el sujeto al interactuar con el objeto está siendo influenciado y afectado por lo externo [contexto situacional y cultural] en su interioridad [CC, CO y CL del individuo], proceso que puede manifestarse de manera natural o, como sucede en este caso, ser de carácter instrumental.

**Esquema 6. Representación triangular básica de la mediación.**



Fuente: (Daniels, 2003, pág. 32)

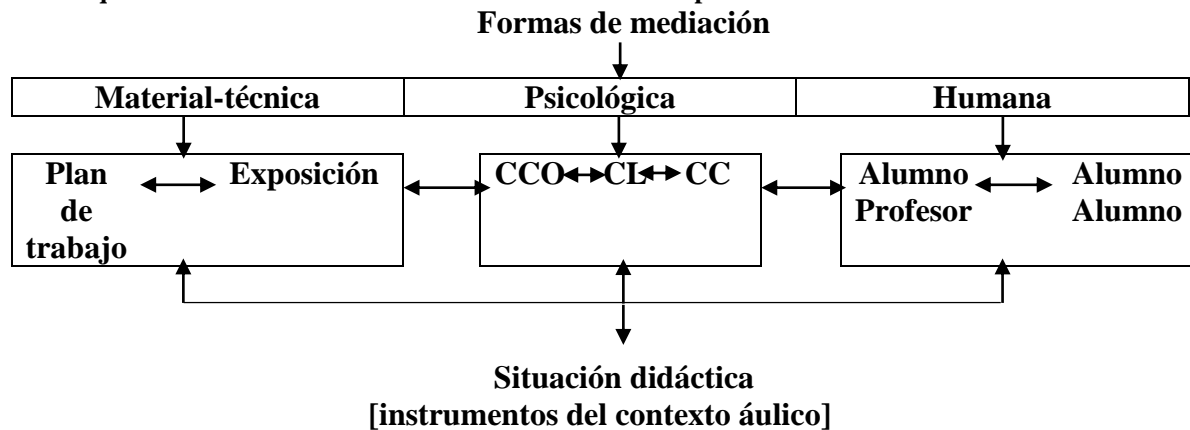
Basándose en esta idea se puede justificar y entender por qué es necesaria la observación de las relaciones existentes entre contexto cultural-situacional y el uso de la lengua oral, partiendo de objetos concretos o instrumentos verificables de carácter valorativo. Tal es el caso de la planificación como estrategia didáctica para la exposición, la cual bajo esta concepción actúa como artefacto o medio auxiliar que enlaza al alumno con su CCO. Esto se da en dos fases, primero sirviendo de recurso para la exploración del objeto [discurso oral]; y después proporcionando al sujeto-alumno una concepción distinta sobre el mismo objeto [el uso del habla en diversos contextos]. En consecuencia, el proceso de planificación que el alumno construye de manera escrita también incide en la potencialización de su CCO, ya que puede adquirir la capacidad de construir un discurso oral distinto al que suele practicar, cimentado en una base estructurada previa a su enunciación.

...esta estructura [el habla en este caso] se puede modificar o reformar cuando los niños aprenden a usar la lengua de maneras que les permiten ir más allá de sus experiencias previas para planificar futuras [...] cuando los niños aprenden a emplear con eficacia la función de planificación de su lengua, su campo psicológico cambia de una manera radical. Ahora la visión de futuro es una parte esencial de sus maneras de abordar lo que les rodea. (Daniels, 2003, pág. 35)

Desde esta teoría, la realización de un plan de trabajo escrito representa la forma simbólica del objeto [exposición oral], un instrumento con cual el alumno le proporciona significado a su actuar; es decir, un propósito particular que se convierte en fuerza motivadora. Asimismo, las circunstancias en las que se lleva a cabo este procedimiento y el producto, en sí mismo, forman parte de la situación didáctica, en el sentido de que ayuda al alumno a aprender por medio de una experiencia de carácter simbólico antes de llevarlo a la concreción de su habilidad, preparándolo para su exponer formalmente. Como asevera Daniels, “se nos insinúa la construcción activa del contexto a través de la acción. La manera en que los individuos o grupos usan artefactos transforma realmente el modelo de contextos imperante en un contexto particular en cualquier momento dado”. (2003, pág. 38)

Por otro lado, además de la influencia de instrumentos técnicos, también existen otro tipo de mediadores psicológicos y humanos que inciden en la construcción de la situación didáctica inserta en esta propuesta. Según las interpretaciones que se han hecho de los estudios elaborados por Vygotsky, existen tres tipos de mediadores: instrumentos materiales-técnicos, psicológicos y otros humanos. Los primeros actúan como reguladores simbólicos que ayudan a provocar cambios en otros objetos [plan de trabajo-exposición oral]; los segundos dirigen la mente y la conducta alterando su estructura y modificándola [CCO-CL-CC]; mientras que los terceros requieren de la mediación a través de y/o en conjunto con otras personas [alumno-alumno /alumno-profesor]. Como es evidente, la conformación de la *situación didáctica* implica una evolución mutirrelacional de *mediación*.

Esquema 7. Proceso relacional de la mediación en la exposición oral como situación didáctica.



Fuente: Archivo de investigación.

Aunque más adelante se profundizará en la descripción del funcionamiento de este proceso estratégico, de momento es importante explicar la dinámica relacional producida durante la mediación en sus diferentes formas y niveles. Si bien el plan de trabajo escrito funciona como mediador para que el alumno realice adecuadamente su exposición, al mismo tiempo esta última se vuelve mediadora para la adquisición o desarrollo de una competencia específica [CO] que influye en otra más general [CC-CCO], mismas que pueden ser instrumentadas en la interacción con individuos que poseen capacidades más avanzadas [profesor / alumnos], los cuales sirven como guía para otros. De esta manera lo que se busca a través de la mediación es la apropiación del conocimiento creado socialmente en un contexto específico para que sea asimilado individualmente en una situación comunicativa específica.

[Según la ley genética del desarrollo cultural] cada función aparece dos veces: primero en el nivel social y después en el nivel individual; primero, entre personas (nivel interpsicológico) y después dentro del niño (nivel intrapsicológico). Esto se aplica igualmente a la atención voluntaria, a la memoria lógica y a la formación de conceptos. Todas las funciones superiores se originan como relaciones reales entre individuos. (Daniels, 2003, pág. 57)

Este principio postula que el individuo incrementa su potencial cognitivo y, por ende, desarrolla sus *funciones psicológicas superiores*, las cuales son producto de una transición de las *funciones elementales* a una forma más elevada del pensamiento, siendo el lenguaje el principal mediador. Estas funciones superiores incluyen los reflejos y procesos conscientes como la atención y los movimientos voluntarios; por ejemplo, cuando el habla pasa a este estadio se vuelve más racional y sensible, modificación que se realiza gradualmente cuando la función inferior es mediada. Así, se infiere que no puede existir un nivel superior sin un inferior, como lo es el habla cotidiana, habilidad adquirida de manera lúdica que al mediar se vuelve base del habla formal, aprendida sistemáticamente. Una manera de explicar la forma de intervenir de esta propuesta con respecto al desarrollo de las funciones superiores, es la siguiente:

- En la primera fase el conocimiento es construido por los individuos sobre la base de la experiencia directa con el mundo, sin los efectos mediadores del lenguaje.
- En la segunda fase el desarrollo conceptual es producto de la comunidad y su herencia lingüística con todo lo que ésta implica.
- La tercera fase se constituye como un sistema formalmente organizado.



Básicamente la propuesta estratégica que se presenta consiste en el acoplamiento de los últimos dos puntos; es decir, la acomodación de los hábitos lingüísticos orales de los alumnos al propósito comunicativo de la exposición formal. Desde esta perspectiva, las funciones superiores no sustituyen a las elementales, sino que se complementan, entendiéndose las primeras como producto de la interacción social y colectiva del alumno y, la segunda, como parte de un desarrollo de la conciencia lingüística. No obstante, aunque lo que se propone es la implementación de la CCO del alumno como recurso y finalidad del aprendizaje, ésta implica una diferencia significativa en ambas facetas, la cual se explica de la forma siguiente:

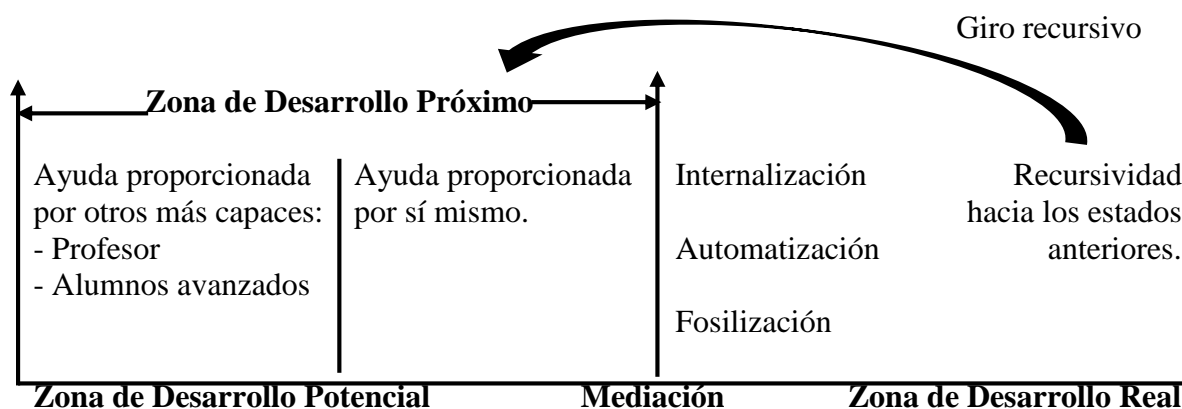
...la diferencia entre la comunicación *con* palabras y la comunicación *sobre* palabras marca la importante diferencia entre la comunicación en la educación y la comunicación en la vida cotidiana [...] La comunicación sobre las palabras en la educación conduce al desarrollo de conceptos científicos por parte de individuo [...] De esta manera, la comunicación desempeña una función mediadora entre la sociedad educativa y el individuo. (Daniels, 2003, pág. 80)

Así, se marca un pauta importante entre lo que el alumno ya sabe y es capaz de hacer con su CCO, en relación con las expectativas o propósitos de aprendizaje, lo cual consistiría en la estructuración coherente de un tipo de discurso específico, una forma sistemática de comunicarse y, por ende, más consciente. No obstante, es imprescindible no olvidar que los estadios inferiores y superiores de una competencia son interdependientes, se complementan y se desarrollan a través de distintos niveles de diálogo dentro del espacio sociocultural, por lo que se deben establecer pautas de conexión; es decir, de mediación.

Por otra lado, una condición necesaria durante el trabajo de mediación es verificar el progreso en el aprendizaje y desarrollo de, en este caso, la CCO a partir de la observación e identificación del estado de las habilidades lingüísticas con las que inicialmente cuenta el alumno para cotejarlas con las adquiridas en una etapa posterior. Para ello Vygotsky propuso el concepto *Zona de Desarrollo Próximo* [ZDP]: “La distancia entre el nivel actual de desarrollo determinado por la resolución independiente de problemas y el nivel de desarrollo potencial determinado por la resolución de problemas bajo la guía de un adulto o en colaboración con compañeros más capaces” (Daniels, 2003, pág. 88). A través de la ZDP se explica el cómo y por qué ciertos artefactos de mediación pueden incidir, intencionalmente o no, en los procesos psicológicos superiores.

La ZDP se divide, a su vez, en dos niveles: el *nivel de desarrollo efectivo*, referente a las capacidades que posee en un momento determinado una persona; y el *área de desarrollo potencial*, es decir, la capacidades potenciales que el individuo puede desarrollar a través del proceso de mediación (Díez, 2006, pág. 114). En el contexto de la propuesta, la ZDP consistiría en la distancia existente entre la CCO real y potencial del alumno. Desde esta teoría, entonces, la distancia puede ser superada a partir de la intervención proporcionada a través del aprendizaje situado [exposición oral] y el uso de instrumentos de mediación humanos, técnicos y psicológicos. El siguiente esquema de Eloísa Díez Muestra gráficamente este proceso:

**Esquema 8. Génesis de una capacidad como mejora de la inteligencia.**



Fuente: (Díez, 2006, pág. 115)

Como se observa, la ZDP abarca elementos externos e internos, ya que implica tanto la construcción de un espacio óptimo en la que interfieren elementos del exterior, entre los que destaca los instrumentos de mediación técnicos y humanos, como artefactos psicológicos que están dentro del alumno, capacidades potenciales o tendientes a ampliarse. Profundizando en este último aspecto, los usos lingüísticos cotidianos y expresiones propias del entorno cultural del alumno no son sino la parte superficial de sus capacidades reales, las cuales implican habilidades potenciales intrínsecas como la creatividad, tendencia a la continua renovación, iniciativa para la transformación lingüística, etc.

También cabe señalar que la propuesta se circunscribe dentro de un enfoque instructivo que, desde esta teoría, coloca en primer lugar el conjunto de actividades integradas que ayuden al alumno a generar conciencia de sus propios procesos mentales. En ese sentido, “el único tipo de instrucción adecuada es el que marcha adelante del desarrollo y lo conduce: debe ser dirigida más a las funciones de maduración que a lo ya maduro” (Díez, 2006, pág. 116). Por tanto, enfrentar al alumno a una situación [exposición oral formal] ajena a su paradigma de comunicación cotidiana lo instala en un ambiente propicio para el desarrollo de su potencial de aprendizaje, teniendo como expectativa un proceso de internalización que lo ayude a planear y controlar acciones comunicativas verbales y no verbales.

La lógica de centrar la atención a la instrucción, consiste en el hecho de que, para fines de este trabajo, resulta más factible atender el proceso de internalización a partir de instrumentos de mediación con posibilidades de intervención, como lo es la actividad mediada o socialización cultural. En este caso serían los factores técnicos, representados primordialmente por el conjunto de actividades enfocadas al trabajo de planificación; y los humanos, insertos metodológicamente a partir de una técnica didáctica que implique la socialización del aprendizaje: el *trabajo cooperativo de aula*.

### **3.2 El trabajo cooperativo como instrumento de mediación en la exposición oral**

Previo a explicar por qué el *trabajo cooperativo* es un instrumento de mediación para la internalización de funciones superiores asociadas con la CCO, es importante argumentar brevemente el porqué de su uso, para después desglosar su proceso estratégico. La tesis principal consiste en que el trabajo en equipo, o cooperativo, es una manera de mediación cultural, en tanto que el desarrollo de las funciones superiores surgen de la actividad conjunta entre individuos, es decir, nacen de la interacción social y cultural en contextos diversos. De acuerdo con la teoría sociocultural, el desarrollo de conocimientos, capacidades y/o actitudes por medio de la actividad se lleva a cabo en dos fases, primero a nivel social [interacción] para después instalarse a nivel individual [internalización]. Esto se debe, en parte, a que:

La producción de artefactos culturales mediante la actividad en colaboración puede conducir a una mayor autorreflexión y al desarrollo metacognitivo. Esta postura teórica extiende el argumento de la <<ley genética del desarrollo cultural>> [la cual] destaca el intercambio personal en el desarrollo [mientras que ésta] lleva esta idea un poco más allá y propone que unas formas específicas de actividad llevan a la producción de artefactos que pueden estimular posteriormente unas formas específicas de desarrollo intrapersonal. La actividad en colaboración se considera el lugar de producción de instrumentos para estimular la reflexión además de otras formas de desarrollo. (Daniels, 2003, pág. 72)

Esta transferencia cíclica de social a lo individual no debe entenderse como una asimilación pasiva o automatizada de la cultura, ya que el proceso se realiza a través de una negociación persona-entorno. En el caso del lenguaje formal, por ejemplo, no se adquieren las normas estandarizadas sin pasar por diversas fases de transformación, valoración, adecuación, etc., antes de llegar a su internalización, sea para negarse o aceptarse. Cabe recordar que la internalización de una habilidad no necesariamente se concreta cuando ésta es asimilada, sino que basta producir un acto consciente sobre la misma y su contenido e inducir a la reflexión.

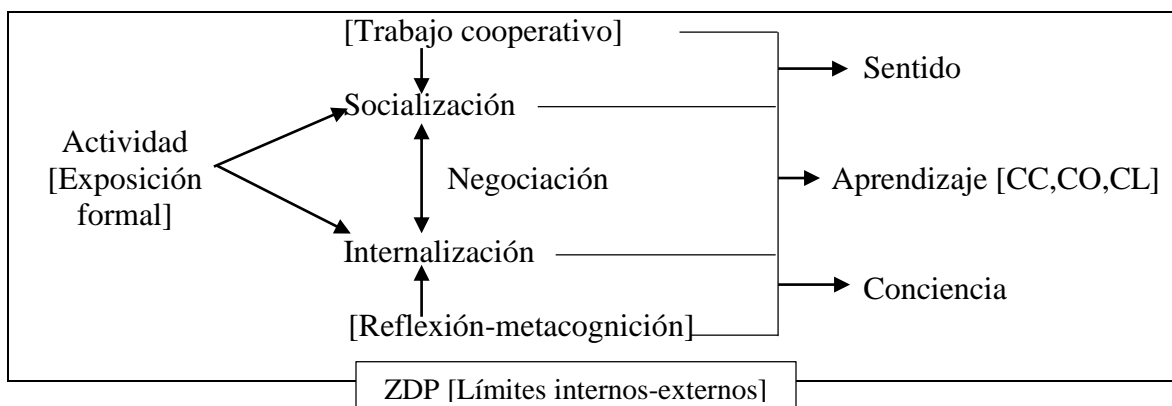
En un sentido general, el trabajo cooperativo actúa como un incentivador-mediador de la socialización, con el propósito de producir relaciones intersíquicas que, en un segundo momento, incidan en un estado consciente de las cosas. Desde una perspectiva pragmática, la operatividad del trabajo cooperativo depende en gran medida del principio de cooperación que pueda generarse en el aula durante la interacción, de manera la concientización del hecho comunicativo sería relativo a la adquisición de sentido a través de la negociación de

significados implícitos. En síntesis, el trabajo cooperativo es factible en tanto que exista una producción de sentido o, dicho de otra manera, se vuelvan conscientes las características de la exposición formal y se asimile como un hecho comunicativo específico.

Así, cuando las exposiciones son elaboradas por el alumno de forma cooperativa, en conjunto con el profesor y otros compañeros, se posibilita la negociación, ya sea discutiendo y especificando sus cualidades por medio de un análisis o estableciendo las reglas de colaboración, la estructura de la información, así como el significado y sentido los actos verbales y no verbales. Paralelamente se aclaran las implicaturas por medio del diálogo las posibles interferencias de orden cognitivo, situacional o sociocultural, circunstancias que suelen derivar en calificar erróneo o incorrecto un acto comunicativo, debido precisamente a la carencia de negociación previa de significados que permitan el proceso de comprensión.

No se debe ignorar que una parte fundamental para lograr este progreso es la ZDP, ya que ésta determinará el nivel de avance o, en este caso, el grado de internalización, en función de las limitantes internas y externas. Esto se debe a que, aunque cualquier individuo es capaz de realizar actividades más complejas en colaboración con otros, también existen limitaciones provenientes del entorno y/o propias del individuo. Pero si el trabajo cooperativo se realiza en condiciones óptimas con la participación activa del grupo, en éste se puede fomentar la adquisición y desarrollo de funciones mentales superiores y, así, impactar en el aprendizaje y potencialización de la CCO. Una representación gráfica de dicho ciclo es la siguiente:

**Esquema 9. La mediación del trabajo cooperativo y la exposición oral en el desarrollo de competencias.**



Fuente: Archivo de investigación.

Como puede observarse, si bien el trabajo cooperativo es solo una parte del complejo sistema de mediación, su función es vital para iniciar, por decirlo así, con el ciclo de internalización. A partir de esto se entiende que el trabajo cooperativo es la técnica mediadora, aunque los instrumentos específicos de la mediación son el profesor y los mismos alumnos, los cuales interaccionan con el propósito internalizar conocimientos, capacidades y actitudes dentro de la ZDP, que al mismo tiempo forman parte de las funciones superiores de la mente. De acuerdo con Vygotsky, las funciones mentales superiores tienen su origen en la cooperación, surgiendo como formas de actividad cooperadora para después instalarse de forma individual a nivel cognitivo.

En esta lógica, de acuerdo con Josefina Prado (2004), cualquier actividad didáctica que aspire al fomento del diálogo y la interacción comunicativa como base del aprendizaje deberá constituirse en metodologías activas, tales como el *trabajo cooperativo*. La autora, refiriéndose específicamente a la cuestión de la enseñanza de la CCO, afirma que “El trabajo en grupo es una de las estrategias más adecuadas para llevar a cabo una metodología comunicativa basada en el aprendizaje constructivo [EC], pues desarrolla la capacidad de colaboración y trabajo en equipo”. (pág. 171)

Por otra parte, aunque existen diversas formas de integrar el trabajo cooperativo en el aula, debido en gran parte a las numerosas características que suelen prevalecer en todo grupo humano, lo fundamental es generar entornos de desarrollo mediante la participación activa, situando al estudiante en el centro del aprendizaje. Para ello, a continuación se presentan un conjunto de técnicas estratégicas vinculadas con el método de trabajo cooperativo, en función de la planificación, ejecución y retroalimentación de la exposición formal.

Primero, dada la alta matrícula de alumnos que suele existir en las aulas del bachillerato, incluyendo el CCH, la cual oscila entre los 40, 50 y hasta 60 alumnos por grupo, se sugiere conformar equipos de trabajo de 5 a 7 integrantes aproximadamente. La división en pequeños grupos facilita de manera conveniente la continua asesoría, así como el control y registro de actividades a lo largo del proceso didáctico. Previo a la conformación de los equipos se sugieren las siguientes estrategias:

- *Todos los miembros del grupo deberán estar coordinados:* Asignar a uno o dos representantes por cada equipo para que regulen el trabajo al interior del grupo, sirviendo estos como principales vasos comunicativos para la interacción con el profesor.
- *Tener en claro los objetivos comunes de trabajo y un tiempo de realización:* Establecer desde un inicio y, de preferencia, por escrito los propósitos, normas y sanciones que conformarán la dinámica del equipo, negociando cada uno de los puntos hasta quedar en común acuerdo. Se recomienda solicitar una carta compromiso elaborada y firmada por todos los integrantes del equipo, especificando las obligaciones y sanciones a las que se hacen responsables.
- *Distribuir de forma organizada y equitativa las tareas entre todos:* Asignar roles específicos en cada una de las tareas y actividades a realizar. Esto puede ser negociado directamente con el profesor o a través de los respectivos representantes.
- *Cada miembro [sin caer en el individualismo] debe desempeñar su cometido de una forma responsable y coordinada con el resto:* Llevar un registro, tipo bitácora, del desempeño de cada uno de los integrantes.
- *Tener una propuesta en común y obtener conclusiones del trabajo efectuado:* Realizar una autoevaluación sobre el rendimiento del equipo, las metas logradas, la forma del trabajo y demás aspectos que el grupo considere necesarios para poder valorarse a sí mismos como grupo.

Si bien pueden existir otras estrategias, se consideran las anteriores como principios generales para la coordinación adecuada del *trabajo cooperativo*. Dado que cada grupo de alumnos es distinto y, por ende, también la forma de trabajo, desempeño, capacidades, etc., es preferible que cada profesor diseñe sus estrategias específicas de actividad, tomando las que aquí se proponen solo como referencia. Lo que sí es imprescindible es que el profesor asesore de manera permanente todas las actividades, guardando siempre una distancia prudente para que los equipos conserven su autonomía de acción; en síntesis, el rol del docente consistirá en ser un mediador [coordinador, asesor o guía según el enfoque bajo el cual se esté trabajando].

Como es evidente, el papel del profesor en el trabajo cooperativo es el de mediador, debido a que en éste recae gran parte de la responsabilidad del aprendizaje, sin llegar al protagonismo claro está, sino que a través de su intervención logre que el alumno incremente procesualmente sus capacidades. Metafóricamente su rol es similar al de un puente que atraviesa la ZDP del estudiante, enlazando sus habilidades reales con las potenciales. No obstante, también son mediadores aquellos estudiantes con un desarrollo más más elevado de sus capacidades.

Algunas de las características necesarias para que la mediación sea efectiva y la actuación del docente y los alumnos más avanzados sea óptima, éstos deben ser capaces de:

- Pensar y actuar con rapidez.
- Comunicarse de manera fluida.
- Pedir y respetar las opiniones.
- Desechar prejuicios o descalificaciones.
- Identificar los que es importante para el grupo.
- Dirigir las reuniones. Ser imparcial y permitir que todos participen.
- Evitar asumir el papel de experto o autoridad.
- Asumir la crítica constructiva.
- Aceptar la reversibilidad de su papel de líder.

Una de las principales herramientas con la que cuenta docente y alumnos en su labor mediadora dentro del trabajo cooperativo es el habla. A través de ésta es posible gestionar la interacción social en el aula, al mismo tiempo que se orienta la adquisición de una mejor CCO. Por medio de este recurso se practican habilidades lingüísticas y pragmáticas que, en un segundo momento, formarán parte de su exposición oral, ya sea como ponentes o público, entre las que se encuentran el respeto de los turnos de palabra, actitudes perceptivas de empatía y atención, convenciones de cortesía lingüística, matices para la entonación, corrección articulatoria y análisis del registro lingüístico.

Es por ello que el habla, en el caso particular de la enseñanza de la CCO, resulta trascendental dentro de contextos situados en la interacción enfocados a lograr que el alumno aprenda a ejercer un control sobre qué y cómo se expresa acorde a la situación comunicativa que se presenta. De ahí la necesidad de ubicar el aprendizaje dentro de una óptica pragmática, comunicativa y sociocultural, dado que la efectividad de éste requiere de actividades donde prevalezcan distintas manifestaciones del habla, tales como el diálogo y la negociación. De modo que “la comunicación oral es construcción conjunta en tiempo real de un contenido, de una situación y de una relación en interacción con el otro”. (Vilà, 2005, pág. 11)

Aunque son numerosas y diversas las habilidades que el alumno puede potencializar en el trabajo cooperativo y que constituyen una evidencia de aprendizaje, en lo que respecta a la CCO y la exposición oral, las habilidades verbales básicas a considerar son: (Reyzábal, 1993)



- De regulación: guiar u orientar la actividad propia o ajena, corregir o supervisar conductas, colaborar, apoyar, criticar, dar instrucciones.
- De relación temporal: relatar hechos, experiencias propuestas del pasado o del presente, secuenciar actos o episodios.
- De relación espacial: Describir lugares, situaciones, ámbitos lejanos al propio, ubicar hechos, inventar escenarios.
- De argumentación: defender o cuestionar opiniones, carencias, concepciones, actitudes; explicar, reconocer, caracterizar, definir.
- De proyección: identificarse con los sentimientos, propuestas, etc., de otros o diferenciarse de ellos.
- De creación: elaborar propuestas nuevas, innovar en técnicas de trabajo, generar conclusiones personales, imaginar, fantasear.

Al mismo tiempo, para verificar la realización adecuada de éstas, se sugieren a continuación algunos criterios basados en acciones concretas que orienten la labor de observación y valoración del *trabajo cooperativo*:

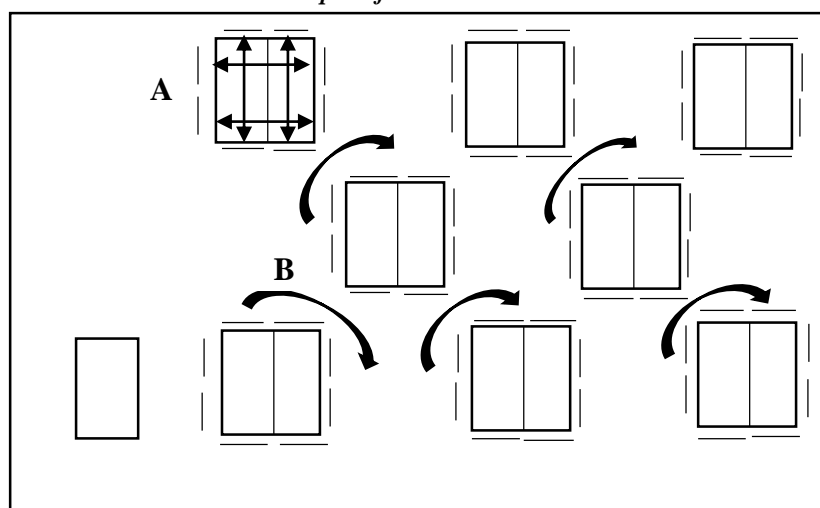
- Tomar decisiones por unanimidad.
- Expresar opiniones y hacer aportaciones de forma oral.
- Compartir las propuestas o críticas al interior del grupo de manera imparcial.
- Hablar por turnos y de manera clara y tan breve como sea posible.
- Evitar alusiones, insultos, sarcasmos o descalificaciones que puedan afectar a otros alumnos.

Aunado a todo lo anterior, otro factor elemental para la implementación adecuada del trabajo cooperativo: la acomodación del espacio. La distribución del espacio físico antes, durante y después de la realización de una exposición oral es fundamental en varios sentidos, ya que las condiciones en cada una de las etapas deben responder a las necesidades de interacción y, en consecuencia, de comunicación en el aula. Con base en esta tesis se proponen tres formas distintas de distribución del espacio acordes a la situación comunicativa que prevalece en cada fase:

1. *Fase de planificación*: En las sesiones previas a la exposición, tiempo durante el cual los equipos deberán discutir, dialogar, negociar, organizar... una serie de actividades que requieren de la comunicación interpersonal, cara a cara, de manera que se produzca retroalimentación entre los alumnos. Debido a que cada grupo de trabajo necesita su propio espacio, lo idóneo es separarlos momentánea y virtualmente con el propósito concederles cierta independencia. Para ello el espacio se distribuye de la siguiente forma:

- A. Juntar de dos a tres mesas y colocar las sillas alrededor de las mismas de manera que los integrantes puedan verse cara a cara.
- B. Intercalar las mesas a lo largo y ancho dejando el espacio necesario [o posible] entre cada equipo para la circulación, principalmente para que el profesor realice el trabajo de acompañamiento y asesoría [mediación].

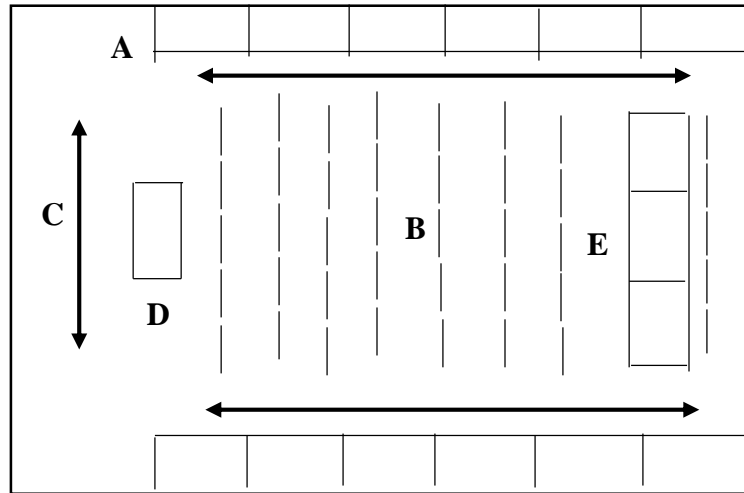
**Esquema 10. Acomodación del salón de clase para el trabajo cooperativo en la fase de planificación.**



Fuente: Archivo de investigación.

- 2. *Fase de aplicación:* Es necesario que durante la presentación de las exposiciones el alumno perciba la formalidad, no sólo a partir contexto psicológico que proporciona el ambiente de un salón de clase, sino que éste refleje ciertas condiciones que motiven seriedad e importancia a la actividad. Si bien lo ideal sería contar con un auditorio para la realización de las presentaciones, no siempre se cuenta con éste, por lo que se sugiere simular dicho espacio dentro del aula:
  - A. Colocar todas las mesas a los costados, si es posible encimadas una sobre otra para generar más espacio.
  - B. Alinear todas las sillas al centro de forma intercalada a manera de butacas, procurando dejar espacio suficiente a los costados para el cambio de ponentes.
  - C. Dejar un espacio considerable al frente para que los ponentes tengan libertad de movimiento y se mantenga la división entre éstos y los escuchas.
  - D. Colocar una mesa al frente para la colocación del material de apoyo de los ponentes [cañón, computadora, proyector de acetatos].
  - E. En la parte inferior colocar tres mesas con sus respectivas sillas para un jurado [otro equipo de trabajo] que evaluará a los ponentes.

Esquema 11. Acomodación del salón de clase para el trabajo cooperativo en la fase de *aplicación*.

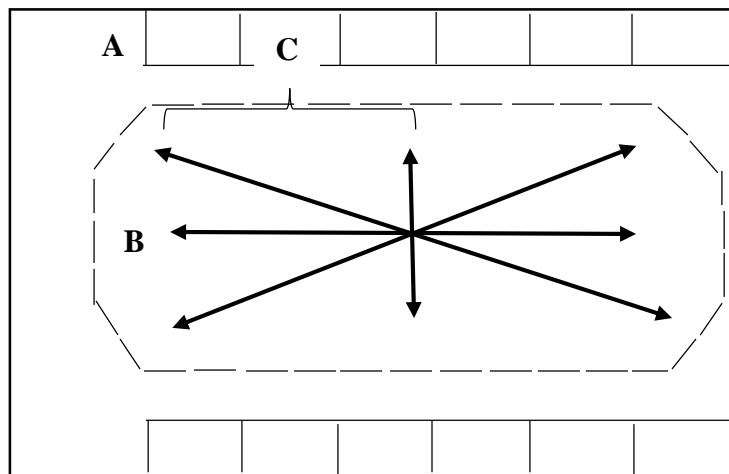


Fuente: Archivo de investigación.

3. *Fase de retroalimentación*: Al concluir con las presentaciones se lleva a cabo una evaluación intergrupala con la participación de todos los equipos de trabajo, esto con el fin de exponer sus propias valoraciones sobre la actividad y elaborar las respectivas conclusiones. La acomodación para la auto y coevaluación es la siguiente:

- A. Se colocan las mesas a la orilla del salón de clase, semejante a la fase de anterior.
- B. Las sillas se acomodan al centro formando un óvalo o círculo, según la amplitud del espacio y la cantidad de alumnos. La intención es crear un entorno comunicativo multidireccional que represente equidad.
- C. Los alumnos se colocarán en las sillas ordenados por equipos.

Esquema 12. Acomodación del salón de clase para el trabajo cooperativo en la fase de *retroalimentación*.



Fuente: Archivo de investigación.

La acomodación del espacio físico, elemento fundamental en la construcción de la situación didáctica, influye en la cohesión grupal dentro del trabajo cooperativo, y éste, al mismo tiempo, tiene efectos importantes en la concientización de la CCO del alumno a nivel individual. Sin embargo, el conjunto de todas las estrategias anteriores incorporadas al trabajo cooperativo resultan infructuosas si no existe afecto en las relaciones que se suscitan en el proceso. Como antes se explicó, los resultados de una actividad situada suelen ser engañosos, ya que su efectividad puede ser momentánea; exitosa en el aula pero estéril en otras situaciones comunicativas, resultando en un aprendizaje inútil para el alumno.

Volviendo a la óptima pragmática, los principios de cooperación dirigen la construcción del sentido en un acto comunicativo, pero no garantizan el cumplimiento de propósitos, para ello es necesario que el interlocutor le otorgue un valor específico a lo que habla y escucha para así cederle atención, tiempo y reflexión. Por tanto, es necesario identificar y, hasta cierto punto, dominar principios de relevancia que inciten a la cooperación para así producir efectos cognitivos y afectivos. No obstante, existe la cuestión de que la apelación a la relevancia se encuentra en las motivaciones para la conformación de grupos de trabajo, las cuales generalmente se basan en la compartición finalidades superficiales como lo es la concreción de una actividad escolar, sin considerar que la cooperación involucra otros factores.

De acuerdo con Bakhtin, según Daniels (2003, pág. 67), “las personas se necesitan mutuamente no tanto para lograr con éxito alguna meta en sus intentos de cooperación sino más bien a causa de su ‘transradiencia’ (que literalmente significa ‘exterioridad’), que les permite ser participantes en un diálogo sin fin”. Esto significa que, aunque tradicionalmente un grupo de trabajo se defina como “un conjunto de personas con objetivos comunes, los cuales se intentan alcanzar interaccionando en equipo” (Reyzábal, 1993, pág. 40), lo sugerente es sustentar la integración de equipos en una identidad de orden sociocultural.

Fundamentar el trabajo cooperativo en el cumplimiento de objetivos y metas contribuye a la competitividad en donde un equipo o persona tiene éxito en función del fracaso de otros. Por otro lado, la cooperación basada en la compartición de cualidades socioculturales, desarrolla mayor sensibilidad sobre las diferencias de necesidades, capacidades y posibilidades de cada

individuo o grupo. De esta manera es más factible fomentar actitudes positivas encaminadas a la afectividad, tales como la solidaridad, el sentido de la responsabilidad, la autoestima, la aceptación de los demás, disminución de la ansiedad, motivación de aprender, etc.

Cabe referir a Vygotsky respecto a que “el desarrollo de conceptos científicos [funciones superiores] también incluye una dimensión moral” (Daniels, 2003, pág. 85), por lo que los puntos centrales de desarrollo se ubican tanto en las áreas cognitivas como en las afectivas. En consecuencia, el método de aprendizaje cooperativo exige fortalecer tanto cognitiva como afectivamente el desarrollo potencial del alumno. Para que esto funcione es necesario un sistema de evaluación continua de los avances personales y grupales, lo cual implica una intervención con diferentes modos de evaluación en tres distintas etapas y niveles.

**Tabla 5. Formas de evaluación por etapa, nivel y área.**

Etapa de intervención	Nivel de intervención	Modo de evaluación	
		1. Cognitiva	A. Afectiva
<b>Planificación</b>	Profesor – Alumno/Equipos	- Seguimiento del plan de trabajo y dinámicas de preparación para la exposición.	- Observación de las conductas y comportamientos de interacción.
<b>Aplicación</b>	Profesor – Alumno	- Valoración comparativa de la CCO demostrada antes de la planificación en relación con la exposición a nivel individual.	- Valoración de las actitudes cooperativas a nivel individual.
	Equipo - Equipo	- Valoración comparativa de la CCO antes de la planificación y después de ésta a nivel de equipo.	- Valoración de las actitudes cooperativas a nivel de equipo.
<b>Retroalimentación</b>	Profesor – Equipos/Grupo	- Valoración general de las habilidades comunicativas de expresión y recepción en expositores y escuchas.	- Identificación de los valores mostrados por el grupo durante la actividad, ya sea como ponentes o escuchas.
	Intragrupal – Intergrupal	- Valoración de las habilidades mostradas durante la exposición de sí mismos y de los otros equipos de trabajo.	- Crítica y autocrítica de su comportamiento durante las exposiciones.

Fuente: Archivo de investigación.

Nuevamente cabe aclarar que las modalidades de evaluación son susceptibles de adecuación, ya que varían de acuerdo a las diversas circunstancias en las que se lleva a cabo el aprendizaje. No obstante, sí es trascendente puntualizar que, por un lado, la evaluación depende de la etapa de la secuencia didáctica [individual, en equipo, grupal], así como la modalidad de interacción [profesor-alumno / alumno-alumno / equipo-equipo]; por otra parte, la evaluación incluye las áreas cognitivas y afectivas, independientemente de la fase o nivel de interacción ambas están presentes y son necesarias para el desarrollo de la consciencia, el logro de propósitos comunicativos y, por ende, de apropiación del aprendizaje.

Con base en lo anterior, se concluye resaltando la necesidad de utilizar un modelo didáctico y curricular que, dentro de su paradigma, incluya el trabajo cooperativo, la evaluación procesual y, sobre todo, las dos áreas del desarrollo potencial: cognición y afectividad. Es así que se inserta al cuerpo del trabajo el Modelo T perteneciente al paradigma sociocognitivo de Martiniano Román Pérez y Eloísa Díez López como parte de las bases curriculares en la programación didáctica de la exposición oral.

### **3.3 La programación didáctica de la exposición formal basada en el *Modelo T***

Hasta este punto se han expuesto ampliamente las bases teórico-didácticas que sustentan la presente propuesta, asimismo se han puntualizado las unidades teóricas tanto del marco disciplinar como pedagógico, las cuales conforman la estrategia didáctica. Lo siguiente consiste en ubicar sistemáticamente los elementos teóricos para la programación curricular acorde las necesidades de la propuesta y el conjunto de estrategias correspondientes a la exposición formal. Para ello se retoma el Modelo T perteneciente al paradigma sociocognitivo, del cual se extraen algunos conceptos que contribuyen a la realización de un modelo didáctico *ad hoc* encaminado al desarrollo de la CCO.

Es importante puntualizar que las bases de este modelo se ubican en un paradigma filosófico y educativo denominado sociedad del conocimiento. No obstante, no se entrará en observaciones al respecto ya que están fuera de los límites de este trabajo, por lo que sólo se hará énfasis en sus aportaciones metodológicas para la concreción de aprendizajes, la planificación de estrategias didácticas y técnicas de evaluación. En tal sentido, el tratamiento de este apartado consistirá en, primero, argüir brevemente sobre la relación de este modelo con los principios teóricos antes expuestos para posteriormente retomar, redimensionar y adecuar algunas aportaciones conceptuales propias del paradigma sociocognitivo, finalizando con el diseño de la programación curricular correspondiente.

Primeramente, como antes se explicó, intervenir en la ZDP de un alumno para que acreciente o extienda sus funciones superiores, implica necesariamente la integración de las áreas cognitivas y afectivas para lograr su desarrollo. Dicho de otra forma, lograr un aprendizaje significativo requiere la incorporación de capacidades y valores en la programación sistemática de cualquier tipo de formación educativa. En esa misma línea el Modelo T plantea una visión en la que está de relieve una “planificación integral, que facilite la integración de capacidades y valores, como objetivos a conseguir, por medio de contenidos y procedimientos” (Román, 2005, pág. 29). A su vez, dado que tanto capacidades como valores no pueden desarrollarse de manera directa, éstas se desglosan en otras unidades más pequeñas: *destrezas-habilidades* [área cognitiva] y *actitudes* [área afectiva].

Las suma de estas unidades, en conjunto con los contenidos y los procedimientos, conforman una *competencia*, la cual se desarrolla en dos niveles, uno *general* [capacidad + valor + contenido + método de aprendizaje] y otro específico [destreza-habilidad + actitud + contenido + estrategia de aprendizaje]. Aquí la definición de cada unidad: (Román, 2005)

- *Capacidad*: Es una habilidad general que utiliza o puede utilizar el aprendiz para aprender [*sic*], cuyo componente fundamental es cognitivo. Cuando ésta es desarrollada de manera plena constituye la *inteligencia real* del aprendiz, mientras que en caso de no estar plenamente desarrollada pero tiene la posibilidad de concretarse, se considera como parte de su *inteligencia potencial*.
- *Destreza*: Es una habilidad específica que utiliza o puede utilizar un aprendiz para aprender. También éstas pueden ser potenciales o reales.
- *Habilidad*: Es un paso mental estático o potencial. Un conjunto de habilidades constituye una destreza. Estos pasos potenciales, que constituyen una pequeña parte de la inteligencia potencial, se pueden desarrollar y convertirse en reales. Esta actualización se realiza por medio de una enseñanza centrada en procesos. Se entiende por procesos los caminos que selecciona el profesor como mediador del aprendizaje para desarrollar habilidades.
- *Valor*: Consta de una constelación o conjunto de actitudes. El componente esencial de un valor es afectivo. Cada valor posee al menos cinco niveles de reflexión: individual, social, ético o moral, religioso y trascendente, mismos que se denominan como *metavalores*.
- *Actitud*: Es una predisposición estable hacia algo [persona, acción, objeto] y también su componente fundamental es afectivo. Debido a que los valores no se pueden trabajar de una manera directa, es necesario descomponerlo en *actitudes* a nivel didáctico. Tanto las destrezas como las actitudes poseen tres componentes: cognitivos, afectivos y comportamentales o prácticos. El desarrollo tanto de destrezas como de actitudes se actualiza por la práctica a través de procedimientos, estrategias y procesos; es decir, actividades como estrategias de aprendizaje.
- *Microactitud*: Son las conductas concretas que la persona evidencia al momento de manifestar su predisposición hacia algo. En este caso, serán las unidades específicas que se observarán para la valoración de las *actitudes*.
- *Método de aprendizaje*: Es un camino hacia algo o forma de hacer. Constituye un procedimiento para desarrollar un aprendizaje, el cual integra el uso de capacidades y valores.
- *Estrategia de aprendizaje*: El camino para desarrollar una destreza, que a su vez desarrolla una capacidad. Ésta es y actúa como un procedimiento específico.
- *Contenidos*: Son formas de saber que actúan como medios orientados al desarrollo de capacidades y valores.
- *Competencia*: Consta de capacidades – destrezas [como herramientas mentales], contenidos sintéticos y sistémicos [formas de saber], métodos [formas de hacer o contenidos aplicados] y valores – actitudes [tonalidades afectivas]. Y estos son los elementos fundamentales del Modelo T que, en este contexto, pueden leerse como competencias.



De manera esquemática el *Modelo T* se compone de dos rubros principales, por una parte se encuentran los *medios* de aprendizaje representados por los *contenidos* y los *métodos-estrategias de aprendizaje*, mientras que, por otra, están los *objetivos* de aprendizaje conformados por las *capacidades-destrezas-habilidades* y los *valores-actitudes*. Simbólicamente, el modelo posee cuatro puntos cardinales ubicados en dos ejes distintos, todos relacionados entre sí conformando una sola unidad, pero con funciones distintas. Su representación gráfica es la siguiente:

**Esquema 13. Representación gráfica del Modelo T.**

Contenidos	MEDIOS	Métodos de aprendizaje
Capacidades-Destrezas	OBJETIVOS	Valores-Actitudes

Fuente: (Román, 2005)

Este esquema se explica de la siguiente forma:

**El Modelo T identifica los elementos nucleares de las competencias, que posteriormente se desarrollan por medio de actividades como estrategias de aprendizaje y se evalúan en forma de indicadores de logro.** Los objetivos son expectativas de logro. En ese sentido la evaluación del nivel de competencias conseguido (indicadores de logro) es lo mismo que evaluación por capacidades (por objetivos) y cada ítem de evaluación consta de destrezas, contenidos y métodos cuantificables, donde el criterio de evaluación está indicado por la capacidad y más en concreto por la destreza. (Román, 2005, pág. 55)

La utilización de este modelo requiere ubicarlo dentro de distintas fases de programación, la cual puede ser por áreas y ciclos amplios como grados escolares por asignaturas; por periodos más breves como unidades de aprendizaje; y por planeaciones cortas en función, por ejemplo, de una estrategia. Lo ideal sería contar con los tres niveles de programación, no obstante, dado los límites y fines de este trabajo, basta con el diseño del Modelo T de unidad de aprendizaje y su respectiva planeación corta.

Ahora bien, antes de la elaboración del modelo es conveniente identificar, según este paradigma, las unidades en que se desglosa una estrategia. Como antes se explicó, la estrategia de aprendizaje es el camino para que el alumno identifique sus capacidades y, a su vez, las mejore, a la par de un modelo didáctico [Modelo T]. Por tal motivo, una estrategia debe estructurarse también en unidades más pequeñas: (Román, 2005, págs. 76-81)

- *Procedimientos*: El camino para desarrollar una *capacidad* y un *valor*, enseñando a pensar, a “saber hacer”. Son estrategias generales de aprendizaje.
- *Estrategias*: El camino para desarrollar destrezas y actitudes.
- *Procesos*: Son pasos o componentes mentales dinámicos y activos. Son los elementos más concretos del pensar. Surgen al descomponer una estrategia en sus elementos.

La diferencia básica de cada una de las unidades anteriores consiste en el nivel de especificidad respecto a las formas de hacer o enseñar, en relación con la competencia general que se está trabajando, sin dejar a un lado los aspectos cognitivos y afectivos de la misma. Un encuadre preliminar de la estrategia aplicada a la exposición oral sería el siguiente:

**Tabla 6. Desglose procesual de la exposición oral como *estrategia de aprendizaje*.**

<b>Estrategia de aprendizaje: Elaboración de una exposición oral formal para el desarrollo de la CCO.</b>		
<b>Procedimientos [Estrategias generales por fases]</b>	<b>Estrategias específicas</b>	<b>Procesos</b>
<b>Planificación</b>	Aplicación del Modelo <i>SPEAKING</i> .	Analizar, identificar, interpretar.
	Elaboración de un plan de trabajo escrito.	Jerarquizar, ordenar, prever.
	Realización de técnicas para mejorar la oralidad.	Volumen, velocidad, entonación.
<b>Ejecución-aplicación</b>	Presentación de la información de manera oral en equipo [Exposición].	Cohesión, coherencia, adecuación.
	Observación y valoración de las presentaciones en equipo.	Reconocer, observar, interpretar.
<b>Retroalimentación</b>	Elaboración de un reporte escrito.	Cohesión, coherencia, adecuación.
	Discusión oral sobre las exposiciones.	Percibir, observar, interpretar.

Fuente: Archivo de investigación

La elaboración de estrategias debe organizarse en función de las capacidades y valores como objetivos de aprendizaje, los cuales a su vez conforman la competencia general que se busca desarrollar en el alumno. A su vez, los objetivos de aprendizaje representan las capacidades y valores potenciales, aquello que el alumno todavía no es capaz de hacer o ser pero que puede lograr a través de la mediación. No obstante, capacidades y valores también pueden formar parte de los métodos de aprendizaje, lo cual sucede cuando se retoma lo que el alumno conoce y domina parcialmente.

Es importante esta diferenciación ya que, según el EC, una competencia puede ser al mismo tiempo el medio y el fin del aprendizaje. Por ejemplo, la CCO como competencia general conformaría la base del trabajo cooperativo y, por lo tanto, se ubica como método de aprendizaje. Por otra parte, esta misma es un objetivo de aprendizaje si se le sitúa dentro la programación didáctica como capacidad potencial; es decir, considerándose con la posibilidad de alcanzar un nivel más avanzado de desarrollo. En un sentido más general, la presente estrategia de aprendizaje tendría como método general de aprendizaje la composición de una exposición oral formal; mientras que el objetivo de aprendizaje consistiría específicamente en mejorar la CCO del aprendiz.

Por otra parte, previo al planteamiento de los objetivos de aprendizaje, subordinados a las capacidades y valores, deben existir paneles de selección, en donde éstos se desglosen y clasifiquen. En algunas ocasiones estos paneles son elaborados institucionalmente, los proveen los planes y programas de estudio ya sea de forma explícita o tácita, no obstante, lo sugerente es elaborar el propio adecuándolo a la competencia general que se desea trabajar. Es por ello que una de las aportaciones más trascendentales de este trabajo consiste en proporcionar un panel de capacidades y destrezas enfocadas exclusivamente a la CCO:

## CAPACIDADES Y DESTREZAS DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA ORAL

<b>Capacidades por subcompetencias</b>			
Competencia lingüística oral	Competencia sociolingüística	Competencia discursiva	Competencia estratégica
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Organización del lenguaje verbal.</li> <li>- Control del lenguaje no verbal.</li> <li>- Prosodia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificación del <i>hecho comunicativo</i>.</li> <li>- Planificación del discurso.</li> <li>- Adecuación comportamental</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Adecuación discursiva.</li> <li>- Coherencia discursiva.</li> <li>- Cohesión discursiva</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Improvisación.</li> <li>- Memorización</li> <li>- Prevención</li> </ul>
<b>Destrezas por subcompetencias y capacidades</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Organización del lenguaje verbal:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>• Uso de las reglas gramaticales.</li> <li>• Manejo de la sintaxis.</li> </ul> </li> <li>- Control del lenguaje no verbal:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>• Uso de la cinesis [gestualidad, mirada, movimiento de las manos, postura]</li> <li>• Proxemia [distribución del espacio físico, manejo de las distancias entre interlocutores].</li> </ul> </li> <li>- Prosodia:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>• Entonación.</li> <li>• Volumen.</li> <li>• Ritmo.</li> <li>• Dicción.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificación del hecho comunicativo:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>• Asimilación del propósito comunicativo.</li> <li>• Reconocimiento de los interlocutores.</li> <li>• Reconocimiento de los contextos situacional y sociocultural.</li> </ul> </li> <li>- Planificación del discurso:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>• Selección del tema.</li> <li>• Selección de los medios y códigos.</li> <li>• Negociación de las normas de cooperación.</li> </ul> </li> <li>- Adecuación comportamental                             <ul style="list-style-type: none"> <li>• Adecuación a las normas situacionales.</li> <li>• Adecuación a las normas situacionales.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Adecuación discursiva:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>• Diferenciación entre distintos hechos comunicativos.</li> <li>• Extensión del repertorio lingüístico.</li> <li>• Selección adecuada de los registros.</li> </ul> </li> <li>- Coherencia discursiva:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>• Explicación.</li> <li>• Expresión con continuidad.</li> <li>• Estructuración secuencial de discurso.</li> </ul> </li> <li>- Cohesión:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>• Repetición del referente.</li> <li>• Asociación de ideas.</li> <li>• Utilización de conectores.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Improvisación                             <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dramatización.</li> <li>• Creatividad instintiva.</li> <li>• Humorización.</li> </ul> </li> <li>- Memorización:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>• Retención de información [conceptos].</li> <li>• Repetición de ideas básicas.</li> <li>• Recordar.</li> </ul> </li> <li>- Prevención:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>• Anticipación.</li> <li>• Reacción instintiva adecuada.</li> <li>• Elaboración de estrategias alternativas.</li> </ul> </li> </ul>

Tabla 7. Panel de *capacidades y destrezas* de la Competencia Comunicativa Oral. Fuente: Archivo de investigación.

Este panel está construido con base en las unidades de análisis antes expuestas dentro del marco teórico disciplinar, incorporando las capacidades y destrezas que se consideran más elementales para el desarrollo de la CCO a nivel bachillerato. Así, se constituye como un parámetro didáctico, el cual puede ser adaptable, además de la exposición formal, a otras estrategias distintas, pero pertenecientes a la misma competencia, tales como el diálogo, el debate, la participación oral, etc. Un plus añadido al panel es la clasificación por subcompetencias de las capacidades y destrezas, lo cual permite una programación más organizada. El siguiente paso consiste en conformar un panel basado en valores y actitudes.

En función de que el desglose y análisis de valores y actitudes no requiere de una clasificación específica en relación con la CCO, se presenta a continuación un panel de carácter genérico documentado por Martiniano Román y Eloísa Díez que se considera funcional para el diseño de la estrategia y el Modelo T. Por otro lado, la selección de dichos valores, en este caso, se asocia de alguna manera con las cualidades del principal método de aprendizaje [la exposición formal] así como la técnica didáctica a implementar [trabajo cooperativo].

**Tabla 8. Panel de valores y actitudes asociados al desarrollo de la CCO.**

<b>PANEL DE VALORES Y ACTITUDES PARA DE LA CCO</b>				
<b>Valores</b>				
<b>Solidaridad</b>	<b>Responsabilidad</b>	<b>Respeto</b>	<b>Empatía</b>	<b>Colaboración</b>
<b>Actitudes</b>				
- Comprometerse. - Compartir. - Ayuda mutua. - Convivir. - Aceptación. - Respeto. - Cooperación. - Sentido-equipo.	- Participar. - Atender. - Ordenar. - Constancia. - Exigencia. - Tareas a tiempo.	- Dialogar. - Escuchar. - Estimar al otro. - Tolerar. - Convivir. - Colaborar. - Saber estar.	- Aceptación mutua. - Ayudar a los demás. - Conocer a los demás. - Comunicar ideas y sentimientos. - Compromiso. - Ponerse en el lugar del otro.	- Humanismo. - Iniciativa. - Atención. - Interés. - Igualdad.

Fuente: (Román, 2005) y (Díez, 2006)

Una vez estructurados los paneles de capacidades-destrezas y valores-actitudes, así como seleccionados los procedimientos, estrategias y procesos, el último paso para el diseño del Modelo T enfocado al aprendizaje de la CCO consiste en la incorporación de los contenidos. Éstos dependerán del nivel y/o modelo educativo, área disciplinar y ciclo escolar en donde se inserte la estrategia de aprendizaje, entendiendo que existe una diferencia importante entre los contenidos de la programación estratégica y los de la exposición como método de aprendizaje. Los contenidos [temas] pueden funcionar como subterfugio para el desarrollo de capacidades y valores, mientras que los contenidos son medios, únicamente a nivel conceptual, para el aprendiz.

Los contenidos que se incorporen al Modelo T deben extraerse preferentemente de los programas de estudio, lugar donde se concentran los ejes temáticos que disponen la institución dentro de cada asignatura y periodo escolar. La diversidad existente en cuanto a tipos de contenido que se pueden encontrar en los distintos programas de estudio a nivel nacional o estatal no afecta la implementación de Modelo T debido a que, como es evidente, el objetivo es el “saber hacer” no el aprendizaje de conceptos. En este caso, se incorporan contenidos pertenecientes a dos unidades distintas del Programa de Estudios correspondiente al TLRIID de primer semestre del CCH, esto con base en los siguientes criterios:

- Debido a que la primera unidad del programa es demasiado breve en cuanto a contenidos y tiempo [12 horas] se ha decidido conjuntar los *contenidos* de ésta con algunos de la segunda unidad, específicamente aquellos relacionados con la comunicación oral.
- Es el primer semestre de TLRIID donde se establecen las bases conceptuales del proceso de la comunicación.
- Además, las dos primeras unidades del TLRIID, a diferencia de las otras, vislumbran a la comunicación oral como uno de los principales aprendizajes a desarrollar en el alumno.

En el siguiente capítulo, dirigido a la instrumentación didáctica, se ampliarán los criterios antes expuestos sobre la elección de contenidos. De momento solo cabe recalcar que, debido a que la exposición formal se aplica y solicita en casi cualquier nivel educativo y área disciplinar no es indispensable su incorporación no existe la necesidad de justificar su instrumentación como estrategia de aprendizaje.

Finalmente, faltaría el último ingrediente para completar esta programación, el cual consiste en modelar los sistemas de evaluación, en función de objetivar los resultados del desarrollo en las áreas cognitivas y afectivas. Aunque se identifica de forma tácita la existencia de la evaluación formativa en el Modelo T, es necesario organizar su aplicación en formas específicas, como en la siguiente clasificación: (Román, 2005)

- *Evaluación diagnóstica*: Consiste en una valoración preliminar sobre las *capacidades reales* de los alumnos. Se trata de hipótesis realizada por el profesor sobre lo que tienen que saber [conocimientos] y lo que deben saber hacer [destrezas-habilidades]. Ésta se realiza los primeros días de clase sirviendo como punto de referencia previo a la aplicación de la estrategia.
- *Evaluación por objetivos [por capacidades, por indicadores]*: Es una evaluación más continua, y de carácter sumativo-formativo, la cual se basa en los métodos y contenidos para determinar el desarrollo de las capacidades y los valores. Su función consiste en establecer el logro de actividades y/o tareas en función del avance que se tenga en el aprendizaje de capacidades-destrezas y valores-actitudes. Se deben integrar en los ítems las destrezas, los métodos, los contenidos y, si es posible, las actitudes o microactitudes, existiendo la posibilidad de incorporar listas de cotejo a nivel individual o colectivo [de equipos o grupo].
- *Evaluación de objetivos [formativa] de capacidades*: Se evalúa cualitativa y sistemáticamente las capacidades-destrezas y valores-actitudes sin intermediarios; solo se valora el avance, estancamiento o retroceso en el aprendizaje del alumno. A pesar de que se construye procesualmente a través de la observación sistemática, se realiza formalmente hasta la conclusión de la estrategia de aprendizaje o, de preferencia, después de un periodo de tiempo significativo [un ciclo escolar, semestre, trimestre]. Los ítems deben separar las capacidades de los valores en listas de cotejo individuales.

El resultado principal a través de la evaluación de objetivos depende de la observación continua de los métodos y contenidos de aprendizaje y, aunque los tres tipos de evaluación mantienen una relación muy estrecha, su aplicación individualizada es vital para el análisis de objetivos en la consecución de la estrategia de aprendizaje. Esto se debe a que pueden producirse percepciones erróneas en cuanto al éxito de la programación. Por ejemplo, existe el hecho de que el cumplimiento óptimo de las actividades didácticas y la adquisición de información conceptual no garanticen el desarrollo de capacidades o valores; así como también es latente la posibilidad de que el fracaso de algunas estrategias estropeen los objetivos de aprendizaje.

En síntesis, el diseño de Modelo T enfocado al desarrollo de la CCO a través de la exposición oral-formal se ejecuta a partir de los siguientes pasos:

1. Especificación de la competencia general a desarrollar [CCO] a manera de objetivo [capacidad + valor + contenido + método de aprendizaje].
2. Desglosar la competencia en capacidades específicas a manera de objetivos de aprendizaje o expectativas de logro. Seleccionar dos o tres capacidades con sus respectivas destrezas y dos o tres valores con sus respectivas actitudes de los paneles.
3. Desarrollar el procedimiento por medio de etapas [planificación, aplicación o ejecución y retroalimentación], especificando las estrategias y [si es posible] los procesos para la mediación.
4. Asignar los contenidos generales o específicos, de preferencia con base en el programa de estudios.
5. Integrar las capacidades-destrezas, valores-actitudes, métodos de aprendizaje y contenidos para el Modelo T por unidad de aprendizaje.
6. Especificar los objetivos generales y los complementarios.
7. Sistematizar la secuencia didáctica a partir de tareas.
8. Establecer la situación didáctica y las escalas evaluación.
9. Elaborar las listas de cotejo y/o rúbricas para la evaluación de objetivos [capacidades-destrezas y valores-actitudes] y por objetivos [métodos de aprendizaje y contenidos].
10. Informe de Desarrollo Personal y Social del Alumno.

En ese mismo orden y secuencia se explicitan a continuación cada una de las etapas de la estrategia, como parte del proceso de instrumentación, composición y evaluación de la misma.



## **CAPITULO IV. INSTRUMENTACIÓN DIDÁCTICA DE LA EXPOSICIÓN FORMAL COMO ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA ORAL**

Una vez concluido el marco teórico-didáctico en los aspectos disciplinar y pedagógico, el presente capítulo consiste en la estructuración programada de la exposición formal como estrategia de aprendizaje, la cual está adaptada sistemáticamente al Colegio de Ciencias y Humanidades. Para ello, la organización de este cuarto bloque se presenta de la siguiente manera:

1. En primer lugar se realiza un encuadre global en donde se puntualizan los datos generales de la institución en donde se sitúa la estrategia, tales como nivel educativo, unidades temáticas, área disciplinar, etc.
2. Posteriormente, en el segundo apartado, se presenta formalmente la programación didáctica, en la cual se enlistan los objetivos generales y específicos que dirigirán la programación de la estrategia. Aunado a esto, se realiza el diseño del Modelo T por unidad de aprendizaje, el cual se ubica a nivel de propuesta o muestra para la implementación de la estrategia de aprendizaje para el desarrollo de la CCO.
3. El tercer apartado corresponde a la sistematización de la secuencia didáctica, la cual está ordenada por fase y tareas a través de paneles en los que se enuncian en forma de instrucciones las actividades a realizar. Además, se anexa una descripción detallada de la situación didáctica con la finalidad de ilustrar las circunstancias en las que se realizará la estrategia.
4. Para concluir el encuadre de la programación se presentan las cualidades de la evaluación. Para ello primero se argumenta de manera general las razones por las cuales la evaluación formativa es el eje principal para la verificación de resultados en cada una de las etapas de la estrategia. Posteriormente se especifican la escala evaluativa y los criterios valorativos para la asignación de promedios, además de una clasificación en cuanto a formas de evaluación de acuerdo al tipo de objetivo [general o específico].

5. Se cierra esta unidad con la descripción procesual de la instrumentación estratégica, en donde cada una de las actividades se organizan en tres pasos. El primero consiste en la descripción general de la actividad secuenciada en tres momentos: antes, durante y después. En el segundo paso se desglosa la actividad presentando una propuesta acerca de cómo llevar a cabo la actividad, qué ejercicios, dinámicas y/o herramientas pueden utilizarse y de qué manera. Se concluye con la presentación de las tablas de cotejo para evaluar cada una de las actividades [objetivos específicos-métodos de aprendizaje] y las tareas [objetivos generales].

De este modo se finaliza el cuerpo del trabajo a través de la aplicación práctica de los elementos teóricos expuestos las unidades anteriores, los cuales se suman para la conformación de la estrategia de aprendizaje aquí propuesta. Cabe aclarar que, aunque no se presentan formalmente evidencias de instrumentación o seguimiento con algún grupo muestra específico, a excepción del anexo, la intención principal es mostrar la factibilidad de la estrategia a partir de su detallada sistematización. Se entiende entonces que esta propuesta representa una versión perfeccionada, resultado de aplicaciones y experiencias previas que se han optimizado.

## 4.1 Encuadre general para la programación didáctica

A continuación se presenta, a manera de demostración, el proceso de programación didáctica de la exposición oral-formal como estrategia de aprendizaje. En esta primera etapa se lleva a cabo el encuadre general para ubicar curricularmente el nivel escolar, las unidades de aprendizaje, así como los propósitos de la institución educativa en donde se pretende implementar. Como se especifica antes, es el Colegio de Ciencias y Humanidades el espacio educativo en donde tiene cabida la adaptación de la estrategia y, por ende, el lugar en donde de instrumentación. A continuación los datos generales que conforman este encuadre:

1. **Institución:** Colegio de Ciencia y Humanidades [CCH].
2. **Nivel educativo:** Medio Superior [bachillerato].
3. **Área de intervención:** Talleres de Lenguaje y Comunicación.
4. **Programa:** PEA de Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I-IV.
5. **Grado escolar:** Primer semestre.
6. **Materia:** Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I.
7. **Unidades temáticas:**  
UNIDAD I. CONSTRUCCIÓN DEL YO A TRAVÉS DE TEXTOS ORALES Y ESCRITOS.  
UNIDAD II. PERCEPCIÓN Y CONSTRUCCIÓN DEL OTRO A TRAVÉS DE TEXTOS ORALES Y ESCRITOS.
8. **Propósitos por unidad:**<sup>8</sup>  
U. I: Narrará experiencias o vivencias personales en forma oral y escrita, utilizando los recursos básicos de los textos orales y de los escritos, de modo que perciba de manera directa la especificidad de cada forma de expresión para el logro de un propósito comunicativo.  
U. II: Comprenderá y producirá textos orales y escritos, tomando en cuenta a diversos destinatarios y propósitos comunicativos, para establecer una comunicación eficaz.
9. **Tiempo asignado a cada unidad:**  
U. I: 12 horas.  
U. II: 24 horas.

Aunado a los datos anteriores es necesario realizar algunas especificaciones asociadas con el hecho de conjuntar dos unidades temáticas dentro de un solo proceso estratégico. Dichas especificaciones se derivan de experiencias y análisis previos a los programas, de los cuales resultaron las siguientes conjeturas:

---

<sup>8</sup> Cfr. Programas de Estudios del CCH (2003)[Ver anexo 3].

- a) En ambas unidades temáticas aparece el texto oral como contenido y propósito de aprendizaje; es decir, la capacidad de expresión oral.
- b) El escaso tiempo de las unidades complicaría la evaluación objetiva de capacidades-destrezas y de valores-actitudes si la estrategia se enfocara a una sola, esto se debe a que se necesitan periodos más extensos para obtener resultados mejor sustentados.
- c) Existen una serie temáticas que comparten ambas unidades relacionados principalmente con los elementos de la situación comunicativa, las cuales pueden ser integradas en el apartado sobre contenidos dentro del Modelo T.
- d) La primera unidad [como se muestra más adelante dentro de la secuencia didáctica] se considera el momento oportuno diagnosticar las capacidades y destrezas de los alumnos. Esto debido a su ubicación temporal [primera unidad de primer semestre], su función programática [introducción a la materia] y su carácter lúdico como propósito de aprendizaje [*Narrará... utilizando los recursos básicos de los textos orales y de los escritos.*].
- e) Dado que ambas unidades se dividen en dos contenidos principales [textos orales y escritos], de igual forma existe la posibilidad de dividir el total de tiempo en dos partes. Por tanto, de las 36 horas que suman las unidades 1 y 2, [12 de la primera unidad y 24 de la segunda] de 18 a 22 horas pueden corresponder al desarrollo de lo oral; es decir, a la CCO.

Una vez especificado el encuadre referencial para la instrumentación didáctica, lo siguiente consiste en la estructuración de la programación por unidad de aprendizaje basada en el Modelo T.

## 4.2 Programación didáctica

En esta etapa del proceso de instrumentación se realiza el desglose de los elementos que integran el Modelo T como base de la programación didáctica, la cual se divide en dos partes. Primero se enuncia la competencia principal o general como objetivo de aprendizaje conformada por las unidades que corresponden [capacidades-destrezas, valores-actitudes, métodos de aprendizaje y contenidos], las cuales se desglosarán de manera individual para una mejor abstracción de éstas. Posteriormente se realizará la unificación de cada uno de las unidades enmarcándose dentro del Modelo T.

### **Objetivo general de aprendizaje [Competencia integradora]:**

- El alumno logrará potencializar su Competencia Comunicativa Oral a través de la composición de exposiciones orales-formales, observando con atención las características del texto oral y actuando de forma solidaria y cooperativa.

### **Capacidades y destrezas [Selección del panel de capacidades y destrezas de la CCO<sup>9</sup>]:**

- *Capacidad 1* [Competencia sociolingüística]: Identificación del hecho/situación comunicativa.
  - *Destrezas*: Definición del propósito comunicativo, reconocimiento de los interlocutores, reconocimiento de los contextos situacional-sociocultural y negociación de la normas de interacción.
- *Capacidad 2* [Competencia discursiva]: Adecuación.
  - *Destrezas*: Diferenciación entre distintos hechos comunicativos, extensión del repertorio lingüístico, selección apropiada del registro y selección apropiada de los medios de comunicación.
- *Capacidad 3* [Competencia lingüística-oral]: Manejo de la prosodia y elementos no verbales.
  - *Destrezas*: Entonación, volumen, cinesis y proxemia.

### **Valores y actitudes [Selección del panel de valores y actitudes de Martiniano Román y Eloísa Díez:**

- *Valor 1*: Solidaridad.
  - *Actitudes*: Ayuda mutua, cooperación, respeto y sentido-equipo.
- *Valor 2*: Empatía.
  - *Actitudes*: Ayudar a los demás, conocer a los demás, comunicar ideas y sentimientos, ponerse en el lugar del otro.

---

<sup>9</sup> Véase Tabla 7, pág. 88.

## Métodos de aprendizaje:

- Diagnóstico<sup>10</sup>:
  - Presentar individualmente y de forma oral información personal utilizando la primera persona.
  - Discutir en grupo el contenido y la forma de las exposiciones.
- Planificación de la exposición oral:
  - Integrar un equipo un equipo de trabajo de 6 a 8 personas.
  - Identificar los elementos y cualidades del hecho-situación comunicativos a través del modelo SPEAKING.
  - Elaborar un plan de trabajo escrito enfocado a la realización de una exposición oral-formal.
  - Ensayar y practicar a través de simulacros de la exposición oral para el buen manejo de los recursos orales.
  - Establecer las normas a nivel grupal para la interacción durante la presentación de las exposiciones.
  - Diseñar listas de cotejo o rúbricas para llevar a cabo una coevaluación.
  - Acomodación del salón de clase para el trabajo cooperativo.
- Ejecución:
  - Presentación de las exposiciones con base en el plan de trabajo [guión] realizado en la fase anterior.
  - Evaluación entre equipos de trabajo [coevaluación] a partir de la observación sistemática y las listas de cotejo y/o rúbricas.
  - Acomodación del salón de clase para el trabajo grupal.
- Retroalimentación:
  - Elaborar una valoración sobre las exposiciones a nivel individual, de equipo y grupal.
  - Discusión grupal acerca del desempeño observado durante las exposiciones.
  - Acomodación del salón de clase para la discusión grupal.

---

<sup>10</sup> La evaluación diagnóstica consiste en la obtención de una idea hipotética que oriente al profesor sobre los conocimientos, capacidades y valores que posee el estudiante, previo a la implementación de la estrategia de aprendizaje (Román, 2005, págs. 106-108). No obstante, si el profesor ya es consciente de su inteligencia real y potencial del alumno, bastaría con apoyar y organizar su hipótesis con base en su propia experiencia. En este caso, puede aprovecharse la primera unidad del programa para realizar dicho diagnóstico y partir de éste para realizar la selección de capacidades-destrezas y valores-actitudes que se incorporarán al Modelo T.

## Contenidos<sup>11</sup>:

### Unidad 1:

- Situación comunicativa:\*
- Propósito de comunicación.\*
- Uso de la primera persona.
- Texto oral:
- Recursos de la expresión oral: entonación, volumen, pausas,\* apoyo en el contexto.
- Limitaciones de la expresión oral: muletillas, repeticiones, uso inadecuado de palabras, etc.
- Organización textual: inicio, desarrollo y cierre.

### Unidad 2:

- Expresión oral:
- Escucha atenta.
- Escucha dirigida.
- Situación comunicativa:\*
- Construir al destinatario.\*
- Expresión oral:
- Recursos lingüísticos orales: reiteración, pausas\*, léxico.
- Situación comunicativa:\*
- Destinatario.\*
- Propósito de comunicación.\*
- Propiedades textuales:
- Adecuación.
- Coherencia.
- Cohesión.

---

<sup>11</sup> Los contenidos que aparecen con el símbolo del asterisco [\*] se repiten en ambas unidades dentro del Programa de Estudios del CCH [véase anexo], por lo que se omiten y se colocan una sola vez.

Tabla 9. Diseño de *Modelo T* por unidad de aprendizaje [Unidad 1 y 2 de Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I].

### MODELO T POR UNIDAD DE APRENDIZAJE

CONTENIDOS	MEDIOS	MÉTODOS
<p><b>Situación comunicativa:*</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Propósito de comunicación.*</li> <li>- Uso de la primera persona.</li> <li>- Construir al destinatario.</li> </ul> <p><b>Texto oral / Expresión oral:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Recursos de la expresión oral: entonación, volumen, pausas,* apoyo en el contexto, reiteración, léxico.</li> <li>- Limitaciones de la expresión oral: muletillas, repeticiones, uso inadecuado de palabras, etc.</li> <li>- Escucha atenta.</li> <li>- Escucha dirigida.</li> </ul> <p><b>Expresión oral:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Propiedades textuales: Adecuación., coherencia, cohesión.</li> <li>- Organización textual: inicio, desarrollo y cierre.</li> </ul>		<p><b>Planificación de la exposición oral:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Integrar un equipo de trabajo de 6 a 8 personas.</li> <li>- Identificar los elementos y cualidades del hecho-situación comunicativos a través del modelo <i>SPEAKING</i>.</li> <li>- Elaborar un plan de trabajo escrito enfocado a la realización de una exposición oral-formal.</li> <li>- Ensayar y practicar a través de simulacros de la exposición oral para el buen manejo de los recursos orales.</li> <li>- Establecer las normas para la interacción durante la presentación de las exposiciones a nivel grupal.</li> <li>- Diseñar listas de cotejo o rúbricas para llevar a cabo una coevaluación.</li> <li>- Acomodación del salón de clase para el trabajo cooperativo.</li> </ul> <p><b>Ejecución:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Presentación de las exposiciones con base en el plan de trabajo [guión] realizado en la fase anterior.</li> <li>- Evaluación entre equipos de trabajo [coevaluación] a partir de la observación sistemática y las listas de cotejo y/o rúbricas.</li> <li>- Acomodación del salón de clase para el trabajo grupal.</li> </ul> <p><b>Retroalimentación:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Elaborar un informe escrito sobre las exposiciones a nivel individual, de equipo y grupal.</li> <li>- Discusión grupal acerca del desempeño observado durante las exposiciones.</li> <li>- Acomodación del salón de clase para la discusión grupal.</li> </ul>
CAPACIDADES-DESTREZAS	OBJETIVOS	VALORES
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Identificación del hecho/situación comunicativa.</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Construcción del propósito comunicativo.</li> <li>- Reconocimiento de los interlocutores.</li> <li>- Reconocimiento de los contextos situacional-sociocultural.</li> <li>- Negociación de la normas de interacción</li> </ul> </li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Solidaridad.</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ayuda mutua.</li> <li>- Cooperación.</li> <li>- Respeto.</li> <li>- Sentido-equipo.</li> </ul> </li> <li>• <b>Empatía.</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ayudar a los demás.</li> <li>- Conocer a los demás.</li> <li>- Comunicar ideas y sentimientos.</li> <li>- Ponerse en el lugar del otro.</li> </ul> </li> </ul>



<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Adecuación comunicativa.</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Diferenciación entre distintos hechos comunicativos.</li> <li>- Extensión del repertorio lingüístico.</li> <li>- Selección apropiada del registro.</li> <li>- Selección apropiada de los medios de comunicación.</li> </ul> </li> <li>• <b>Manejo de la prosodia y elementos no verbales.</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Entonación.</li> <li>- Volumen.</li> <li>- Cinesis.</li> <li>- Proxemia.</li> </ul> </li> </ul>	
--	--

Fuente: Archivo de investigación.

### **Objetivos generales de aprendizaje [capacidades y valores]:**

1. Controlar el manejo de los elementos prosódicos y no verbales de la expresión oral a través de la práctica y ensayo en simulacros, así como la observación cooperativa en la presentación de una exposición formal.
2. Identificar los elementos y cualidades del hecho-situación comunicativos a partir de la aplicación del Modelo SPEAKING en equipos de trabajo, demostrando una actitud solidaria.
3. Adecuar la expresión oral a partir de la planificación escrita, la simulación [ensayo] y ejecución posterior de una exposición oral generando, en el proceso, empatía hacia los demás.

### **Objetivos específicos de aprendizaje [destrezas y actitudes]:**

1. Diferenciar distintos hechos comunicativos aplicando el Modelo SPEAKING con sentido de equipo.
2. Asimilar el propósito comunicativo de la exposición formal a partir de la elaboración procesual de un plan de trabajo escrito, llevándolo a la práctica durante la ejecución de dicha actividad.
3. Seleccionar los recursos materiales apropiados [medios de comunicación] a través de un plan de trabajo escrito, justificando y explicando las razones de su factibilidad y elección.
4. Seleccionar un registro apropiado a través de la construcción de un guión literario y la aplicación de éste en una exposición formal.
5. Reconocer a los interlocutores a través de la escucha atenta y dirigida de los simulacros de las exposiciones orales realizadas durante por sus compañeros como parte del proceso de planificación.
6. Negociar las normas de interacción estableciendo, por medio del diálogo y la discusión grupal, un reglamento básico para la regulación del comportamiento durante la exposición formal, trabajando cooperativamente.
7. Reconocer el contexto situacional y sociocultural a partir de la acomodación del espacio físico y el establecimiento de normas de interacción durante la exposición oral ayudando a los demás.

8. Expandir el repertorio lingüístico [léxico] construyendo y ejecutando un guión en el proceso de planificación y ejecución de una exposición formal.
9. Controlar la entonación formal y volumen apropiado como parte de los recursos de la expresión oral durante la exposición formal, haciendo notar en el discurso sus emociones y sentimientos.
10. Manejar los elementos proxémicos de la expresión oral a partir de la distribución y acomodación adecuada del cuerpo en el espacio durante las exposiciones, demostrando conocimiento entre integrantes y equipos.
11. Concientizar el uso de la expresión no verbal como parte de las propiedades de cohesión y coherencia del texto oral, observando las exposiciones de los demás equipos y colocándose, de manera proyectiva, en su lugar.

Este desglose tan detallado tiene la finalidad de servir como punto de partida para la conformación de las tareas en el siguiente apartado. Por otro lado, cabe aclarar que la organización de los objetivo específicos es con base en la secuencia de la estrategia didáctica por lo que, por ejemplo, las destrezas de los primeros cuatro objetivos no se derivan de la misma capacidad, sino de distintas; es decir, tanto destrezas como actitudes están intercaladas ya que obedecen primordialmente a la lógica procesual de la estrategia. También señalar que la enunciación de los objetivos específicos es modificada parcialmente en las tablas correspondientes a las Tareas, esto con la idea de enmarcar en cada tabla las unidades que los componen [destrezas, contenidos, actividades y actitudes], sin que esto afecte en modo alguno la intención de los objetivos generales.

### **4.3 Sistematización de la secuencia didáctica por fases y tareas**

Una vez realizado el encuadre general de la programación didáctica, el siguiente paso consiste en desglosar las actividades correspondientes a cada objetivo específico, las cuales, a su vez, conforman la estrategia general de aprendizaje, es decir, la exposición oral-formal. Como antes se señaló, se realizarán algunos ajustes a la propuesta original de Martiniano Román y el Modelo T, esto debido a las cualidades de la estrategia y el marco institucional donde a la que se adaptó. No obstante, dichas adecuaciones son de carácter superficial, la mayoría de éstas son modificaciones a los formatos y la organización de las tareas, considerando que, en este caso, el orden de los factores no altera el producto, conservando así el enfoque hacia las capacidades y valores.

Entonces, la secuencia didáctica se organiza a partir de las fases pertenecientes a la planificación y ejecución-retroalimentación, considerando esta última como parte de la autoevaluación y coevaluación entre equipos. Esta organización se debe a que las destrezas perfiladas dentro de las actividades que corresponden a cada una de las fases pertenecen a distintas capacidades, por lo que éstas no mantienen una secuencia fija por sí mismas. Por tanto, la secuencia didáctica está estructurada en el orden presentando desde la propuesta inicial [planificación, ejecución y retroalimentación]. De tal modo que, a través de los siguientes paneles se pretende especificar de manera más precisa los contenidos y los métodos específicos que servirán para el desarrollo de las destrezas y las actitudes, así como la posterior evaluación de los objetivos generales y específicos.

Tablas 10 y 11. Paneles de tareas por fases [Planificación y Ejecución-Retroalimentación].

Tarea 1/ Fase 1. Planificación de la exposición oral-formal			
Destrezas	Contenidos	Actividades	Actitudes
Diferenciar distintos hechos comunicativos	A partir de la identificación de los elementos de la situación comunicativa	Trabajando con el <i>Modelo SPEAKING</i>	En equipo.
Asimila el propósito comunicativo	De un texto oral específico	A través de la construcción procesual de un plan de trabajo en forma escrita.	En ayuda mutua con los demás.
Seleccionar el medio y el registro	En función de la construcción del destinatario y el propósito de comunicación.	Especificándolos en el plan de trabajo y aplicándolos durante la exposición	
Reconocer a los interlocutores	Con la escucha atenta y dirigida de las limitaciones de expresión oral [muletillas, repeticiones, uso inadecuado de palabras.	A través de los simulacros realizados en la fase de planificación	Atendiendo con respeto.
Negociar las normas de interacción	Con base en el propósito de comunicación	A través del diálogo y la discusión grupal	Trabajando con cooperación.

Tarea 2/ Fase 2. Ejecución-retroalimentación de la exposición oral-formal			
Destrezas	Contenidos	Actividades	Actitudes
Reconocer el contexto situacional y sociocultural	De la situación comunicativa	A partir de la acomodación del espacio físico y la práctica de las normas de interacción	Ayudando a los demás a acomodar el salón y manteniendo el orden.
Expandir el repertorio lingüístico	A partir del manejo del léxico como parte de las propiedades textual de la adecuación	Apoyándose en el guión perteneciente al plan de trabajo	
Controlar la entonación y el volumen apropiado	Como parte de los recursos de la expresión oral	Durante la realización formal de la exposición oral	Manifestando en el discurso emociones y sentimientos.
Manejar los elementos proxémicos	De la expresión oral	Distribuyéndose y acomodándose en el espacio del salón adecuadamente durante la exposición formal	Demostrando como equipo y grupo que se conocen entre ellos.
Concientizar el uso de la expresión no verbal	Como parte de las propiedades de cohesión y coherencia del texto oral	A través de la grabación y posterior proyección audiovisual de las exposiciones orales	Elaborando juicios de valor poniéndose en el lugar del otro.

Fuente: Archivo de investigación.

**Descripción general de la situación didáctica:** La instrumentación de la exposición oral-formal como estrategia de aprendizaje lleva consigo, de forma paralela, una serie de microestrategias que componen la situación didáctica bajo la cual se reforzarán las actividades realizadas a lo largo de la secuencia didáctica. Aunque éstas aparecen implícitamente en la descripción del proceso estratégico, para otorgar mayor precisión al desarrollo de las tareas, a continuación se desglosan de manera sistemática algunas especificaciones generales acerca de la metodología a seguir:

- *Estrategia general* [Tarea final]: Presentación de una exposición oral-formal.
- *Enfoque didáctico*: Enfoque Comunicativo.
- *Metodología didáctica*: Trabajo cooperativo.
- *Fases de la secuencia didáctica*: Planificación, ejecución y retroalimentación.
- *Microestrategias didácticas*:
  - Integración de equipos de trabajo [de 5 a 7 alumnos].
  - Elaboración de una carta compromiso para formalizar el trabajo en equipo.
  - Acomodación del espacio físico de acuerdo con la fase del proceso [ver apartado 3.2].
  - Redacción de un encuadre normativo para el control disciplinar durante las exposiciones.
- *Evaluación*: Formativa.
  - Heteroevaluación [Profesor-alumno].
  - Autoevaluación [individual e intragrupal].
  - Coevaluación [Intergrupala].

Dada la trascendencia de este último rubro, principalmente para la corroboración de resultados, se explicita sustancialmente en el siguiente apartado.

#### 4.4 Evaluación de la exposición oral

Este último bloque programático consiste en la especificación del sistema evaluativo que determinará el grado de avance en el desarrollo de capacidades-destrezas y valores-actitudes. Dado que la evaluación es formativa y es adaptada al Modelo T, se le asignará el nombre de evaluación formativa de capacidades-destrezas y valores-actitudes. A continuación se presentan algunas ventajas que sustentan la utilización de este tipo de evaluación:

- *El aprendizaje durante el proceso de composición:* La planificación, ejecución y retroalimentación del discurso oral permite practicar los procedimientos lingüísticos y comunicativos que entran en juego con el género discursivo que se desea enseñar.
- *Componer y revisar mientras se prepara el discurso:* Realizar un trabajo secuenciado permite organizar subactividades con objetivos específicos y eso ofrece la oportunidad de realizar visiones parciales del discurso oral. Permite reproducir el proceso de composición de textos escritos que funcionen como plataforma para el texto oral y así recomponer la tarea en caso de ser necesario.
- *Ayudar durante los procesos:* La realización de actividades breves y delimitadas durante el proceso de planificación facilita al profesor comprobar la competencia real de los alumnos en cada actividad.
- *Atenuar la sobrecarga cognitiva:* La composición secuenciada por objetivos [por capacidades] de aprendizaje atenúa esta sensación, permite aislar las variables y trabajarlas lentamente y por separado, lo cual incide en un control muy superior del discurso oral durante su producción definitiva.

Asimismo, cabe especificar que tanto capacidades como valores no son medibles, pero sí evaluables través de escalas de observación sistematizadas [listas de cotejo] y cualitativas. La evaluación que se realiza de forma progresiva [por tareas o actividades] es *por* objetivos [de métodos y contenidos] y no *de* objetivos [capacidades y valores], estos últimos evaluándose al final de la estrategia con base en los primeros que son de carácter sumativo.

También existe la evaluación realizada por los alumnos que ejecutan hacia sí mismos y/o entre ellos, es decir, la autoevaluación y coevaluación de capacidades y habilidades muy específicas. Las listas de cotejo empleadas por los alumnos deben ser, de preferencia, diseñadas por ellos con la mediación del profesor. Esto es con la intención de que sean los

alumnos quienes modelen los criterios y tengan, al mismo tiempo, mayor conciencia del instrumento evaluador. Por otra parte el profesor deberá construir sus escalas, criterios y modelos de evaluación, los cuales pueden derivarse del modelo institucional en donde se lleva a cabo el trabajo o, como en este caso, diseñar las propias.

- **Especificación de la escala sumativa-cualitativa:** Se utilizarán dos tipos de escala, una de carácter estrictamente numérico y otra simbólica, las cuales deben coincidir con los mismos parámetros en el sentido cualitativo y cuantitativo. Por ejemplo, en este caso se utilizará una escala de cuatro niveles con criterios similares:
  - *Escala numérica:* Se utilizará para la evaluación *por objetivos* con base en los métodos y contenidos correspondientes a cada una de las unidades que componen las actividades. Se evalúan cuantitativamente las habilidades que integran las destrezas contenidas en los objetivos específicos.
  - *Escala simbólica:* Se utilizará para la evaluación *de objetivos* con base en las destrezas-actitudes y las capacidades-valores correspondientes a cada Tarea. Mantiene una relación cuantitativa y cualitativa con la escala numérica solo que es de carácter valorativo y simbólico.

**Tabla 12. Escalas numérica y simbólica para la evaluación de la exposición oral-formal.**

Escala numérica	Significado evaluativo	Escala simbólica	Significado evaluativo
<b>0</b>	<i>No hay evidencias para la evaluación.</i> Se utiliza solo en el caso de que el alumno y/o el equipo no hayan realizado el ejercicio la actividad.	<b>0</b>	<i>No hay evidencias para la evaluación.</i> Se utiliza solo en el caso de que el alumno y/o el equipo no hayan realizado la actividad en absoluto.
<b>1</b>	<i>No hubo avance:</i> Se llevó a cabo el ejercicio pero muy por debajo de las expectativas.	- [Signo de menos]	<i>No desarrolló las destrezas-actitudes y/o actitudes-valores:</i> Aunque se llevó a cabo la actividad se cumplió poco o nada del objetivo específico y/o general.
<b>2</b>	<i>Avance parcial:</i> Se realizó el ejercicio cumpliendo parcialmente con los objetivos.	+ - [Signo de más-menos]	<i>Desarrolló parcialmente las destrezas-actitudes y/o capacidades-valores:</i> Se cumplió medianamente con el objetivo específico y/o general.
<b>3</b>	<i>Avance óptimo:</i> Realizó el ejercicio de forma satisfactoria.	+ [Signo de más]	<i>Desarrolló óptimamente las destrezas-actitudes y/o capacidades-valores:</i> Se cumplió mayoritariamente con el objetivo específico y/o general.

**Fuente:** Archivo de investigación.

- **Elaboración de las listas de cotejo:** Para la evaluación organizada de capacidades, destrezas y valores-actitudes es necesario la utilización de listas de cotejo de forma procesual para determinar el avance obtenido en cuanto a la adquisición de la competencia general [la CCO]. La aplicación de las listas se realiza en tres niveles:
  1. *Evaluación por objetivos* [métodos y contenidos]: Corresponde a la aplicación de las listas de cotejo para la evaluación de los ejercicios, mismos que integran la actividad general y se basan en la asimilación de contenidos y aplicación de los métodos para el desarrollo de la competencia integradora [la CCO en este caso]. También puede entenderse como la evaluación numérica, de las habilidades que a su vez componen de las destrezas y de las microactitudes correspondientes a las actitudes.
  2. *Evaluación de objetivos específicos* [destrezas y actitudes]: Corresponde a la evaluación de los objetivos específicos basados en los resultados cuantitativos y cualitativos de la evaluación de las actividades de cada uno de los ejercicios realizados. En ésta se aplica la escala simbólica evaluando destrezas y actitudes.
  3. *Evaluación de objetivos generales* [capacidades y valores]: Corresponde a la evaluación de la estrategia a partir de los objetivos generales basados en los resultados cuantitativos y cualitativos de la evaluación de objetivos específicos; es decir, de cada una de las actividades realizadas durante las tres fases de la estrategia. En ésta también se aplica la escala simbólica para la evaluación de las capacidades y valores especificados en los objetivos generales.
  4. *Informe de Desarrollo Personal y Social del alumno:* Consiste en una descripción cualitativa respecto a los avances en el desarrollo de la competencia general, que en este caso es la CCO, basada en los resultados cuantitativos y cualitativos de la evaluación de los objetivos generales; es decir, del conjunto de las fases pertenecientes de la exposición formal. Es también la constatación del nivel de mejora cognitiva y afectiva del alumno.

En cuanto a este último punto, cabe especificar que, dada la considerable matrícula de alumnos por grupo que, como antes se mencionó, oscila entre los 50 y 60; la elaboración de dicho informe se apoyará en la autoevaluación y coevaluación realizada en la última fase de la estrategia. En cierto modo las observaciones de los alumnos ofrecen las ventajas de, por una parte, facilitar el trabajo de evaluación cualitativa y, por otra, integrar las propias percepciones del grupo en el informe, tanto a nivel individual [autoevaluación] y en equipo [coevaluación], lo que resultaría en interpretaciones más sustentables y objetivas de los resultados finales.



En el siguiente apartado se presenta, de manera desglosada y pormenorizada, el desarrollo de toda la estrategia de aprendizaje de manera secuenciada por fases [planificación y ejecución-retroalimentación]. Asimismo, cada una de las actividades está dividida en tres etapas:

1. Primero se describe de manera global la secuencia estratégica en tres momentos [antes, durante y después]. Esta consiste una exposición sintetizada de instrucciones dirigidas principalmente al profesor para que reconozca la estructura de la secuencia de la estrategia y pueda organizarla de mejor manera.
2. Posteriormente se realiza una propuesta de instrumentación que consiste en la demostración de modelos y sistemas específicos para la implementación de actividades, ejercicios y/o dinámicas que componen la estrategia didáctica.
3. En un tercer momento se presentan las tablas de cotejo con las cuales se evaluarán las actividades y, asimismo, los objetivos específicos y generales de toda la estrategia.

Finalmente se concluye esta sección del trabajo con el concentrado de resultados obtenidos en las listas de cotejo para llevar a cabo la evaluación final a partir de los objetivos generales. En síntesis, este cuarto y último capítulo es la culminación de todo el análisis previo, aterrizando en una situación concreta y práctica que intenta validar la funcionalidad de la exposición formal como propuesta de intervención para desarrollar la CCO de los estudiantes. Además, a manera de complemento, dentro del *Anexo* se integran algunos productos obtenidos de las actividades, los cuales no son estrictamente evidencias de la factibilidad de la estrategia, sino muestras o ejemplos de posibles resultados en su aplicación.

#### **4.5 Instrumentación de la estrategia en la Fase de planificación**

La .considerable extensión de esta fase hace necesaria la organización de esta en tres partes, las cuales se presentan de la siguiente manera:

1. La primera parte consiste en la aplicación del Modelo SPEAKING a tres discursos modelo para la identificación de la situación comunicativa en el discurso oral-formal.
2. En la segunda parte corresponde a la estructuración del plan de trabajo en donde los alumnos plasmarán por escrito las cualidades de su exposición, con la intención de que asimilen el propósito comunicativo.
3. La tercera y última parte se basa en la realización de simulacros a manera de ensayo previo a la presentación formal de la exposición, mismo que serán grabados para su observación a detalle por parte del grupo.

Es así como se ha organizado la planificación de la exposición oral para etapa inicial de la estrategia de aprendizaje. Por último cabe decir que, como se ha explicado anteriormente, es en esta fase donde se concentra gran parte de trabajo de intervención ya que, como es evidente, durante la exposición oral la mayoría de los elementos a los que se expone la estrategia están fuera del alcance del profesor, es el alumno y sus propias circunstancias.

#### 4.5.1 Tarea 1. Fase de planificación primera parte: la aplicación del Modelo SPEAKING.

##### Encuadre general:

- **Tiempo:** 2 horas [una sesión]

<b>Modelo T</b>	<b>Programa de TLRID I [Unidades I y II]</b>
- <b>Actividad 1.</b> Identificar los elementos que constituyen un hecho comunicativo utilizando el Modelo SPEAKING.	<b>Temática:</b> Situación comunicativa / Propósito de comunicación
- <b>Objetivo específico:</b> Diferenciar distintos hechos comunicativos a partir de la identificación de los elementos de la situación comunicativa.	<b>Aprendizaje:</b> Escucha de manera atenta y dirigida textos grabados para diferentes destinatarios y propósitos de comunicación.

##### - Instrucciones generales:

*Antes:*

1. Diseñar una hoja de trabajo para la aplicación del Modelo SPEAKING.
2. Seleccionar de tres a cuatro videos que muestren diversas situaciones comunicativas que estén asociadas con el discurso oral-formal monologado.

*Durante:*

3. Proporcionar a los alumnos organizados en equipos la hoja de trabajo para la descripción del hecho comunicativo con base en el Modelo SPEAKING.
4. Explicar brevemente en qué consiste cada uno de los elementos que integran el modelo y utilizar uno de los videos para una aplicación a manera de ejemplo.
5. Solicitar que distribuyan los elementos de modelo en equipo, de manera que cada integrante se enfoque a un solo aspecto.
6. Proyectar los videos muestra.
7. Solicitar la integración de los elementos en la hoja de trabajo.
8. Discutir en grupo las cualidades identificadas de cada uno de los elementos y precisar las diferencias que se identificaron de los hechos comunicativos.

*Después:*

9. Evaluar el nivel de precisión en la aplicación del modelo tomando en cuenta la forma en que el equipo caracterizó cada uno de los elementos utilizando la descripción.

#### 4.5.1.1 Propuesta de instrumentación:

##### Instrucciones específicas:

- Distribuye en equipo cada uno de los siguientes ocho elementos que a continuación se te presentan.
- Cada integrante deberá enfocarse al elemento que se le asignó para observarlo a detalle.
- Identifica las características y cualidades del elemento asignado y descríbelas en la libreta de apuntes.
- Realiza la integración de las descripciones en los espacios correspondiente dentro de la hoja de trabajo.

##### Hoja de trabajo

No de equipo: \_\_\_\_\_

Acto comunicativo: \_\_\_\_\_

- **Situación:** Indica el tiempo, lugar y circunstancia del evento.

- Tiempo [época, momento,]	
- Lugar [espacio físico, geográfico]	
- Circunstancia [ambiente emocional, psicológico]	

- **Participantes:** Ubica y caracteriza el rol de los interlocutores que participan.

- Profesión:	
- Estatus social:	
- Condición intelectual:	

- **Finalidades:** Identifica y redacta la finalidad del acto comunicativo.

- Propósito comunicativo:	
---------------------------	--

- **Secuencia:** Precisa cuál es el orden y estructura del discurso.

- Inicio:	
- Desarrollo:	
- Cierre:	

- **Lenguaje:** Determina el tono en el que se lleva a cabo la comunicación a partir del tipo de lenguaje y sus características.

- Tipo de lenguaje: [formal, informal, coloquial, vulgar]:	
- Ejemplos:	

- **Medio:** Identifica los instrumentos que se utilizan en la interacción.

- Canal [tecnológico, biológico]:	
- Elementos no verbales [gestos, movimientos del cuerpo, entonaciones]:	
- Otros:	

- **Normas:** Infiere qué reglas se manifiestan de manera explícita o implícita en el proceso comunicativo.

- Reglas de participación [quién da la palabra, cómo se pide]:	
- Reglas para interpretar [sentido figurado, literal, local]:	

- **Género:** Clasifica el tipo de interacción que se está realizando:

Acto comunicativo [conversación, clase, ponencia, etc.]:	
--	--

### Sugerencia de videos para la aplicación del Modelo SPEAKING

- Discurso final de *El gran dictador*, Dir. Charles Chaplin.
- Discurso inicial de *Patton*, Dir. Robert Mulligan.
- Discurso de Atticus Finch en defensa de Tom Robinson en *Matar un ruiseñor*, Dir. Franklin J. Schaffner.

#### 4.5.1.2 Evaluación parcial de objetivos específicos

- Listas de cotejo para la evaluación por objetivos-habilidades.

No. de equipo: \_\_\_\_\_

Lista de cotejo 1. Habilidades para el reconocimiento del hecho comunicativo.

Criterios de evaluación [habilidades para el reconocimiento del hecho comunicativo]	Escala numérica			
	0	1	2	3
1. Especifican los elementos generales de la <i>situación</i> [tiempo, lugar y circunstancia].				
2. Ubican las características generales de los <i>participantes</i> [profesión, estatus social, condición intelectual].				
3. Identifican la <i>finalidad</i> [propósito comunicativo]				
4. Ubican las unidades estructurales de la <i>secuencia</i> [inicio, desarrollo y cierre].				
5. Determinan las características del tipo de <i>lenguaje</i> utilizado.				
6. Identifican el <i>medio</i> de emisión del discurso.				
7. Infieren las <i>normas</i> de interacción.				
8. Clasifican el género al que pertenece el acto comunicativo.				

Resultado total: \_\_\_\_\_

- Listas de cotejo para la evaluación por objetivos-actitudes.

Lista de cotejo 2. Microactitudes para el trabajo en equipo.

Criterios de evaluación [microactitudes para el trabajo en equipo]	Escala numérica			
	0	1	2	3
1. Distribuyen equitativamente el trabajo entre los integrantes.				
2. Se enfocan a la tarea encomendada.				
3. Realizan la tarea asignada de forma individual.				
4. Integran como equipo el trabajo realizado individualmente.				

Resultado total: \_\_\_\_\_

**- Escala de evaluación según el resultado numérico.**

Promedios como indicadores de logro para las habilidades	Promedios como indicadores de logro para las microactitudes	Escala simbólica
<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>
<b>1-8</b>	<b>1-4</b>	-
<b>9-16</b>	<b>5-8</b>	+ -
<b>17-24</b>	<b>9-12</b>	+

- Lista de cotejo para la evaluación de objetivos específicos [*destrezas y actitudes*].

Lista de cotejo 3. Evaluación de objetivos específicos para la Tarea 1 primera parte [*destrezas y actitudes*].

Destrezas	Escala simbólica				Actitudes	Escala simbólica			
	0	-	+ -	+		0	-	+ -	+
Diferencian distintos hechos comunicativos.					Trabajan en equipo.				

#### 4.5.2 Tarea 1: Fase de planificación segunda parte: elaboración de un plan de trabajo escrito

En este caso las cualidades de la actividad varían de acuerdo al momento en que sea aplicada; es decir, cambia parcialmente la estructura y el contenido del plan de trabajo según la unidad para la cual sea elaborado. En consecuencia, se presentan dos propuestas de instrumentación, las cuales corresponden a cada una de las unidades, esto sin que varíe en objetivo.

#### Encuadre general:

##### - Tiempo:

- Unidad I: 4 a 6 horas [cuando la actividad se ejecuta sin evaluación diagnóstica directamente en la primera unidad].
- Unidad II: de 6 a 8 horas [cuando existe una evaluación diagnóstica previa y se aplica la actividad en la segunda unidad].

<b>Modelo T</b>	<b>Programa de TLRIID I [Unidades I y II]</b>
<b>Actividad 2.</b> Elaborar un plan de trabajo escrito como apoyo para la presentación de la exposición formal.	<b>Temáticas:</b> El texto oral / Propósito comunicativo / Construcción del destinatario / Producción de textos.
<p><b>Objetivos específicos:</b></p> <p><b>Principal:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Asimilar el propósito comunicativo de la exposición formal a partir de la elaboración procesual de un plan de trabajo escrito y llevándolo a la práctica durante la ejecución de dicha actividad.</li> </ul> <p><b>Secundario:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Seleccionar los recursos materiales apropiados [medios de comunicación] como parte de un plan de trabajo escrito, justificando y explicando el porqué de su utilización.</li> </ul>	<p><b>Aprendizajes:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Determina el propósito de un relato [discurso].</li> <li>- Compara las características de los textos orales y lo escritos para percibir sus diferencias.</li> <li>- Identifica destinatarios y propósitos de comunicación.</li> </ul>



## **Instrucciones generales:**

### UNIDAD I [sin evaluación diagnóstica]:

#### *Antes*

- Adecuar la presentación habitual de los alumnos a una exposición formal donde el tema principal sean ellos mismos.
- Organizar la elaboración de un plan de trabajo con una extensión de entre 5 y ocho pasos.
- Distribuir el tiempo disponible de tres sesiones [una semana] entre la cantidad de alumnos. En este caso será de un aproximado de 5 minutos.

#### *Durante*

- El borrador del plan de trabajo se llevará a cabo en la libreta de apuntes a partir de la mediación del profesor a lo largo dos sesiones contiguas.
- En la primera sesión se deberá concretar la elección-especificación del tema, definición de la intención comunicativa y el desarrollo del contenido temático.
- Para la segunda sesión se realizará la selección-especificación de los recursos materiales de apoyo, la organización del contenido y la elaboración de un cronograma de trabajo para la distribución del contenido y el tiempo.

#### *Después*

- En las siguientes tres sesiones [fase de ejecución] se entregarán los planes de trabajo previo a la presentación de las exposiciones para que éstas sirvan de guía al profesor para la evaluación correspondiente.

### UNIDAD II [con base en la evaluación diagnóstica]

#### *Antes*

- Organizar equipos de trabajo a partir de las presentaciones orales previas [evaluación diagnóstica], ya sea a criterio del profesor o, de preferencia, conformados por los alumnos, basándose en dos aspectos principales:

- Disposición y compromiso para trabajar [tiempos, habilidades, actitudes, aptitudes, empeño, etc.].
- Compatibilidad en intereses personales y académicos.
- Distribuir el tiempo para la presentación de las exposiciones en tres sesiones [180 minutos], aproximadamente entre 20 y 25 minutos por cada equipo.
- Organizar la elaboración de un plan de trabajo con una extensión aproximada entre 5 y 8 pasos.
- Solicitar una *carta compromiso* redactada y firmada por los alumnos como símbolo de compromiso para el trabajo cooperativo.

#### *Durante*

- El borrador del plan de trabajo se llevará a cabo en la libreta de apuntes a partir de la mediación del profesor a lo largo de tres sesiones contiguas.
- En la primera sesión se deberá concretar la elección del *tema y/o título*, el *propósito comunicativo* y el *objetivo*, así como la elaboración previa del *esquema preliminar*.
- En la segunda sesión se concluirá con el *esquema preliminar*, la organización del *contenido informativo* a través de esquemas y, finalmente, el *cronograma de trabajo* para la distribución del tiempo y el contenido.
- Para la tercera sesión selección-especificación de los *recursos materiales de apoyo*, y la elaboración de un *cronograma de trabajo* para la *distribución del contenido y el tiempo*.

#### *Después*

- En la fase de ejecución se entregarán los planes de trabajo previo a la presentación de las exposiciones para que éstas sirvan de guía al profesor para la evaluación correspondiente.

#### 4.5.2.1 Propuesta de instrumentación

##### Unidad I: Construcción del yo a través de textos orales y escritos.

##### Diseño de un plan de trabajo para una exposición oral

##### Instrucciones específicas:

##### Primera sesión

1. **Selección-especificación del tema y la intencionalidad:** Redactar en un borrador el tema y la intencionalidad de la exposición. Deben considerar que, si bien el tema eres tú, debes especificar qué es lo que te interesa explicar acerca de tu persona.

Ejemplo: **Tema:** “Mi historia académica”

**Intencionalidad:** Exponer mis principales logros escolares al grupo.

Como te darás cuenta acabas de responder dos preguntas fundamentales de la situación comunicativa: ¿De qué se va a hablar?, y ¿Con qué intención?

2. **Esquema preliminar:** A partir del tema y la intencionalidad, elabora un listado de aproximadamente cinco preguntas que consideres responder en tu exposición.

Ejemplo: - ¿Cuál es mi trayectoria escolar?

- ¿En qué materias he destacado más?

- ¿Qué documentos avalan mis logros escolares (diplomas , boletas, constancias, testimonios, etc.).

- ¿Qué tipo de estudiante me considero? ¿Por qué?

3. **Desarrollo del contenido temático [actividad extraclase]:** Contestar las preguntas antes planteadas de forma clara y concisa y revisar que las respuestas tengan evidencias. Si *no* es posible contestar a alguna, reformular otra de manera que ésta sí tenga resolución.

Ejemplo: - ¿Cuál es mi trayectoria escolar? Cursé la primaria en el colegio X de 19- a 20- en la cual me destaque por... en X y X año... Cuando ingresé a la secundaria...

##### Segunda sesión

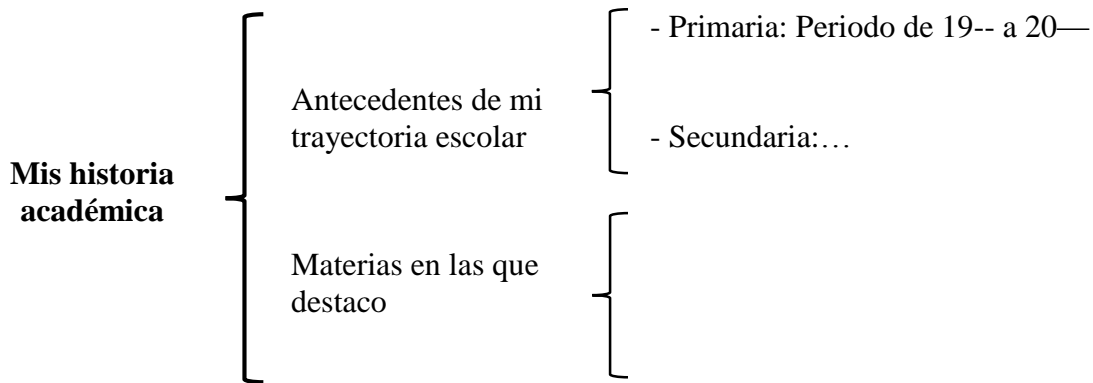
4. **Selección-especificación del material de apoyo:** Elaborar una lista de todos los **recursos materiales** que se pretenden utilizar como apoyo en la exposición. Antes de seleccionarlos debes considerar el acceso que se tenga a éstos y la habilidad para manejarlos, principalmente en el caso de algún *software*.

Ejemplo: **Recursos materiales:** Computadora, *software* de texto [Powerpoint], unidad de almacenamiento [USB], respaldo [CD], señalador, etc.

- 5. Organización del contenido:** Explicar de manera breve la forma en la que se organizará el contenido de la exposición a través de un esquema [cuadros sinópticos, mapas conceptuales, enlistados, tablas] y elabora un borrador.

Ejemplo:

**Cuadro sinóptico para la organización del contenido de la exposición**



**Nota:** Antes de decidirse por una forma de organización, investigar qué tipos existen de esquemas existen, en qué consiste cada uno y determinar cuál se adecúa más al tipo exposición que pretende realizarse.

- 6. Elaborar un cronograma:** Organizar un cronograma para la distribución del tiempo de la exposición y de su contenido; es decir, la duración de cada uno de los puntos que se van a abordar.

Ejemplo:

Actividad		Tiempo parcial	Tiempo sumatorio
<b>Preparación del material y presentación</b>		1 minuto	1 minuto
<b>Desarrollo de los puntos</b>	Antecedentes	1.30 minutos	3 minutos
	Materias	1.30 minutos	
<b>Conclusión y despedida</b>		1 minuto	5 minutos

## UNIDAD II. Percepción y construcción del otro a través de textos orales y escritos.

### Diseño de un plan de trabajo para una exposición formal

#### Instrucciones específicas

- **Carta compromiso para el trabajo en equipo**

Con base en lo que observado en las exposiciones realizadas en la primera unidad, integrar un equipo de 5 a 7 personas con quienes desees llevar a cabo una exposición, tomando en cuenta lo siguiente:

- Disposición y compromiso de tus compañeros para trabajar (tiempos, habilidades, actitudes, aptitudes, empeño, etc.).
- Compatibilidad en intereses personales y académicos.

Una vez conformado el equipo, redactar una carta compromiso en donde se establezcan las normas y obligaciones que regirán la dinámica del grupo, así como las sanciones a las que se harán acreedores en caso de no cumplirlas. Cuando se haya terminado la redacción de la carta un integrante del equipo se encargará de leerla para todos y, quedando en común acuerdo, cada integrante firmará de convenio dicho documento.

Ejemplo:

<b>CARTA COMPROMISO</b>	
México DF, Azcapotzalco, a X de X de 20XX	
A quien corresponda:	
Con base en lo solicitado en la clase de Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I, los integrantes del equipo X nos COMPROMETEMOS a cumplir y respetar los siguientes lineamientos:	
A) ...	
B) ...	
C) ...	
En caso de no cumplir de manera total o parcial con lo establecido en el apartado anterior, se sancionará al integrante de la(s) siguiente(s) forma(s)	
A) ...	
B) ...	
C) ...	
Quedando en total acuerdo, los abajo firmantes nos comprometemos a respetar lo aquí expuesto.	
<b>Nombres</b>	<b>Firmas</b>

Una vez conformados y organizados los equipos, se iniciará con la redacción del Plan de trabajo, utilizando como ejemplo el elaborado en la primera unidad, aunque con algunas modificaciones.

- **Plan de trabajo**

### **Primera sesión**

**1. Selección del tema:** En equipo llevarán a cabo un debate con el objetivo de seleccionar tres temas que deseen utilizar para su exposición, contemplando los siguientes criterios:

- El tema deberá ser de interés común.
- Debe haber conocimientos previos por parte del equipo.
- Tener accesibilidad y buen manejo de información.
- El tema tiene que ser de actualidad de trascendencia social y científica.

**Ejemplo:** “La cultura ecológica en los jóvenes”.

Cuando hayan sido elegidas las tres temáticas, las presentadas al profesor, el cual les ayudará a elegir el que más se adecúe a los objetivos del trabajo.

**2. Creación de un título:** Se le asignará un título creativo, que llame la atención del enunciatario y al mismo tiempo haga referencia al contenido, es decir, al tema que se haya elegido.

**Ejemplo:** Si el tema es “La cultura ecológica en los jóvenes”, un título adecuado sería: “Ecología y juventud”.<sup>12</sup>

**3. Planteamiento del propósito comunicativo y el objetivo:** De manera similar a tu plan de trabajo de la primera unidad en donde se estableció la intencionalidad de la exposición, ahora de la misma se especificará el propósito comunicativo y el objetivo particular de la exposición.

Primero se elaborará el propósito comunicativo de la exposición, el cual consistirá en la especificación de la finalidad que tendrá la exposición con respecto a la audiencia. Para ello, se contestará primero a las siguientes preguntas:

- ¿Qué acción se desea realizar que involucre tanto al expositor como a la audiencia? [Utilizar una palabra en infinitivo]. *Convencer, compartir, dialogar, interactuar...*
- ¿A quién va dirigida la exposición?
- ¿De qué se hablará en ésta?

---

<sup>12</sup> El objetivo de esta actividad es diferenciar entre ambos conceptos, ya que el tema debe explicar el contenido de forma explícita, mientras que el título puede sintetizarlo e incluso expresarlo de simbólicamente, jugando con las palabras para generar interés en el público receptor, tal es el caso de algunas notas periodísticas.

Ejemplo:

- Acción que se busca en la audiencia: *Convencer*
- Personas a quienes va dirigida la exposición: *Grupo X de TLRIID I.*
- Asunto de que se hablará: *La importancia de una cultura ecológica en los jóvenes.*

Una vez contestadas las preguntadas, éstas se integrarán a través en un enunciado:

**- Propósito comunicativo:** Convencer al grupo de TLRIID I acerca de la importancia que tiene la promoción y adquisición de una cultura ecológica en los jóvenes.

Por su parte el o los objetivos específicos definirán la acción concreta a realizar durante la exposición, es decir, el cómo se pretende lograr el propósito comunicativo. Para ello se puede partir de las siguientes preguntas:

- ¿Qué se hará, como ponentes, durante las exposiciones? [Utilizar un verbo en infinitivo]. *Describir, identificar, comparar, explicar, relacionar...*
- ¿Cuál es el contenido informativo específico de la exposición?
- ¿De qué manera se expondrá dicha información?

Ejemplo:

- Acción a realizar como ponentes: *Explicar.*
- Asunto de la exposición: *Las ventajas de tener una cultura ecológica.*
- Forma en la que se realizará la exposición: *Resaltando valores asociados con la cultura ecológica.*

También éste se redactará en un enunciado de manera muy concreta.

**Objetivo:** Explicar las ventajas de desarrollar una cultura ecológica en los jóvenes a través de la promoción sus valores.

**4. Construcción del esquema general [extraclase]:** Esta etapa tiene por objetivo especificar el contenido de la exposición de forma muy general. Para ello previamente es necesario indagar qué fuentes de información pueden ser útiles para tu trabajo.

**Instrucciones para iniciar una investigación:** Acudir a la biblioteca de la escuela y buscar qué libros pueden servir para desarrollar el tema que se eligió para exponer. Para ello las siguientes estrategias pueden ser útiles:

- Iniciar la búsqueda con palabras clave relacionadas con tu tema, por ejemplo, si el tema es “La cultura ecológica en los jóvenes”, algunas palabras o conceptos clave podrían ser ecología, cultura, cultura ecológica, jóvenes y ecología, jóvenes y cultura...

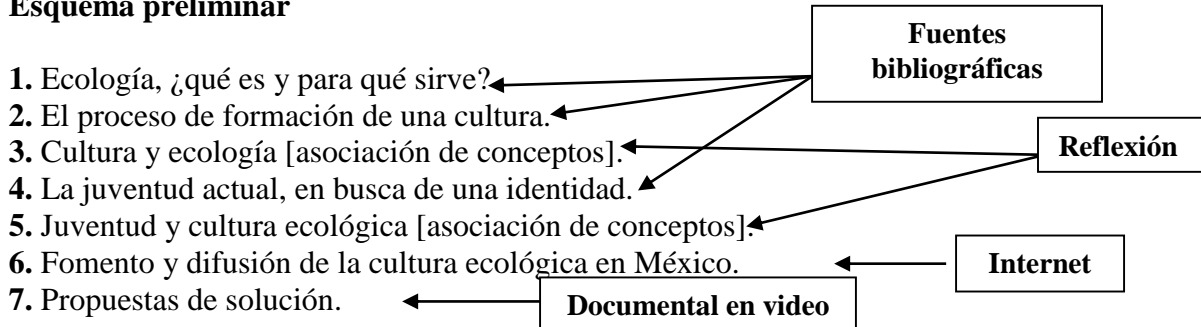
- Considerar el hecho de que en escasas ocasiones se encontrarán documentos relacionados directamente con el tema investigado, en la mayoría de los casos se tendrá que asociar la información encontrada adecuándola al tema.
- Una vez localizadas las fuentes, revisar en primer lugar los índices, prólogos e introducciones para comprobar la utilidad del documento. Posteriormente, con base en el índice explorar únicamente a los temas que sean factibles para integrar la exposición y realizar una lectura exploratoria del texto.
- Finalmente cópialos e intégralos a tu esquema general en el orden en que pretendas desarrollarlos en la exposición. No olvides anotar también los datos de la fuente (autor, título, editorial, año y lugar de publicación, etc.)

## Segunda sesión

- 5. Organización del esquema preliminar:** Corroborar la funcionalidad del esquema general con ayuda del profesor con base en las copias extraídas de los índices de las fuentes consultadas y las fichas bibliográficas de los libros seleccionados. En caso de haber encontrado información proveniente de otra fuente (televisión, documentales en video, textos periodísticos, internet, etc.), es posible integrarla al esquema siempre y cuando el documento se acople a los objetivos del trabajo y sean aprobados por el profesor.

Ejemplo:

### Esquema preliminar



## 6. Organización-distribución del trabajo y contenido informativo

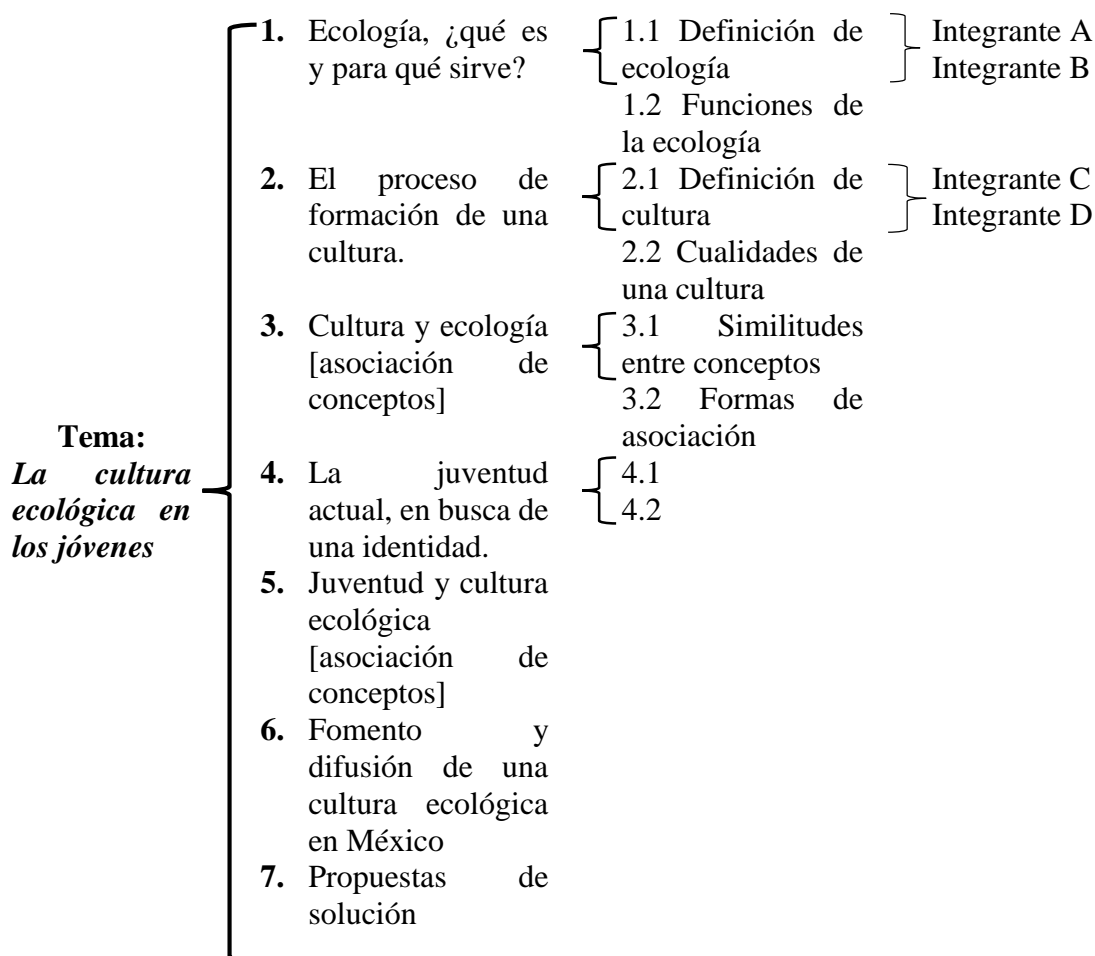
Una vez que se hayan definido cuáles serán los temas que abordarán a lo largo de la exposición, el siguiente paso es organizarlos de la siguiente manera:

- **Organización secuencial:** el objetivo es ordenar la secuencia de la exposición, es decir, cuál será el primer tema en abordar, el segundo... y el último. Pueden utilizarse la misma forma de organización que el esquema preliminar u otro que se adapte a las necesidades de la exposición, de manera cronológica, por orden de importancia, de lo particular a lo general, etc.



- **Organización del contenido:** se especifican los puntos que se abordarán de los subtemas que componen los temas. La intención es desglosar el contenido de éstos de modo que se especifiquen los subíndices.
- **Organización de participaciones:** se designa finalmente el tema que le corresponde desarrollar a cada integrante, sin que esto signifique la desatención hacia los demás temas. Lo que se intenta lograr es hacer es una repartición equitativa de la información, material, actividades y demás requerimientos de la exposición.

Ejemplo:



## 7. Cronograma de trabajo [distribución del tiempo]

El siguiente paso consiste en la distribución del tiempo para la exposición, en donde no solo se debe considerar el contenido informativo, sino otros aspectos que forman parte de la exposición, tales como la colocación del material de trabajo, el saludo inicial, tiempo para preguntas y dudas [en caso de elegirlo], la despedida, etc. Para ello se deberá organizar la actividad de manera estructural, es decir, por bloques.

Ejemplo:

### Cronograma para la exposición [distribución del tiempo]

Tiempo: Mínimo 20 minutos.

Máximo 25 minutos.

Bloques	Contenido y/o acción realizar	Tiempo parcial	Tiempo sumatorio
<b>INICIO</b>	Colocación del material y organización de los integrantes	2'	2 min
	Saludo inicial	20''	2.20 min
	Presentación del tema	1'	3.20 min
<b>DESARROLLO</b>	Temas 1, 2, 3, 4 y 5	12.5'	15.50 min
	Interacción con la audiencia [preguntas]	2'	17.50 min
<b>CIERRE</b>	Temas 6 y 7	4'	21.50 min
	Aclaración de dudas	2'	23.50 min
	Despedida	15''	24.05In

8. **Selección-especificación del material de apoyo:** Elaborar una lista de todos los **recursos materiales** que se pretenden utilizar como apoyo en la exposición. Justifica la selección de éstos a partir de su accesibilidad, la habilidad para manejarlos, su funcionalidad, etc.

Ejemplo:

- **Recursos materiales:** Computadora, *software* de texto [*Powerpoint*], unidad de almacenamiento [USB], respaldo [CD], señalador, etc.
- **Justificación:** Las presentaciones en *Powerpoint* son un instrumento funcional debido a que... Además se pretende utilizar como respaldo la grabación de la información en un CD, esto con la intención de...

## 9. Guión para la exposición [extraclase]

A partir de los esquemas anteriores es posible elaborar un *guión literario* en el cual se integre la información documental [contenido] referente a la exposición oral. Para facilitar su organización éste puede analogarse de manera didáctica con los elementos del texto teatral, simulando la puesta en escena de una obra tal como se muestra en el siguiente cuadro comparativo:

<b>Cuadro didáctico-comparativo para la elaboración de un guión literario para la exposición formal</b>	
<b>Elementos del texto teatral</b>	<b>Elementos de la exposición formal</b>
- <b>Título de la obra</b>	- <b>Título/Tema</b>
- <b>Personajes.</b>	- <b>Integrantes del equipo.</b>
- <b>Contexto interno de la obra.</b>	- <b>Situación comunicativa.</b>
- <b>Actos.</b>	- <b>Unidades principales del esquema preliminar.</b>
- <b>Escenas.</b>	- <b>Apartados o subíndices del esquema preliminar.</b>
- <b>Diálogos.</b>	- <b>Contenido informativo.</b>

#### 4.5.2.2 Evaluación parcial de objetivos específicos

- Listas de cotejo para la evaluación por objetivos-*habilidades*.

#### Unidad 1

No. de equipo: \_\_\_\_\_

Lista de cotejo 4. Habilidades para la asimilación del propósito comunicativo [Unidad I].

Criterios de evaluación [Habilidades para la asimilación del propósito comunicativo]	Escala numérica			
	0	1	2	3
1. Seleccionan y especifica por escrito el tema y la intencionalidad.				
2. Organizan la información a partir de un esquema preliminar.				
3. Desarrollan el contenido temático de la exposición.				
4. Seleccionan y especifica por escrito el material de apoyo.				
5. Organizan el contenido de la exposición a través de organizadores gráficos.				
6. Distribuyen el contenido informativo y el tiempo de la exposición				

Resultado total: \_\_\_\_\_

#### Unidad 2

#### Objetivo principal

No. de equipo: \_\_\_\_\_

Lista de cotejo 5. Habilidades para la asimilación del propósito comunicativo [Unidad II].

Criterios de evaluación [habilidades para la asimilación del propósito comunicativo]	Escala numérica			
	0	1	2	3
1. Seleccionan un tema para exponer.				
2. Crean un título para su exposición.				
3. Plantean el propósito comunicativo y el objetivo en forma escrita.				
4. Construyen un esquema general para especificar el contenido de la exposición.				
5. Organizan un esquema preliminar para la exposición.				
6. Organizan y distribuyen el trabajo y el contenido de la exposición.				
7. Distribuyen el tiempo para la exposición.				
8. Desarrollan el contenido de la exposición en un guión literario.				

## Objetivo secundario [Unidad 1 y 2]

Lista de cotejo 6. Habilidades para seleccionar adecuadamente el medio [Unidades I y II].

Criterios de evaluación [habilidades para seleccionar adecuadamente el medio]	Escala numérica			
	0	1	2	3
1. Elaboran una lista del material técnico que utilizará para exponer.				
2. Justifica la selección del material.				
3. Organiza el contenido informativo de su exposición en un guión literario.				
4. Utiliza un registro formal dentro de su guión literario.				

Resultado total: \_\_\_\_\_

- Listas de cotejo para la evaluación por objetivos-*actitudes*.

Lista de cotejo 7. Microactitudes para la ayuda mutua.

Criterios de evaluación [microactitudes para la ayuda mutua]	Escala numérica			
	0	1	2	3
1. Integran un equipo de trabajo.				
2. Redactan y firman una carta en donde se comprometan a trabajar en equipo.				
3. Debaten y discuten la selección de un tema para exponer.				
4. Redactan un propósito comunicativo y un objetivo para su exposición pensando en la audiencia.				
5. Indagan información en equipo para su exposición.				
6. Corroboran la funcionalidad del esquema general con ayuda del profesor.				
7. Distribuyen equitativamente el contenido en equipo para la exposición.				
8. Integran el trabajo individual en un guión literario.				

Resultado total: \_\_\_\_\_

## Unidad 1<sup>13</sup>

### - Escala de evaluación según el resultado numérico.

Promedios como indicadores de logro para las habilidades	Escala simbólica
<b>0</b>	<b>0</b>
<b>1-6</b>	-
<b>7-12</b>	+ -
<b>13-18</b>	+

## Unidad 2

### - Escala de evaluación según el resultado numérico.

Promedios como indicadores de logro para las habilidades [objetivo principal]	Promedios como indicadores de logro para las habilidades [objetivo secundario]	Promedios como indicadores de logro para las microactitudes	Escala simbólica
<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>
<b>1-8</b>	<b>1-3</b>	<b>1-8</b>	-
<b>9-16</b>	<b>4-6</b>	<b>9-16</b>	+ -
<b>17-24</b>	<b>7-9</b>	<b>17-24</b>	+

- Lista de cotejo para la evaluación de objetivos específicos de la Tarea 1 primera parte [*destrezas y actitudes*].

Lista de cotejo 8. Evaluación de objetivos específicos de la Tarea 1 segunda parte parte [*destrezas y actitudes*].

Destrezas	Escala simbólica				Actitudes	Escala simbólica			
	0	-	+ -	+		0	-	+ -	+
Asimila el propósito comunicativo.					Ayuda mutua. <sup>14</sup>				
Selecciona el medio y el registro.									

<sup>13</sup> No se presentan listas de cotejo para *microactitudes* debido a que la propuesta de instrumentación del plan de trabajo para la Unidad I está basada en el trabajo individual, por tanto la *actitud* que se explicita en el Modelo T [ayuda mutua] no se está trabajando.

<sup>14</sup> Solo aplicable en la Unidad 2.

### 4.5.3 Tarea 1: Fase de planificación tercera parte: Presentación de simulacros para la exposición formal

#### Encuadre general:

**Tiempo:** 4 horas.

<b>Modelo T</b>	<b>Programa de TLRIID I [Unidades I y II]</b>
<p><b>Actividad 3.</b> Realizar un simulacro de las exposiciones a manera de ensayo y práctica para el manejo y control de recursos orales en la exposición.</p>	<p><b>Temáticas:</b> Expresión oral / Escucha atenta y dirigida / Recursos lingüísticos orales: entonación, pausas, volumen, apoyo en el contexto / Limitaciones de la expresión oral: muletillas, repeticiones, uso inadecuado de palabras / Textos expositivo.</p>
<p><b>Objetivos específicos:</b></p> <p><b>Principal:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconocer a los interlocutores por medio de la escucha atenta y dirigida de simulacros de la exposición, poniendo atención a las limitaciones de expresión [muletillas, repeticiones, uso inadecuado de palabras] de manera respetuosa.</li> </ul> <p><b>Secundario:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Negociar las normas de interacción con base en el propósito de comunicación a través del diálogo y la discusión grupal de lo observado durante los simulacros en forma cooperativa.</li> </ul>	<p><b>Aprendizajes:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Narra experiencias personales en forma oral.</li> <li>- Es capaz de utilizar su capacidad crítica para opinar sobre las experiencias que sus compañeros narren.</li> <li>- Dialoga con diferentes propósitos comunicativos, adecuando el volumen, tono y énfasis de su voz.</li> </ul>

#### Instrucciones generales

##### *Inicio*

- Asignar un jurado a cada equipo de forma aleatoria; es decir, que quienes evalúen a un determinado grupo de exponentes no sean evaluados por éstos mismos de manera recíproca para evitar confrontaciones.
- Preparar material técnico para la grabación de audio e imagen de los simulacros para su posterior proyección y análisis en grupo.
- Organizar el mobiliario del salón de clase para la presentación de exposiciones formales [ver Esquema 11].

- Seleccionar al azar a dos integrantes por cada equipo para presentar su segmento de la exposición.

*Durante*

- Solicitar la presentación de los ponentes en forma ordenada con una duración máxima de 5 a 10 minutos.
- Grabar en audio y video las presentaciones desde un ángulo en el que sea perceptible la voz de los ponentes, así como sus movimientos corporales.
- Observar y tomar nota de los comportamientos del público para posteriormente establecer las normas de interacción que prevalecerán durante la presentación formal de las exposiciones.

*Después*

- Presentar cada uno de los videos frente al grupo.
- Solicitar comentarios acerca de las limitaciones de la expresión oral [muletillas, repeticiones, uso inadecuado de palabras] y demás habilidades que son necesarias para la presentación de exposiciones formales.
- Elaborar, primero por equipos y después en grupo, un punteo de las observaciones realizadas acerca de los videos, haciendo énfasis en los aspectos que se tienen que mejorar, evitar y/o integrar durante las exposiciones.
- Elaborar en grupo, a través de la orientación del profesor, propuestas estratégicas para superar las limitaciones de la expresión verbal identificadas en los videos para que cada equipo las ponga en práctica previo a su presentación formal.



#### 4.5.3.1 Propuesta de instrumentación

##### Simulacro de una exposición oral-formal

##### Instrucciones específicas

##### Previo a la sesión

- Una vez concluido el plan de trabajo para la exposición, así como el guión literario, los alumnos se dispondrán a realizar un simulacro previo a la presentación formal de su exposición. Para ello, se les solicitará a los alumnos pongan en práctica, en la medida de lo posible, las siguientes estrategias:

En equipo:

- Practicar la exposición con base en el plan de trabajo.
- Cronometrar el tiempo respetando la distribución del mismo.
- Intercambiar observaciones sobre sus habilidades para exponer.

Individualmente:

- Grabarse en audio para escuchar las cualidades de su voz.
  - Estudiar el contenido informativo, principalmente, el que se les asignó pero también el de los demás integrantes.
  - Ensayar la exposición sin el material de apoyo.
- Se asignará un jurado a cada uno de los equipos, el cual se encargará de observar con detenimiento los simulacros y al final expondrá comentarios sobre las habilidades mostradas por los ponentes.

##### Sesión 1: Presentación de los simulacros por equipos.

- Antes de iniciar con los simulacros se ejecutarán las siguientes instrucciones:

**Acomodación del salón de clase:** La colocación del mobiliario se ordenará de la siguiente manera [ver Esquema 11]:

- Al centro se colocarán hileras de 7x8 sillas aproximadamente, mientras que las bancas se dejarán a los costados del lado de las ventanas.
- La parte inferior corresponderá al espacio que ocuparán el jurado, colocando tres mesas con seis sillas.
- La organización será responsabilidad de todos los equipos. En caso de que ciertos equipos o integrantes no colaboren se reportarán al final de las presentaciones.

**Grabación de los simulacros<sup>15</sup>:** Se llevará a cabo la grabación en video de los simulacros para su posterior análisis. Para ello se sugiere lo siguiente:

- Colocar estratégicamente un equipo de grabación de audio y video de manera que no esté a la vista de los ponentes, no les distraiga ni les ponga incómodos, pero que alcance a capturar con fidelidad su voz.
- Ajustar el lente de la cámara para que la toma abarque todo el cuerpo de los ponentes y los movimientos que realicen durante el simulacro.

**Organización del grupo:** La ordenación de las presentaciones se realizará a partir de los siguientes lineamientos:

- Seleccionar al azar dos integrantes por cada equipo para llevar a cabo el simulacro, quienes harán entrega del plan de trabajo terminado al profesor y el jurado.
  - Igualmente seleccionar a dos integrantes del equipo, quienes fungirán como jurado para realizar observaciones basándose en el plan de trabajo elaborado por los ponentes.
  - Especificar el tiempo mínimo y máximo para las presentaciones, que en este caso oscilará entre los 5 y 10 minutos.
  - Asignar a un integrante de cada equipo para que lleve a cabo el trabajo de observación del comportamiento de los escuchas.
- Durante la realización de los simulacros se recomienda lo siguiente:

**Papel de profesor:** El rol del profesor como mediador de la actividad consistirá en lo siguiente:

- Observar e identificar las principales limitaciones en la expresión oral de los alumnos.
- Analizar el nivel en que los alumnos cumplen con el propósito comunicativo independientemente de sus limitaciones en la expresión verbal, principalmente en cuanto a sus usos lingüísticos habituales.
- Tomar nota del comportamiento general del grupo durante la realización de las presentaciones poniendo atención en la manera en que asimilan la *situación comunicativa* con base en la acomodación del salón de clase.

---

<sup>15</sup> Antes deberá solicitarse el consentimiento de los alumnos.

**Papel de los alumnos:** Los alumnos realizarán alternadamente los tres roles siguientes:

- *Ponentes:* Estos se colocarán al frente del salón y realizarán su exposición simulando toda la formalidad que esta requiera.
  - *Escuchas:* Fungirán como público atendiendo con respeto las presentaciones de los ponentes como parte de la escucha atenta.
  - *Jurado:* Realizará el trabajo de observación y elaboración de notas sobre las limitaciones de la expresión oral como parte de la escucha dirigida.
- Al finalizar la presentación de los simulacros, las observaciones se realizarán de la siguiente forma:
    - *Observaciones en equipo:* Al final de cada presentación el jurado presentará oralmente las limitaciones que identificaron en los ponentes para que su equipo tome nota y trabajen en ello en su exposición formal.
    - *Observaciones grupales:* Al concluir todas las presentaciones se llevará a cabo una síntesis a manera de punteo sobre los aspectos más importantes que se identificaron en los simulacros a partir de la participación de todo el grupo y no solo el jurado.

**Nota:** La lógica de esta actividad se basa en dos aspectos fundamentales para la planificación de una exposición formal. El primero de ellos consiste en ensayar la exposición oral de una manera integral; es decir, no solo el rol de los ponentes sino también el de los escuchas, el jurado y el profesor, lo cual incide en la asimilación de la situación comunicativa y la adecuación a la misma por parte de todo el grupo. El segundo aspecto se relaciona con el proceso de observación e identificación de las limitaciones y potencial de la expresión oral, acciones que inciden en la mejora de las habilidades orales por dos motivos: al observar atentamente la expresión oral se está aprendiendo a través del ejemplo, mientras que al identificar la forma en la que se debe o no debe expresarse en una exposición se está haciendo consciente el conocimiento y la capacidad.

## **Sesión 2: Presentación en video de los simulacros y negociación de las normas de interacción.**

### **Análisis de los videos**

- En esta segunda parte de la actividad se proyectarán las videograbaciones realizadas de los simulacros con el fin de que los equipos realicen un trabajo de autoanálisis respecto a sus propias limitaciones y potencial para la expresión oral.
- El proceso de esta actividad puede basarse en la misma secuencia de la sesión anterior:

- Después de la proyección de cada video el equipo correspondiente presentará sus propias observaciones a manera de autoevaluación.
  - Al final de todos los videos se realizará una síntesis que integre todas las observaciones vertidas a lo largo de la sesión.
- Para concluir esta parte, se realizará un cotejo de las observaciones de ambas sesiones para seleccionar solo los aspectos más importantes de la expresión oral de los alumnos en los sea necesario mejorar, evitar o integrar en las exposiciones orales.

### **Negociación de las normas de interacción**

- Con base en todo lo observado durante el simulacro se definirán las normas de interacción para la realización de la exposición formal y mantener la escucha atenta y dirigida de los escuchas.
- La finalidad de negociar grupalmente las normas de interacción consisten en precisar, por un lado, los aspectos a considerar para la evaluación de la exposición formal para que los alumnos realicen las rúbricas correspondientes para su trabajo de jurado; por otro lado, se determinan las formas de mantener el orden y la disciplina del grupo durante la actividad.
- Aunque pueden variar los aspectos a evaluar, así como las formas en las que se organiza al grupo, se sugieren las siguientes acciones:
  - Seleccionar y determinar en grupo las principales habilidades/aspectos a considerar durante la exposición.
  - Con base en las habilidades seleccionadas solicitar a los equipos que elaboren sus propias rúbricas o tablas de cotejo para llevar a cabo su trabajo de jurado.
  - Establecer una escala para la evaluación de los aspectos anteriores, de preferencia sugerida por el profesor.
  - Presentar al grupo las principales observaciones registradas acerca de la organización del grupo, principalmente en cuanto a los escuchas.
  - Proponer por equipos un protocolo reglamentario para ordenar y regular el comportamiento de los alumnos, de manera que no afecte el desempeño de los ponentes.
  - Acordar en grupo los criterios de evaluación y las reglas de operación para realizar las exposiciones orales.
  - Finalmente, se les solicitará a los equipos que diseñen sus propias rúbricas o tablas como tarea fuera del salón de clase [ver ejemplo en el Anexo 2].

## Propuesta de modelos para el análisis cualitativo y registro de observaciones

Grupo: \_\_\_\_\_

No. de equipo: \_\_\_\_\_

Tema: \_\_\_\_\_

### Tablas de registro para el profesor

Aspectos de la exposición oral formal	Observaciones [Ponentes]
Construcción del propósito comunicativo	
Reconocimiento de los interlocutores	
Selección apropiada del registro	
Entonación	
Volumen	
Cinesis	
Proxemia	

Aspectos de la exposición oral formal	Observaciones [Escuchas]
Modales y control del grupo	
Acomodación adecuada en el espacio	
Asimilación de la situación comunicativa	
Atención y participación	

**Tabla de registro para los alumnos [jurado]**

<b>Aspectos de la exposición oral formal</b>	<b>Observaciones</b>
<b>Uso de muletillas</b>	
<b>Repetición de ideas</b>	
<b>Uso inadecuado de expresiones o palabras</b>	
<b>Barbarismos</b>	
<b>Pleonasmos</b>	
<b>Movimientos del cuerpo</b>	
<b>Uso del espacio físico</b>	

**Tabla de registro para la síntesis de observaciones**

<b>Aspectos para mejorar</b>	<b>Aspectos que se deben evitar</b>	<b>Aspectos que se deben integrar</b>

#### 4.5.3.2 Evaluación parcial de objetivos específicos

- Listas de cotejo para la evaluación por objetivos-habilidades.

##### Objetivo principal

No. de equipo: \_\_\_\_\_

Lista de cotejo 9. Habilidades para el reconocimiento del hecho comunicativo.

Criterios de evaluación [habilidades para el reconocimiento del hecho comunicativo]	Escala numérica			
	0	1	2	3
1. Practicaron-ensayaron la exposición en equipo previa e individualmente.				
2. Se organizaron en forma adecuada para realizar las distintas tareas correspondientes al simulacro.				
3. Simularon formalidad al momento de exponer [ponentes].				
4. Escucharon con atención las exposiciones [escuchas].				
5. Observan las exposiciones y elaboran notas pertinentes sobre las limitaciones de expresión oral de los ponentes.				
6. Identifican y exponen oralmente las limitaciones de expresión de los ponentes.				
7. Sintetizan grupalmente todas las observaciones realizadas por cada equipo.				
8. Analizan sus propias exposiciones a través de los videos.				

Resultado total: \_\_\_\_\_

##### Objetivo secundario

No. de equipo: \_\_\_\_\_

Lista de cotejo 10. Habilidades para la negociación de las normas de interacción.

Criterios de evaluación [habilidades para la negociación de las normas de interacción]	Escala numérica			
	0	1	2	3
1. Seleccionan y determinan qué habilidades/aspectos se considerarán para evaluar las exposiciones.				
2. Elaboran rúbricas o listas de cotejo para evaluar como jurado.				
3. Establecen una escala para la evaluación de las habilidades/aspectos seleccionados.				
4. Presentan oralmente las observaciones acerca de la organización y comportamiento del grupo en los simulacros.				
5. Proponen por equipos un protocolo reglamentario para ordenar y regular el comportamiento del grupo.				

<b>6. Acuerdan grupalmente los criterios de evaluación y las reglas de operación para realizar las exposiciones.</b>				
<b>7. Elaboran y presentan por escrito las rúbricas y listas de cotejo.</b>				
<b>8. Elaboran y presentan por escrito las normas para ordenar y regular.</b>				

**Resultado total:** \_\_\_\_\_

- Listas de cotejo para la evaluación por objetivos-habilidades.

Lista de cotejo 11. Microactitudes para la atención con respeto.

<b>Criterios de evaluación [microactitudes para la atención con respeto]</b>	<b>Escala numérica</b>			
	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
<b>1. Escuchan con atención las presentaciones de los simulacros [escuchas].</b>				
<b>2. Observan con atención las habilidades de los ponentes [jurado].</b>				
<b>3. Presentan con cortesía las observaciones sobre de los demás equipos referentes a las exposiciones.</b>				
<b>4. Observan con atención y respeto sus propias exposiciones a través de las grabaciones.</b>				

**Resultado total:** \_\_\_\_\_

Lista de cotejo 12. Microactitudes para trabajar cooperativamente.

<b>Criterios de evaluación [microactitudes para trabajar cooperativamente]</b>	<b>Escala numérica</b>			
	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
<b>1. Se organizan con los demás equipos para acomodar el salón de clase antes de los simulacros.</b>				
<b>2. Se distribuyen el trabajo en equipo para realizar cada una de las tareas que se requieren para los simulacros.</b>				
<b>3. Integran las observaciones realizadas por cada uno de los jurados.</b>				
<b>4. Negocian grupalmente las normas de interacción y proponen un protocolo normativo.</b>				

**Resultado total:** \_\_\_\_\_



**- Escala de evaluación según el resultado numérico.**

Promedios como indicadores de logro para las habilidades	Promedios como indicadores de logro para las microactitudes	Escala simbólica
<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>
<b>1-8</b>	<b>1-4</b>	<b>-</b>
<b>9-16</b>	<b>5-8</b>	<b>+ -</b>
<b>17-24</b>	<b>9-12</b>	<b>+</b>

- Lista de cotejo para la evaluación de objetivos específicos [destrezas y actitudes].

Lista de cotejo 13. Evaluación de objetivos específicos para la Tarea 1 tercera parte [destrezas y actitudes].

Destrezas	Escala simbólica				Actitudes	Escala simbólica			
	0	-	+ -	+		0	-	+ -	+
<b>Reconocen a los interlocutores.</b>					<b>Atienden con respeto.</b>				
<b>Negocian las normas de interacción.</b>					<b>Trabajan cooperativamente.</b>				

#### **4.6 Instrumentación de la estrategia en la Fase de ejecución-retroalimentación**

Las actividades que componen esta fase de la estrategia, así como sus respectivos objetivos [destrezas], se han integrado en una sola secuencia por dos motivos principales. Primeramente existe el hecho de que la mayoría de las actividades se realizan de forma simultánea durante esta fase de ejecución, por lo cual no existe la necesidad de separar de manera explícita el proceso. El segundo lugar la etapa de retroalimentación, aunque es intrínseca a la estrategia, no forma parte de los objetivos, razón por la cual se ha decidido incorporarla como parte de la fase de ejecución. Así, la organización de esta segunda Tarea se presenta de la siguiente manera.

1. La primera actividad consiste en la presentación de las exposiciones respetando lo que se estableció previamente dentro del plan de trabajo.
2. La segunda se basa en la aplicación y asimilación de las normas de interacción establecidas en la fase de planificación.
3. La tercera actividad se resume a la evaluación de las exposiciones de manera grupal, tanto a nivel individual como en equipo; es decir, se realizan la coevaluación y autoevaluación de la estrategia.

Como puede deducirse, las primeras dos actividades corresponden específicamente a la fase de ejecución, mientras que la tercera pertenece a la fase de retroalimentación, etapa final de la estrategia de aprendizaje. De esta manera se concluye con el desarrollo de la instrumentación y, por ende, de las Tareas.

#### 4.6.1 Tarea 2. Fase de ejecución-retroalimentación: Presentación de las exposiciones orales-formales por equipo

##### Encuadre general

**Tiempo:** 6 a 8 horas

<b>Modelo T</b>	<b>Programa de TLRID I [Unidades I y II]</b>
<p><b>Actividad 1.</b> Presentación de las exposiciones formales con base en el plan de trabajo.</p> <p><b>Actividad 2.</b> Aplicación del reglamento protocolario para la organización y control del comportamiento durante las exposiciones formales.</p> <p><b>Actividad 3.</b> Evaluación de las exposiciones formales a partir de los criterios acordados en clase y las rúbricas diseñadas en equipo.</p>	<p><b>Temáticas:</b> Situación comunicativa / Propósito comunicativo / Expresión oral / Recursos lingüísticos orales: entonación, pausas, volumen, apoyo en el contexto / Limitaciones de la expresión oral: muletillas, repeticiones, uso inadecuado de palabras / Propiedades textuales: adecuación, coherencia y cohesión / Organización textual: inicio, desarrollo y cierre /</p>
<p><b>Objetivos:</b></p> <p><b>Principales:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Reconocer el contexto situacional y sociocultural de la situación comunicativa [exposición formal] a partir de la acomodación del salón de clase y la práctica de las normas de interacción, ayudando a acomodar y manteniendo orden y disciplina.</li> <li>2. Expandir el repertorio lingüístico apoyándose en el guión literario y el uso del léxico/registro formal.</li> <li>3. Controlar la entonación y volumen apropiado como parte de los recursos de la expresión oral durante la exposición, haciendo notar en el discurso sus emociones y sentimientos.</li> </ol> <p><b>Secundarios:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>4. Manejar los elementos proxémicos de la expresión oral a partir de la distribución y acomodación adecuada del espacio durante las exposiciones, demostrando</li> </ol>	<p><b>Aprendizajes:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Es capaz de utilizar su capacidad crítica para opinar sobre las experiencias que sus compañeros narren.</li> <li>- Compara las características de los textos orales y de los escritos.</li> <li>- Identifica destinatarios y propósitos de comunicación.</li> <li>- Dialoga con diferentes propósitos comunicativos, adecuando el volumen, tono y énfasis de su voz.</li> <li>- Observa la ejecución de procedimientos y resuelve el planteamiento de preguntas.</li> </ul>

<p>conocimiento entre integrantes y equipos.</p> <p>5. Concientizar el uso de la expresión corporal [cinesis] como parte de las propiedades de cohesión y coherencia del texto oral, observando las exposiciones de los otros equipos y colocándose, de manera proyectiva, en su lugar.</p>	
---	--

### **Instrucciones generales:**

#### *Antes:*

1. Organizar en un cronograma las presentaciones, especificando día y hora, así como el orden de los ponentes y jurados.
2. Previo a cada sesión organizar el salón de clase distribuyendo el trabajo de acomodación del inmobiliario entre los equipos.
3. Solicitar antes de cada presentación la entrega del *plan de trabajo* en forma impresa para el jurado y el profesor, así como las rúbricas diseñadas para la evaluación.

#### *Durante:*

4. Aplicar y coordinar el protocolo reglamentario para el control disciplinario del grupo y, en general, de las exposiciones.
5. Observar y evaluar el desempeño de los equipos durante las exposiciones, principalmente el de los ponentes.

#### *Después*

6. Realizar la evaluación grupal, coevaluación y autoevaluación de las exposiciones formales.

#### 4.6.1.1 Propuesta de instrumentación

##### Presentación de las exposiciones orales

##### Instrucciones específicas

##### Sesión 1 y 2

##### Previo a la sesiones

- Para la organización logística de las exposiciones es sugerente la elaboración de un cronograma como el siguiente:

##### Cronograma para la presentación de exposiciones

Tabla 15. Modelo de cronograma para la programación de las exposiciones.

Unidad:			
Grupo:		Fecha:	
Horario	Expositores	Tema	Jurado

Fuente: Archivo de investigación.

- Este cronograma se presentará al grupo sesiones previas para que prevengan su presentación y se organicen con el resto de los equipos.
- La hora de inicio de las exposiciones, de preferencia, será 10 minutos aproximadamente después de la hora oficial, por ejemplo, si inicia la clase a las 7 hrs., la asignación de horarios comenzaría 7:10 hrs. De igual forma se dejará un espacio de 10 minutos antes de que concluya la clase. Este tiempo se considerará para la acomodación del salón de clase.
- De igual manera a como se hizo en el simulacro, el salón de clase se acomodará figurando un auditorio [ver Esquema 11]. Para esta dinámica se sugiere que los equipos que serán expositores se encarguen de acomodar el salón de clase al inicio, mientras que los equipos que serán jurado reacomodarán el mobiliario al finalizar la sesión.

##### Durante la sesión






- Una vez situado todo el grupo en el lugar correspondiente se iniciarán las exposiciones en el siguiente orden:

- Entregar el plan de trabajo escrito al profesor y jurado para que estos lo cotejen con la exposición y verifiquen que se está cumpliendo con lo que ahí se establece.
- Conforme concluyan las exposiciones los equipos se reacomodarán en el lugar que les corresponde de manera inmediata para no ocupar en la medida de lo posible el tiempo asignado para las presentaciones.
- El profesor coordinará el orden de las exposiciones a través de estrategias dinámicas que faciliten la organización y desarrollo de éstas. Una forma de hacerlo es la siguiente:

### Protocolo reglamentario para el control y manejo del grupo durante las exposiciones

-Durante el tiempo de exposición se utilizará el lenguaje no verbal para modelar al grupo, con el fin de no interrumpir la secuencia de la actividad. Para ello se utilizarán cuatro tarjetas de distintos colores, las cuales indicarán una instrucción distinta.

Tabla 16. Modelo del protocolo normativo para el control y manejo del grupo durante las exposiciones.

	Colores	Indicaciones	Usuarios
		<b>Tarjeta verde:</b> Indica el inicio de la exposición de manera formal.	Profesor
		<b>Tarjeta roja:</b> Cuando se muestre la primera vez indicará que solo restan dos minutos para que concluya en tiempo. La segunda vez que se muestre se fin al tiempo para la exposición.	Profesor
		<b>Tarjeta amarilla:</b> Indica una amonestación para los escuchas en caso de causar algún tipo de desorden durante la exposición. La segunda vez que se muestre se aplicará una sanción de acuerdo a los criterios de los jueces y el profesor.	Profesor y jueces
		<b>Tarjeta azul:</b> Se utilizará en caso de no hacer caso a las amonestaciones de la tarjeta amarilla e indicará la suspensión del o los integrantes de sus respectivos equipos por hacer caso omiso de las llamadas de atención.	Profesor y jueces

Fuente: Archivo de investigación.

- Esta estrategia se acompañará de una tabla de registro que puede operar el profesor y/o los alumnos, según se organice el grupo previamente. La siguiente puede utilizarse como modelo:

### **Registro para el control del grupo y asignación de sanciones**

<b>Nombre del alumno:</b>		
<b>Equipo al que pertenece:</b>		<b>Equipo afectado:</b>
<b>Tipo de tarjeta mostrada</b>		<b>Número de veces que se mostró:</b>
<b>Motivo de la penalización:</b>		
<b>Advertencia</b>	<b>Segunda advertencia</b>	<b>Sanción</b>

- Durante las presentaciones también se realizará la evaluación correspondiente por parte del docente con base en las capacidades-destrezas y habilidades-actitudes establecidas dentro del Modelo T. Aunque los criterios pueden variar conforme a los resultados de simulacro de exposición, así como el enfoque del docente respecto a las habilidades específicas que desea evaluar, en el apartado correspondiente a la evaluación parcial de objetivos específicos se presenta una propuesta de habilidades a considerar durante las exposiciones.
- Por su parte los alumnos realizarán su propio modelo de evaluación para su trabajo de jurado, el cual diseñarán con base en los criterios antes acordados durante los simulacros de exposición. No obstante, en el anexo perteneciente a este trabajo se presenta un modelo realizado por alumnos que puede servir de base para orientar mejor su diseño.

## **Sesión 3**

### **Fase de retroalimentación**

- Después de concluidas todas las presentaciones, en la sesión subsiguiente se realizará la fase de retroalimentación en donde realizará la evaluación grupal, coevaluación y autoevaluación de las exposiciones. Para ello se seguirá el siguiente proceso:

### Previo a la sesión

- Como parte de las tareas fuera del salón de clase, los alumnos realizarán preliminarmente un análisis cualitativo de forma individual y en equipo. Una manera de organizar el análisis puede ser la siguiente:

#### Propuesta para la evaluación cualitativa de las exposiciones

<b>Criterios generales</b>	<b>Criterios específicos</b>	<b>Observaciones</b>
<b>Aspectos que todavía es necesario eliminar</b>	<b>Habilidades específicas para exponer formalmente</b>	
	<b>Conductas adecuadas para realizar una exposición</b>	
<b>Aspectos que es necesario mejorar</b>	<b>Habilidades específicas para exponer formalmente</b>	
	<b>Conductas adecuadas para realizar una exposición</b>	
<b>Aspectos que se deben integrar</b>	<b>Habilidades específicas para exponer formalmente</b>	
	<b>Conductas adecuadas para realizar una exposición</b>	

- La finalidad del análisis consistirá en que las observaciones realizadas acerca de las exposiciones por parte de los alumnos integren tanto capacidades-destrezas como valores-actitudes.
- Este análisis evaluativo se realizará tanto individualmente como en equipo. El análisis individual será entregado al profesor y estará enfocado a la autorreflexión de cada alumno sobre sí mismo. El análisis en equipo estará dividido en dos partes, la primera consistirá en la coevaluación del mismo equipo, es decir, con observaciones entre los mismos integrantes; la segunda se realizará a nivel grupal, entre los equipos.
- En cualquiera de los casos es sugiere utilizar un mismo formato adecuándolo al enfoque de evaluación que se esté realizando.



### **Durante la sesión**

- Para realizar la actividad de retroalimentación se acomodará de una forma distinta el salón de clase, de manera que se motive la integración de todos los equipos como grupo, al mismo tiempo que se mantenga cierta individualidad para llevar a cabo las respectivas evaluaciones. La acomodación sugerida para esta actividad es la que se muestra en el Esquema 12 de la Unidad 3:
  - Se colocan las mesas a la orilla del salón de clase, semejante a la fase de anterior.
  - Las sillas se acomodan al centro formando un óvalo o círculo, según la amplitud del espacio y la cantidad de alumnos. La intención es crear un entorno comunicativo multidireccional que represente equidad.
  - Los alumnos se colocarán en las sillas ordenados por equipos.
- La distribución del trabajo en equipo para esta actividad se realizará de la siguiente manera:
  - Uno o dos integrantes presentarán oralmente las evaluaciones cuantitativas [aquellas realizadas como jurado durante las exposiciones] y las cualitativas [el análisis realizado posterior a las exposiciones].
  - Otros dos o tres integrantes tomarán nota de las observaciones que presenten cada uno de los equipos.
  - El resto de los integrantes se encargarán de elaborar propuestas para mejorar los aspectos que sean revelados a partir de las exposiciones. Para ello puede utilizarse la tabla anterior para la evaluación cualitativa, solo sustituyendo la columna de observaciones por propuestas.
  - Al final se realizará una síntesis tanto de las observaciones como de las propuestas más significativas de todo el grupo, misma que se organizará en un texto íntegro para ser distribuida entre todos los equipos.

#### 4.6.1.2 Evaluación parcial de objetivos específicos

**Especificaciones:** El criterio para la clasificación de objetivos en principales y secundarios dentro de la Tarea 2 se basa esencialmente en la estrecha relación que guardan los primeros [del 1 al 3] con los propósitos tanto de la materia como la estrategia, en donde se da preferencia a los aspectos lingüísticos [textuales] y situacionales-socioculturales [contexto]. Mientras que el resto de los objetivos [4 y 5], sin demeritar su trascendencia, funcionan como un complemento de los primeros, es por ello también que los principales se desglosan de una manera más amplia [ocho habilidades] que los secundarios [cuatro habilidades].

- Lista de cotejo para la evaluación por objetivos-habilidades.

#### Objetivos principales:

##### Objetivo 1

No. de equipo: \_\_\_\_\_

Lista de cotejo 14. Habilidades para el reconocimiento de los contextos situacional y sociocultural.

Criterios de evaluación [habilidades para el reconocimiento de los contextos situacional y sociocultural]	Escala numérica			
	0	1	2	3
1. Organizan el espacio físico [inmobiliario del salón de clases] de forma adecuada previo a la realización de las exposiciones.				
2. Se acomodan y reacomodan en el lugar que les corresponde según sus roles durante la exposición.				
3. Entregan el plan de trabajo al profesor y jurado antes de comenzar con su exposición.				
4. Inician y terminan sus exposiciones dentro del tiempo asignado.				
5. Mantienen el orden y guardan silencio cuando se les indica.				
6. Hacen valer su condición de jurado cuando es necesario.				
7. Participan en las actividades cuando se les solicita [escuchas].				
8. Se dirigen de una manera formal y cortés cuando se comunican con otros compañeros.				

Resultado total: \_\_\_\_\_

## Objetivo 2

No. de equipo: \_\_\_\_\_

Lista de cotejo 15. Habilidades para expandir el repertorio lingüístico.

Criterios de evaluación [habilidades para expandir el repertorio lingüístico]	Escala numérica			
	0	1	2	3
1. Respetan el contenido del guión elaborado en la fase de planificación.				
2. Utilizan generalmente un registro formal durante de la exposición.				
3. Utilizan un registro técnico para dar información específica.				
4. Utilizan un registro cortés al dirigirse a sus compañeros.				
5. Utilizan los recursos lingüísticos pertenecientes a su identidad sociocultural cuando el momento lo permite y requiere.				
6. Evitan el uso frecuente de muletillas que impiden la comprensión del discurso.				
7. Evitan los pleonasmos y reiteraciones innecesarias.				
8. Evitan expresiones sintácticas incoherentes [barbarismos] que estén fuera del contexto situacional.				

Resultado total: \_\_\_\_\_

## Objetivo 3

No. de equipo: \_\_\_\_\_

Lista de cotejo 16. Habilidades para controlar la entonación y el volumen en la expresión oral.

Criterios de evaluación [habilidades para controlar la entonación y el volumen en la expresión oral]	Escala numérica			
	0	1	2	3
1. Mantienen una entonación formal durante toda la exposición.				
2. Realizan cambios de tono para caracterizar el sentido emotivo de la información.				
3. Muestran seguridad en el tono de voz.				
4. Coordinan la entonación con el movimiento de su cuerpo.				
5. Mantienen un volumen adecuado que sea perceptible para todo el grupo.				
6. Suben el volumen cuando hacen énfasis en información relevante.				
7. Se ayudan del volumen para tener una buena dicción.				
8. Bajan el volumen de voz en caso de que se requiera.				

Resultado total: \_\_\_\_\_

**Objetivos secundarios:**

**Objetivo 4**

No. de equipo: \_\_\_\_\_

Lista de cotejo 17. Habilidades para manejar los elementos proxémicos de la expresión oral.

Criterios de evaluación [habilidades para manejar los elementos proxémicos de la expresión oral]	Escala numérica			
	0	1	2	3
1. Distribuyen adecuadamente el espacio para exponer, tanto la colocación del equipo hasta la posición de los integrantes.				
2. Mantienen una distancia adecuada con respecto a los escuchas [público].				
3. Mantienen una distancia adecuada entre integrantes; no se estorban ni se separan demasiado.				
4. Se desplazan en el espacio con soltura y precaución.				

**Resultado total:** \_\_\_\_\_

**Objetivo 5**

No. de equipo: \_\_\_\_\_

Lista de cotejo 18. Habilidades para concientizar el uso de la cinesis.

Criterios de evaluación [habilidades para concientizar el uso de la cinesis]	Escala numérica			
	0	1	2	3
1. Coordinan los movimientos de las manos con la expresión verbal.				
2. Mantienen una postura erguida y formal.				
3. Controlan el movimiento de los pies y las manos cuando no es su turno para hablar.				
4. Muestran una expresividad gestual adecuada al discurso y el contexto situacional.				

**Resultado total:** \_\_\_\_\_

- Lista de cotejo para la evaluación por objetivos-microactitudes.

### Objetivos principales:

#### Objetivo 1

Lista de cotejo 19. Microactitudes para mantener el orden.

Criterios de evaluación [microactitudes para mantener el orden]	Escala numérica			
	0	1	2	3
1. Acomodan el salón de clase [mesas y sillas] de forma organizada y limpia, previo a la presentación de las exposiciones.				
2. Ejecutan correctamente los cambios de roles durante la exposición.				
3. Escuchan las exposiciones guardando silencio [escuchas].				
4. Ayudan a mantener el orden y la disciplina regulando su propio comportamiento y el de sus compañeros.				

Resultado total: \_\_\_\_\_

#### Objetivo 3<sup>16</sup>

Lista de cotejo 20. Microactitudes para mostrar sus emociones y sentimientos.

Criterios de evaluación [microactitudes para mostrar sus emociones y sentimientos]	Escala numérica			
	0	1	2	3
1. Manifiestan su postura respecto al tema y la actividad a través del tono de su voz.				
2. Adecúan su tono de voz según el contexto emocional de la situación.				
3. Suben el volumen de su voz para llamar la atención del grupo cuando está distraído.				
4. Moderan el volumen de su voz para mostrarse amables hacia los demás.				

Resultado total: \_\_\_\_\_

<sup>16</sup> Cabe recordar que el objetivo No. 2 no posee ninguna actitud específica para su valoración, por ello la omisión.

## Objetivos secundarios:

### Objetivo 4

Lista de cotejo 21. Microactitudes que muestran el conocimiento de los demás.

Criterios de evaluación [microactitudes que muestran el conocimiento de los demás]	Escala numérica			
	0	1	2	3
1. Se comunican en equipo para desplazarse en el espacio designado para exponer.				
2. Muestran una interacción adecuada cuando cambian de posición al ceder y tomar la palabra.				
3. Se organizan para instalar el equipo técnico y material de apoyo para exponer.				
4. Manejan adecuadamente la distancia entre ponentes y escuchas.				

Resultado total: \_\_\_\_\_

### Objetivo 5

Lista de cotejo 22. Microactitudes para colocarse en el lugar del otro.

Criterios de evaluación [microactitudes para colocarse en el lugar del otro]	Escala numérica			
	0	1	2	3
1. Observan con atención para formar conciencia acerca de los movimientos del cuerpo, adecuados e inadecuados, para exponer.				
2. Valoran de manera ecuánime el desempeño de los ponentes en cuanto a su forma de expresión corporal [jurado].				
3. Mantienen el control de su cuerpo para evitar distraer al ponente durante su exposición como muestra de empatía [escuchas].				
4. Muestran en su rostro gestos aprobación y aceptación ante sus compañeros de equipo aun cuando éstos realicen una ejecución mal.				

Resultado total: \_\_\_\_\_

**- Escala de evaluación según el resultado numérico.**

Promedios como indicadores de logro para las habilidades [objetivos principales]	Promedios como indicadores de logro para las habilidades [objetivos secundarios]	Promedios como indicadores de logro para las microactitudes [objetivos principales y secundarios]	Escala simbólica
<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>
<b>1-8</b>	<b>1-4</b>	<b>1-4</b>	<b>-</b>
<b>9-16</b>	<b>5-8</b>	<b>5-8</b>	<b>+ -</b>
<b>17-24</b>	<b>9-12</b>	<b>9-12</b>	<b>+</b>

- Lista de cotejo para la evaluación de objetivos específicos [destrezas y actitudes].

Lista de cotejo 23. Evaluación de objetivos específicos de la Tarea 2 [destrezas y actitudes].

Destrezas	Escala simbólica				Actitudes	Escala simbólica			
	0	-	+ -	+		0	-	+ -	+
Reconocen el contexto situacional y sociocultural.					Mantienen el orden.				
Expanden su repertorio lingüístico.									
Controlan la entonación y el volumen.					Manifiestan en sus emociones y sentimientos.				
Manejan los elementos proxémicos.					Conocen a los demás.				
Concientizan el uso de la expresión corporal [cinesis].					Se colocan en el lugar del otro.				

## 4.7 Evaluación final de objetivos generales

**Especificaciones:** El proceso para la evaluación final de objetivos generales es el siguiente:

1. Se elabora una lista de cotejo en forma de concentrado para integrar los resultados obtenidos en la evaluación de objetivos específicos. Tanto las destrezas como las actitudes retomarán la organización establecida dentro del Modelo T; es decir, agrupadas por capacidades y valores.
- Concentrado de resultados para la evaluación de objetivos específicos [capacidades-destrezas].

Concentrado de resultados 1. Evaluación de objetivos específicos [capacidades-destrezas]

Capacidades	Destrezas	Escala simbólica			
		0	-	+ -	+
<b>Identificación del hecho-situación comunicativa.</b>	- <b>Construcción del propósito comunicativo.</b>				
	- <b>Reconocimiento de los interlocutores.</b>				
	- <b>Reconocimientos de los contextos situacional y sociocultural.</b>				
	- <b>Negociación de las normas de interacción.</b>				
<b>Adecuación comunicativa</b>	- <b>Diferenciación entre distintos hechos comunicativos.</b>				
	- <b>Extensión del repertorio lingüístico.</b>				
	- <b>Selección apropiada del registro.</b>				
	- <b>Selección apropiada de los medios de comunicación.</b>				
<b>Manejo de la prosodia y elementos no verbales</b>	- <b>Entonación.</b>				
	- <b>Volumen.</b>				
	- <b>Cinesis.</b>				
	- <b>Proxemia.</b>				



- Concentrado de resultados para la evaluación de objetivos específicos [valores-actitudes].

**Concentrado de resultados 2. Evaluación de objetivos específicos [valores- actitudes].**

Valores	Actitudes	Escala simbólica			
		0	-	+ -	+
<b>Solidaridad</b>	- Ayuda mutua.				
	- Cooperación.				
	- Respeto.				
	- Sentido de equipo.				
<b>Empatía</b>	- Ayudar a los demás.				
	- Conocer a los demás.				
	- Comunicar ideas y sentimientos.				
	- Ponerse en el lugar del otro.				

2. Con base en los resultados el profesor determinará, utilizando la misma escala simbólica [0, -, +-, +], el nivel de avance obtenido en cada uno de los objetivos generales [capacidades-valores].

**Concentrado de resultados 3. Evaluación final de capacidades y valores.**

Capacidades	Escala simbólica				Valores	Escala simbólica			
	0	-	+ -	+		0	-	+ -	+
- Identificación del hecho-situación comunicativa.					- Solidaridad.				
- Adecuación comunicativa.					- Empatía.				
- Manejo de la prosodia y elementos no verbales.									

3. Una vez realizada esta evaluación apreciativa, será el mismo profesor quien determine el nivel aproximado de avance en el desarrollo de la CCO en los alumnos. Esta última valoración se complementará con la autoevaluación y coevaluación realizada por los alumnos.

## CONCLUSIONES

Como se puede constatar desde el inicio de este trabajo, el sentido de éste no consiste precisamente en resolver una problemática de aprendizaje o enseñanza, al menos no en un sentido literal. Es más un acercamiento a la profesionalización de las formas en las que se gestiona la comunicación oral en el aula, una invitación para que el docente idee, diseñe y construya sus propias estrategias para incentivar el desarrollo de la CCO en los alumnos. Para ello, como se ha podido evidenciar a lo largo de esta tesis, se necesitan una serie de propiedades que sustenten a nivel ideológico, teórico y didáctico los métodos para programar una estrategia de aprendizaje dirigida exclusivamente al mejoramiento de la competencia oral.

Por otro lado, hay que precisar que siendo esto una propuesta de intervención, las conclusiones que a continuación se exponen no se asocian precisamente con la exposición de resultados de un monitoreo experimental, sino de una descripción sintetizada acompañada de valoraciones relacionadas con la manufactura de esta estrategia. Por tanto existe la necesidad de recrear una reseña general de los marcos referencial y teórico disciplinar-pedagógico considerando que la tesis es sólo una propuesta fundamentada en un diseño optimizado de una estrategia de aprendizaje situada en la exposición formal-oral. De esta manera se opta por exponer los éxitos y dificultades obtenidos durante la confección de esta propuesta, lo cual, se piensa, puede justificar mejor su valor empírico.

En razón de lo anterior, hay que recordar que el eje reflexivo de la investigación se centró en la resolución de dos preguntas: ¿Cómo resarcir la importancia y seriedad que merece la CCO dentro del aula como medio y fin del aprendizaje? y ¿De qué manera se debe diseñar una estrategia de aprendizaje tanto a nivel teórico como práctico? Ambos cuestionamientos han funcionado como una guía tácita para determinar el sentido y orientación de este documento y de los cuales se han obtenido diversidad de conjeturas, destacando cuatro que pueden considerarse como las respuestas más significativas a tales cuestiones:

- Es una obligación del profesor mantener una postura más abierta y sensible respecto a los hábitos comunicativos de los jóvenes, principalmente aquellos relacionados con su expresión lingüística.
- El diseño de cualquier estrategia de aprendizaje exige establecer bases teóricas [incluso epistemológicas] bien definidas que orienten, en un sentido disciplinar, la manera en la que se concibe la lengua en relación con las necesidades comunicativas de los alumnos, ya sean de orden generativista, estructuralista o sociolingüístico; sea cual sea ésta debe respetarse y plasmarse posteriormente en la propuesta didáctica.
- De igual manera, a nivel didáctico, en una estrategia de aprendizaje se deben asentar las bases pedagógicas que le proporcionen rigor científico, las cuales a su vez deben compaginar con la óptica disciplinar bajo la cual se está interpretando el aprendizaje y enseñanza de la lengua.
- Finalmente, sistematizar el proceso de instrumentación representa una de las tareas más complejas pero indiscutiblemente necesarias para resignificar la trascendencia que tiene la competencia oral como parte de la formación educativa de cualquier persona.

En cuanto al primer punto, es un hecho que las características socioculturales de los jóvenes no pueden estar al margen de su educación formal. Asimismo, las percepciones del docente no deben entablarse en referentes idealistas que divergen de las formas con las que los alumnos se comunican en la vida real. Como se ha mostrado en el desarrollo de este trabajo de intervención, la adquisición de una competencia lingüístico-comunicativa amerita la integración de habilidades adquiridas a través de la interacción del individuo con su propio entorno, esto aunado a la obtención de experiencias comunicativas distintas a las de costumbre.

Para que esta integración funcione es importante que el profesor mantenga un criterio amplio, no sólo en el sentido de ser tolerante y respetar los hábitos lingüístico-comunicativos de los alumnos, sino también para reflexionar cómo utilizar estas formas de expresión a su favor. En ese sentido, para unificar las habilidades que ya posee el alumno con aquellas que se desee

que adquiriera se necesita profundizar más en las causas que suscitan las construcciones simbólicas del lenguaje, las cuales, como se ha mostrado, son de origen cognitivo, habilidades mentales como la creatividad, innovación, renovación, transformación... un conjunto de acciones que el alumno ejecuta para comunicarse con los demás.

Este cambio de matiz afecta positivamente de dos maneras la perspectiva del profesor para lograr la adquisición de una mejor competencia lingüística y comunicativa en los alumnos. Por una parte expande su panorama pedagógico al considerar y otorgar mayor importancia a los procesos de aprendizaje y enseñanza, en relación con los productos que obtiene a través de éstos, lo cual implica el desarrollo de una visión más ecléctica que puede beneficiar su desempeño como docente. Por otro lado está la ventaja de reconfigurar su percepción al retomar las habilidades ya adquiridas de los alumnos y concebirlas como capacidades potenciales que pueden desenvolverse a través de una mediación adecuada, como lo es el diseño de una estrategia de aprendizaje.

La creación y organización de una estrategia de aprendizaje no solamente consiste en elaborar un armado secuencialmente lógico de actividades en función de una tarea; es decir, no basta con proponer la composición de una exposición formal-oral como un método factible para hacer que los alumnos optimicen su competencia oral. El diseño de una estrategia de aprendizaje implica la elección y construcción de un marco teórico-conceptual que ampare la propuesta en el aspecto disciplinar y científico. En este caso, parte de la selección y conformación del cuerpo teórico se derivó de la cercanía con el modelo educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades, específicamente con el Enfoque Comunicativo.

No obstante, aunque en un primer momento esta tarea no representaba mayor dificultad, es importante recalcar que no fue así por varios motivos. En primer lugar se debía especificar la postura disciplinar de la propuesta estratégica, pero debido a que el enfoque comunicativo es una amalgama de ciencias lingüísticas, comunicativas, psicológicas y demás, fue necesario realizar una delimitación de éstas. Esto tuvo como resultado la selección de tres disciplinas que fungieron como orientación didáctica para la estructuración y posterior evaluación de la estrategia: la sociolingüística, la etnografía de la comunicación y a pragmática.

Un segundo reto se dio en el proceso de investigación y recopilación documental, esto debido a diversas circunstancias, una de ellas fue la escasez de material con un tratamiento especializado en didáctica de la lengua y la comunicación oral. A esto se sumó que el poco material existente contenía información muy dispersa acerca del tema o enfocada a recalcar tópicos tales como la idea de que la oralidad no es abordada de manera correcta en el aula. Salvo algunas excepciones como *Didáctica de la lengua y la literatura para educar el siglo XXI* de Josefina Prado (2004), *La comunicación oral y su didáctica* de Ma. Victoria Reyzábal (1993), *El discurso oral formal* de M. Vilà i Santasusana (2005), entre lo más destacado, el resto de la documentación osciló entre contenidos muy especializados [*Ethnography, linguistics, narrative inequality: toward an understanding of voice* de Del Hymes] y estudios superficiales de la oralidad y su didáctica [*Comunicación oral argumentativa. Estrategias didácticas* de Ligia Ochoa (2008)].

Sin embargo, muy a pesar de los distintos obstáculos para justificar la exposición formal como una óptima estrategia de aprendizaje para la potencialización de habilidades orales, se logra en gran medida estructurar metodológicamente su composición a nivel teórico y didáctico. El éxito de esta estructuración se debe principalmente al hecho de organizar la secuencia didáctica por fases: planificación, ejecución y retroalimentación, siendo la primera de éstas el elemento principal que le otorga a la exposición formal el carácter de estrategia de aprendizaje. Esto por las siguientes razones:

- Es la acción de planificar la que adjudica a la exposición oral la cualidad de ser un evento formal, no sólo el supuesto lenguaje culto o técnico o las fórmulas de cortesía que suelen utilizarse en este tipo de actos monologados, sino el hecho la cualidad de preparar el discurso antes de transmitirse.
- La planificación favorece la diferenciación entre un acto lingüístico elaborado de otros que pertenecen a las prácticas cotidianas y espontáneas, lo que contribuye a que el alumno pueda concientizar dos aspectos: la existencia de otros tipos de actos comunicativos y el propósito comunicativo privativo de su discurso oral. Ambos conocimientos se hacen consciente el hecho de que se realizan procesual y didácticamente, no por imposición o imitación.

- También es en esta fase donde el profesor puede asirse de elementos para la observación y posterior evaluación de las habilidades que componen la CCO del alumno y, asimismo, estimar la factibilidad de la estrategia de aprendizaje; es decir, valorar la exposición formal como instrumento para la mediación de la consciencia lingüística y comunicativa.

A partir de lo anterior se derivó la idea de redimensionar el concepto de exposición formal-oral, con la idea de hacer evidente que ésta, como estrategia de aprendizaje, incluye diversas cualidades, por ejemplo, la de mantener un proceso secuenciado en un antes, un durante y un después. Además, se hizo imprescindible aclarar que la exposición formal no sólo es el acto de reproducir verbalmente información frente a un grupo de personas, tal como suele entenderse en el contexto educativo, sino que es un acto mediado, regulado y necesitado de una observación continua, además de una evaluación que contemple contenido y forma del discurso considerando aspectos lingüísticos, paralingüísticos y no verbales. De esta manera se llegó a la deducción de que también era menester redefinir otros conceptos que teóricamente no llenaban las aspiraciones de la propuesta, como lo fue el de la *adecuación*.

El concepto de adecuación, como propiedad lingüística-discursiva, se extendió a otros factores que conforman el acto comunicativo, tales como la acomodación del espacio físico, expresión corporal, comportamientos de afectividad, normas para la interacción, entre otros. Esto se realizó bajo el entendido pragmático de que no sólo es lo verbal y/o el texto lo que designa las convenciones discursivas, sino también los elementos no verbales y contextuales inciden en la emisión, recepción e interpretación de mensajes. Así fue como se adaptaron las unidades de análisis correspondientes al enfoque disciplinar a la lógica de la estrategia.

Además de los fundamentos disciplinares, para llevar a la práctica la estrategia debió implementarse un marco didáctico-pedagógico acorde a los principios antes establecidos. En ese sentido, el paradigma sociocultural, en conjunto con la técnica del trabajo cooperativo y el Modelo T fungieron como metodología mediadora en la composición de la exposición formal como estrategia de aprendizaje. Cada una de estas ramas de la pedagogía y la didáctica tuvieron una función específica que a continuación se describe:

- **Paradigma sociocultural:** A través de esta teoría [la mayor parte de fundamentada en los presupuestos de Lev Vygotsky en *Pensamiento y Lenguaje* (2010)] se sustentó el sentido de la estrategia en función de los procesos de adquisición, producción y transformación del lenguaje, así como la relación que éste mantiene con el desarrollo ontogenético del pensamiento y, por ende, del aprendizaje. El paradigma sociocultural sirvió como un mapa a través del cual se explicó el modo en que el alumno puede desarrollar su CCO durante la elaboración de su exposición formal, con base en dos principios básicos:
  1. La evolución cognitiva del individuo se basa en el desarrollo de la consciencia, la cual debe mediar procesualmente a partir de etapas, ya que un recurso para la concientización del pensamiento es la segmentación de éste en estructuras. De ahí que la secuencia didáctica esté organizada por fases [planificación, ejecución y retroalimentación], las cuales a su vez están conformadas por otro conjunto de actividades también ordenadas por niveles.
  2. El aprendizaje consiste en una cíclica y continua relación con el entorno en donde el conocimiento se crea socioculturalmente y posteriormente se internaliza en el individuo a través de la mediación. En ese sentido, la postura y situación didáctica que se propone se orienta esencialmente a la observación de la relación entre profesor-alumno y alumno-alumno; es decir, se fomenta la interacción social y cultural en el aula, la cual es mediada por el profesor.
  
- **Trabajo cooperativo:** El trabajo en equipo fue la técnica utilizada en este trabajo para organizar a nivel logístico la elaboración de cada una de las actividades que componían a su vez las tres fases de la exposición formal. Debido a las circunstancias contextuales, particularmente la extensa matrícula de alumnos, se recurrió al trabajo cooperativo con la idea de coordinar apropiadamente al grupo en pequeños conjuntos. Por otro lado, este tipo de organización permitió la continua interacción interpersonal a interior de los equipos y entre los equipos, además de facilitar la autorregulación del trabajo al suministrar los mismos alumnos el seguimiento al desempeño de los integrantes. Hay que añadir que una de las técnicas que más contribuyó al trabajo en equipo fue la disposición del espacio físico, la acomodación de las mesas, sillas y en general todo el mobiliario incidió en el perfeccionamiento de las actividades.
  
- **Modelo T:** A partir de este modelo didáctico fue como se llevó a cabo la programación de la secuencia estratégica. Una sus principales aportaciones consistió en orientar la desintegración de la CCO en unidades específicas [capacidades, valores, métodos y contenidos], las cuales fueron descomponiéndose en unidades más pequeñas y, por ende, más observables [destrezas-actitudes y habilidades-microactitudes], posibilitando así el análisis cualitativo y cuantitativo de la estrategia para su correspondiente evaluación parcial y final. Otra de las grandes aportaciones que se pudieron hacer a través del Modelo T, y que en general es representativa de la calidad de esta tesis, fue la estructuración de un panel de capacidades y destrezas exclusivas de la CCO, las cuales fueron detalladamente clasificadas y desglosadas de acuerdo al tipo de subcompetencia comunicativa al que pertenecen [ver Tabla 7].

A manera de síntesis, el conglomerado de todos estos elementos teóricos con los que se integró el marco disciplinar y pedagógico mantienen una correspondencia de índole paradigmática, fundamentada en la tendencia a encontrar un equilibrio en sus procesos de observación, interpretación y análisis en sus respectivos objetos de estudio [objetividad-subjetividad / factores internos-factores externos / individuo-sociedad]. Y es así como finalmente se abrió la posibilidad de aterrizar la estrategia de aprendizaje en la práctica, validar su propuesta y evaluar su funcionalidad.

No obstante, asentar todo lo teorizado en un esquema de instrumentación coherente y funcional exige de habilidades de creatividad y discreción por parte del docente. Por ejemplo, una de las empresas más difíciles de esta tesis fue desarrollar un sistema de instrumentación factible para concatenar el modelo didáctico propuesto en la tesis con el del CCH. En ese sentido, se hicieron algunas adecuaciones de orden superficial para cuadrar los propósitos, aprendizajes y contenidos del programa de estudios de la Institución con los objetivos de la programación estratégica del Modelo T. Esta situación desembocó en una reestructuración de los contenidos y aprendizajes del Programa de Estudios de TLRID, los cuales se acoplaron al orden de la secuencia didáctica de la estrategia.

Otro ajuste que hubo necesidad de realizar fue con respecto al Modelo T al adaptar la organización de los objetivos específicos a la secuencia de las fases en lugar de hacerlo con base en las capacidades. Todas las destrezas están integradas progresivamente en cada una de las actividades pero de forma alternada ya que, por ejemplo, la destreza de la Actividad 1 no pertenece a la misma capacidad que la destreza de la Actividad 2<sup>17</sup>. No obstante, es posible afirmar que cada ajuste realizado a los planteamientos originales, teóricos y curriculares en donde se aplicó la estrategia, se debieron a exigencias metodológicas, empleándose sin afectar en sustancia los propósitos de aprendizaje.

---

<sup>17</sup> El Modelo T está compuesto por dos o tres capacidades y cada capacidad se desglosa en tres o cuatro destrezas y, generalmente, esas destrezas deben trabajarse de forma secuenciada, una tras otra por capacidad. Sin embargo, en este caso se le dio preferencia al orden de la estrategia de aprendizaje por lo que las destrezas aparecen de manera intercalada.



También se resalta la detallada esquematización con la que se confeccionó la estrategia de aprendizaje, ya que uno de los principales objetivos de este trabajo consistía precisamente en mostrar que es posible gestionar la competencia oral en el aula de manera organizada. Algunas evidencias que muestran la minuciosidad que caracteriza a la instrumentación modelada aquí son las siguientes:

- El desglose pormenorizado de la programación didáctica desde la competencia integradora [CCO] hasta los objetivos específicos [destrezas y actitudes].
- La elaboración del Modelo T integrando los ejes temáticos del programa de estudios de TLRIID I [ver Tabla 9].
- La síntesis coordinada de la programación a través de Tareas [Ver Tablas 10 y 11].
- El diseño de los sistemas numéricos y simbólicos de evaluación [ver Tabla 12].
- La secuenciación de la estrategia, primero por Tareas y fases [planificación y ejecución-retroalimentación], después por actividades [aplicación del Modelo SPEAKING, elaboración del plan de trabajo, presentación de simulacros...] y, finalmente, éstas últimas por bloques [encuadre general, propuesta de instrumentación y evaluación parcial de objetivos específicos].
- El diseño de las listas de cotejo para la evaluación de capacidades-destrezas-habilidades y valores-actitudes-microactitudes].

Cada uno de estos elementos, que pueden considerarse como métodos de mediación, sustentan la hipótesis de que es viable la sistematización de estrategias enfocadas al aprendizaje y enseñanza de la comunicación oral, sea la misma exposición formal u otra. Aunado a esto, las posibilidades para su instrumentación se amplían si se entiende esto un prototipo guía para que el profesor de manera individual y creativa diseñe los propios a partir de éste. Se recalca lo anterior para refutar la especulación de que la propuesta didáctica que se está presentando en el Capítulo 4 es la esencia del trabajo, contrario a eso, la propuesta abarca todo el cuerpo teórico y pragmático de la tesis.

No obstante, se aclara que la estrategia de aprendizaje fue instrumentada debidamente dentro del CCH en el ciclo escolar 2014-1 en el grupo 126 de primer semestre. El resultado de esta instrumentación dio origen al perfeccionamiento de la propuesta que se presenta aquí, por lo que, si bien no se exponen evidencias empíricas [porque no es la finalidad], la misma configuración de la estrategia es prueba de la práctica docente. En el anexo se presentan parte de los productos obtenidos a partir de la implementación de la estrategia de aprendizaje, mismos que sirven como parámetros acerca de los resultados que se pueden dar a través de las diversas actividades que aquí se exponen.

Finalmente, se reitera la invitación para el docente a redireccionar el sentido que tiene la comunicación oral en el aula, tanto como medio de aprendizaje como fin del mismo y ser más intrépido para producir modelos didácticos, estrategias y actividades que incorporen la oralidad no sólo al margen de la escritura u otras capacidades, sino como un eje primario que puede, hasta cierto punto, utilizarse de forma metódica. Sin el habla, la lengua y la comunicación oral, el aprendizaje no existe.

## REFERENCIAS

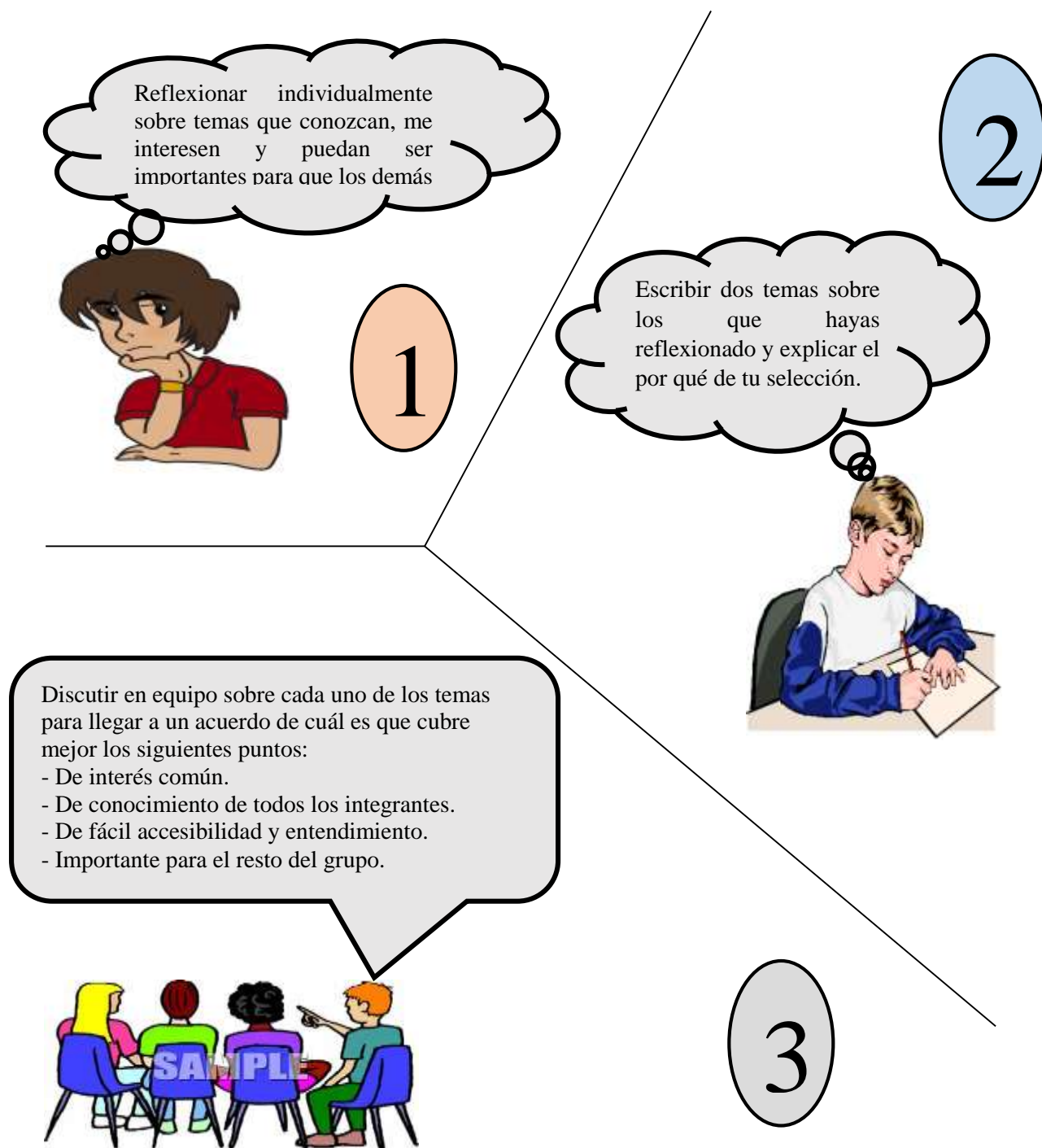
- Abascal, D. (2004). *La teoría de la oralidad*. Málaga: Universidad de Málaga.
- Calsamiglia, H. y. (2007). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Carrillo, D. Y. (2007). Una aproximación a los paradigmas educativos en las reformas de los planes de estudio de los bachilleratos de la UNAM. *Revista Iberoamericana de Educación*, 12.
- Cassany, D. M. (2007). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- CCH. (2003). *Programa de Estudio del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental*. México DF: UNAM.
- \_\_\_\_\_. (2006). *Orientación y Sentido de las Áreas del Plan de Estudios Actualizado*. México DF: UNAM.
- CCH/UNAM. (2005). *Revisión del Plan de Estudios Tercera Etapa. Orientación y Sentido de la Áreas de Talleres de Lenguaje y Comunicación*. México: UNAM.
- Crahay, M. (1988). ¿Pueden los profesores cambiar su manera de enseñar? En A. V. (Coord), *Perspectivas y problemas de la función docente* (págs. 211-233). Madrid: Narcea.
- Daniels, H. (2003). *Vygotsky y la pedagogía*. Barcelona: Paidós.
- Díez, E. (2006). *La inteligencia escolar. Aplicaciones en el aula*. Santiago de Chile: Arrayán.
- Domínguez, H. y. (2007). Una aproximación a los paradigmas educativos en las reformas de los planes de estudio de los bachilleratos de la UNAM. *Revista Iberoamericana de Educación*, 12.
- Lomas, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con la palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística*. (Vol. I). Barcelona: Paidós.
- \_\_\_\_\_. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística*. (Vol. II). Barcelona: Paidós.
- Maqueo, A. M. (2010). *Lengua, aprendizaje y enseñanza. El enfoque comunicativo: de la teoría a la práctica*. Mexico DF: Limusa.
- Poyatos, F. (1994). *La comunicación no verbal* (Vol. II). Madrid: Istmo.
- \_\_\_\_\_. (1994). *La comunicación no verbal. Cultura, lenguaje y conversación*. (Vol. I). Madrid: Istmo.
- Prado, J. (2004). *Didáctica de la lengua y la literatura en el siglo XXI*. Madrid: La Muralla.
- Reyzábal, M. V. (1993). *La comunicación oral y su didáctica*. Madrid: La Muralla.

- Román, M. y. (2005). *Diseños Curriculares de Aula en el Marco de la Sociedad del Conocimiento*. Madrid: EOS.
- Searle, J. (2001). *Actos de habla*. Madrid: Cátedra.
- Torres, N. C. (2002). Consideraciones acerca de la procreza expresiva de los jóvenes. En F. R. (Coord), *El lenguaje de los Jóvenes* (págs. 123 - 135). Barcelona: Ariel.
- Trujillo Sáez, F. (2006). *Cultura, Comunicación y Lenguaje. Reflexiones para la enseñanza de la lengua en contextos multiculturales*. España: Octaedro.
- Tusón, A. (2002). Iguales ante la lengua, desiguales ante el uso. En C. Lomas, *El aprendizaje de la comunicación en las aulas* (págs. 49 - 65). Barcelona: Paidós.
- UNAM. (septiembre de 2012). *Colegio de Ciencias y Humanidades*. Recuperado el 1 de octubre de 2012, de Misión y Filosofía: <http://www.cch.unam.mx/misionyfilosofia>
- van Dijk, T. A. (1983). *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario*. (S. Hunzinger, Trad.) México DF: Paidós.
- \_\_\_\_\_. (2000). *El discurso como interacción social* (Vol. II). Barcelona: Gedisa.
- Vilà, M. (2005). *El discurso oral formal. Contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas*. Barcelona: Graó.
- Zimmermann, K. (2002). La variedad juvenil y la interacción verbal entre jóvenes. En F. R. (Coord), *El lenguaje de los jóvenes* (págs. 137 - 163). Barcelona: Ariel.

## ANEXOS

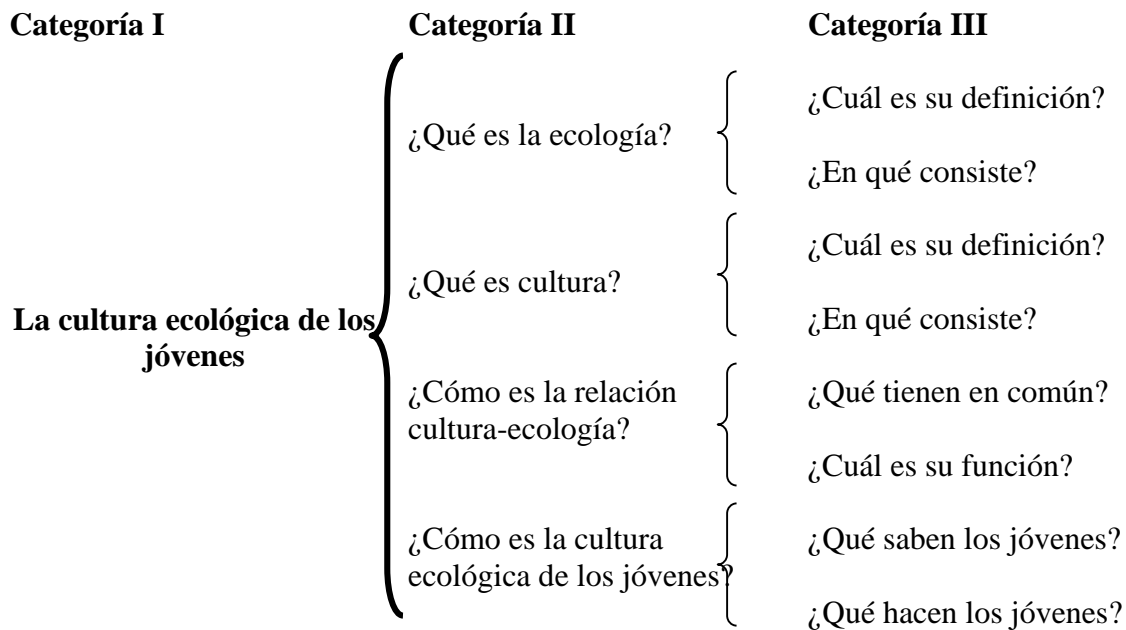
**Anexo 1.** Complementos didácticos para la planificación de una exposición oral.

**Selección del tema:** Para la selección del tema se realizará el siguiente proceso.



**Organización del esquema general:** Elabora un cuadro sinóptico a través de preguntas relacionadas con tu tema de exposición para organizar el contenido informativo. Para ello, realiza las siguientes instrucciones.

- Subtemas:** Elabora cuatro preguntas referentes al tema principal, tomando en cuenta los intereses y objetivos de su exposición. Las preguntas deben ser breves.
- Subsubtemas:** Reformula otras dos preguntas por cada una de las cuatro preguntas anteriores, de manera que resulten 8 en total.
- Categorías:** Colócalas en el cuadro sinóptico por categorías como se muestra en el siguiente ejemplo.



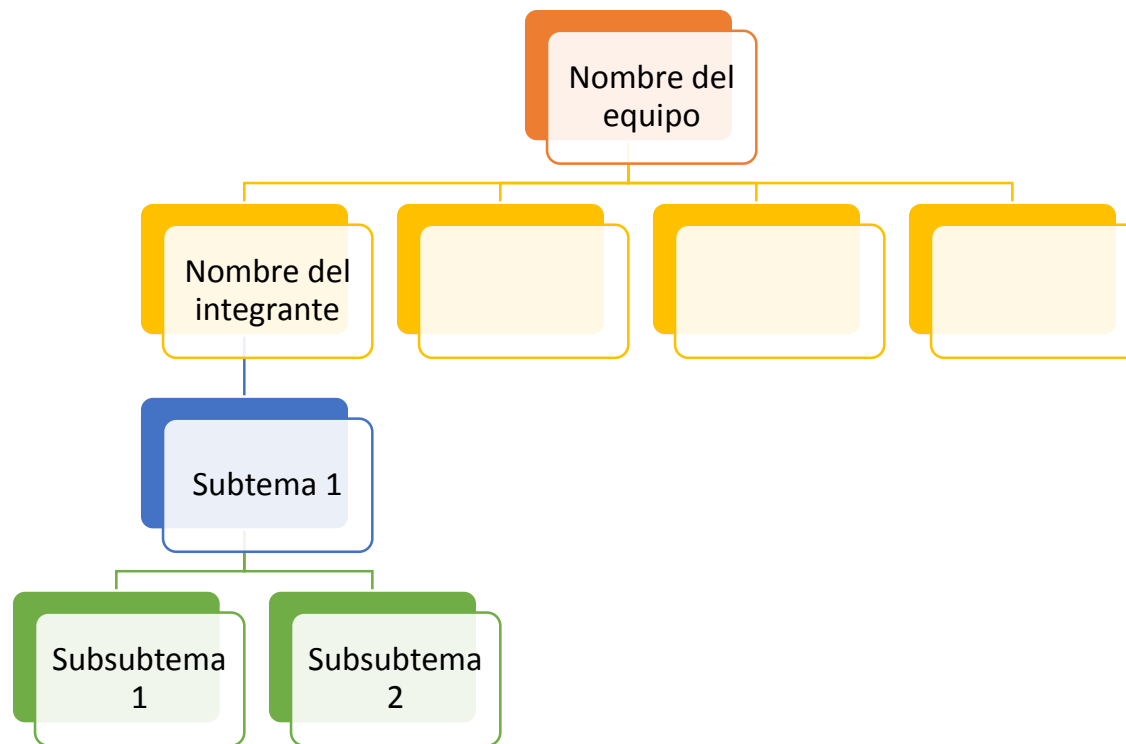
**Ilustración 1 (Cuadro sinóptico)**

**¿Qué es un cuadro sinóptico?**

Un **cuadro sinóptico** es una forma de expresión visual de ideas o textos ampliamente utilizados como recursos instruccionales que comunican la estructura lógica de la información. Son estrategias para organizar el contenido de conocimientos de manera sencilla y condensada.

Los cuadros sinópticos proporcionan una estructura global coherente de una temática y sus múltiples relaciones. Sirven para estudiar un tema, una teoría o una variable que tratan diversos autores, porque su principal función es contrastar, o sea, encontrar semejanzas y diferencias, entre una o varias variables de un mismo tema. Pueden utilizarse como estrategias de enseñanza tanto en la clase o como una forma

**Distribución del trabajo en equipo:** Elabora organigrama para asignar los subtemas y subsubtemas que le corresponderán a cada integrante. La distribución debe ser proporcionada y ecuánime, basada en la extensión y profundidad del tema.



---

### ¿Qué es un organigrama?

---

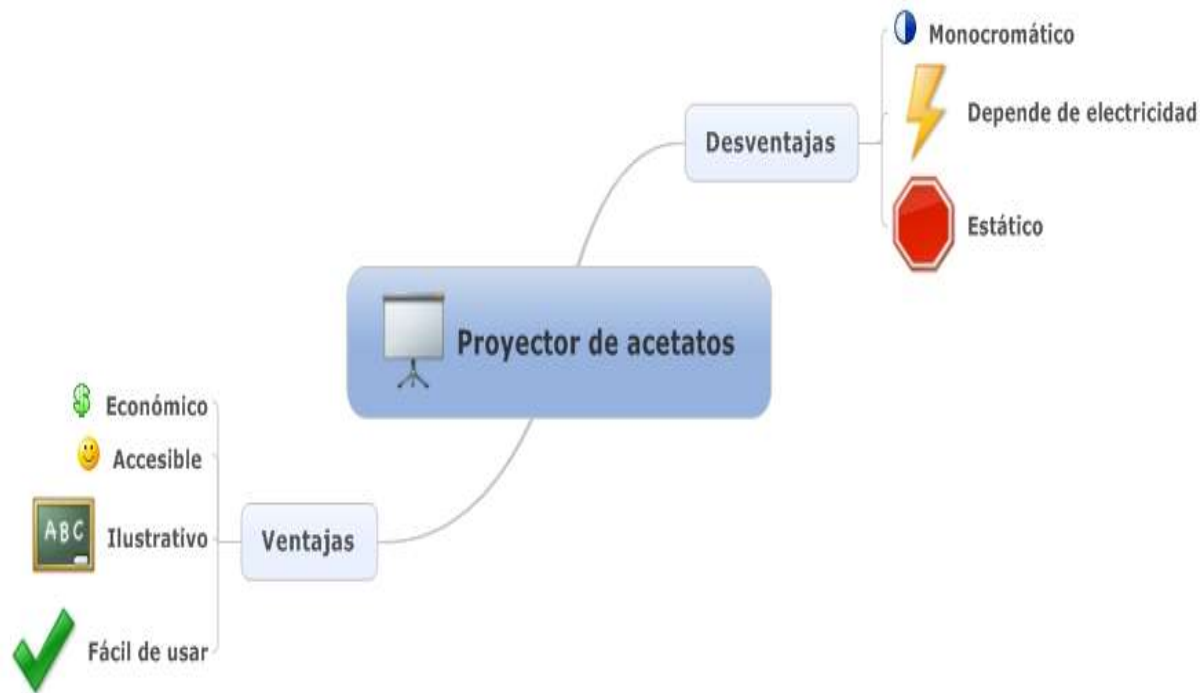
Un **organigrama** es la representación gráfica de la estructura de una empresa u organización. Representan las estructuras departamentales y, en algunos casos, las personas que las dirigen, hacen un esquema sobre las relaciones jerárquicas y competenciales de vigor en la organización.

El organigrama es un modelo abstracto y sistemático, que permite obtener una idea uniforme acerca de la estructura formal de una organización o empresa.

En el organigrama no se tiene que encontrar toda la información, para conocer como es la estructura total de la empresa.

**Selección del material de apoyo:** Elabora un mapa mental para identificar las ventajas y desventajas de los recursos técnicos que utilizarás para exponer, con el fin de identificar los imprevistos y tomar acciones de prevención. Puedes utilizar MindManager para diseñar tu mapa mental.

**Ejemplo:**



¿Qué es un mapa






mental?

**¿Qué es un mapa mental?**

Un mapa mental es un diagrama usado para representar las palabras, ideas, tareas y dibujos u otros conceptos ligados y dispuestos radialmente alrededor de una palabra clave o de una idea central. Los mapas mentales son un método muy eficaz para extraer y memorizar información. Son una forma lógica y creativa de tomar notas y expresar ideas que consiste, literalmente, en cartografiar sus reflexiones sobre un tema. Se utiliza para la generación, visualización, estructura, y [clasificación](#) taxonómica de las ideas, y como ayuda interna para el [estudio](#), [planificación](#), organización, [resolución de problemas](#), [toma de decisiones](#) y escritura.



**Prueba de voz:** Debido a que la voz juega un papel importante para la exposición oral, grabarás tu voz en un dispositivo (computadora, Ipod, grabadora de voz) en donde se pueda almacenar y reproducir el texto. La intención es que escuches y mejores aquellos aspectos que pueden afectar la presentación oral. Sigue los siguientes pasos.

<p>1</p> <p>Escribe un fragmento del discurso que presentarás en clase. Procura que no se extienda más de 10 líneas o 50 palabras.</p>	<p>2</p> <p>Léelo frente a tu dispositivo con la voz con que sueles hablar. Puedes ayudarte de programas como <i>Audacity</i>.</p>
 <p>© Mystic Arts, LLC</p>	
<p>3</p> <p>Escucha tu grabación y describe cómo consideras los siguientes aspectos de tu voz: volumen, dicción, pausas, tono y velocidad.</p>	<p>4</p> <p>Comparte la grabación y tus observaciones con tu profesor y compañeros de equipo y discute qué aspectos debes mejorar y cómo lo puedes hacer.</p>
	
<p>Repite la grabación hasta que consideres que las cualidades de tu voz son las óptimas para realizar tu exposición.</p>	
<p>5</p> 	

## **Anexo 2.** Muestras de la instrumentación y diseño de material realizado por los alumnos.

En esta segunda parte del anexo se integra parte del material elaborado por alumnos de primer semestre dentro de las dos primeras unidades del Taller de Lectura Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I. Cada uno de los ejemplos que aquí se exhiben fueron realizados con base en el proceso didáctico antes desarrollado dentro de diferentes etapas y modalidades, principalmente en equipo y grupal. A continuación se describe a partir de especificaciones en cada uno de los materiales mostrados las características de cada uno de estos.

- **Datos generales del grupo piloto donde se aplicó la estrategia.**

- Grupo 126
- Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I
- Ciclo escolar 2014-1
- Turno matutino
- Unidades 1 y 2 pertenecientes Programa de Estudios de TLRIID I a IV del Colegio de Ciencia y Humanidades.

- **Muestra de los resultados obtenidos en el análisis de discursos orales.**

**Especificaciones:** La presente actividad es un ejemplo de los resultados obtenidos en la aplicación del Modelo SPEAKING y producto de un trabajo de integración a nivel grupal; es decir, se incorporaron de manera organizada todos los análisis elaborados por cada uno de los equipos en un solo modelo.

**Ejemplo:**

### **Análisis general “El gran dictador”**

Título de la película: El gran dictador
Director: Charles Chaplin
Actor: Charles Chaplin
Año: 1940

#### *Resumen*

El gran dictador es una película dirigida por Charles Chaplin y protagonizada por él mismo en 1940. Es una obra carismática en la época de la Segunda Guerra Mundial.

Charles Chaplin interpreta al soldado Hynkel (Hitler) y a un barbero con el cual inicia su parodia del ejército Nazi.

La escena que vamos a analizar se desarrolla en Osterlich. El fondo que se muestra es un campo, el personaje ya estaba en el curul, frente a los soldados y el resto del pueblo.

Inicia su discurso con la frase “lo siento pero yo no quiero ser emperador” lo cual se deduce como un papel del cual no es diferente a los demás. Su discurso fue muy emotivo, ya que su propósito era crear la paz en los integrantes del pueblo e incluso de todo el mundo, una alianza. Es un discurso más informal que formal, se notó dudoso, lo cual se puede notar en sus múltiples que quizá se deba a su

improvisación al decir su informe. Su voz fue subiendo de tono en el transcurso del informe hasta el punto de gritar. No se mueve mucho de su lugar, los movimientos que hace son con los brazos y hace bastantes gestos con los que indica que su emotividad cambia mucho. Se demuestra enojado, indignado y conforme va dando su discurso se ve más exaltado. Tiene la mirada sumisa en casi todo el tiempo. Finalmente, levanta las manos como muestra de que él también será participe de cualquier movimiento que se lleve a cabo; como ejemplo de la igualdad que quiere promover.

### Análisis por equipo

Equipo	Análisis
1	<p><b>Registro (formal, informal, coloquial, popular, científico, vulgar):</b></p> <p>El personaje es un militar que va a dar un discurso a un gran número de militares, se sitúa frente a todos detrás de micrófonos y comienza con la frase: “Lo siento pero yo no quiero ser emperador, ése no es mi oficio, no quiero gobernar ni conquistar a nadie sino ayudar a todos, si fuera posible, judíos y gentiles, blancos o negros.” Denotando que quiere justificar que él no es malo y que solo quiere ayudar a la gente de toda clase. Su lenguaje al referirse a toda la comunidad es popular ya que dice: “el camino de la vida puede ser libre y hermoso, pero lo hemos perdido. La codicia ha envenenado las almas, ha levantado barreras de odio, nos ha empujado hacia la miseria y las matanzas. Hemos progresado muy deprisa, pero nos hemos encarcelado nosotros. Pensamos demasiado y sentimos muy poco. Más que máquinas, necesitamos humanidad, más que inteligencia, tener bondad y dulzura. Sin esas cualidades, la vida será violenta y se perderá todo”. Y también es formal, con altas y bajas de tono de voz diciendo: “¡Soldados! ¡Vosotros no sois máquinas! ¡No sois ganado! ¡Sois hombres! Y con el amor de la humanidad en vuestros corazones, ¡no al odio!, ¡Sólo odian los que no pueden amar y los inhumanos!”.</p>
2	<p><b>Lenguaje no verbal (movimientos del cuerpo [mano, cabeza, cara, torso], dominio del espacio):</b></p> <p>Se encuentra en un contexto histórico: la segunda Guerra mundial, un discurso con mucho nerviosismo e incoherencia. En sus gestos se nota una mirada sumisa, con movimientos torpes pero es más humanista.</p>
3	<p><b>Contexto (época, lugar, situación, ambiente, participantes, clase social):</b></p> <p>Época: Segunda Guerra Mundial.  Lugar: Osterlich  Situación: Un impostor de Hynkel da un discurso al pueblo sobre la humanidad.  Ambiente: Un discurso frente al pueblo y medios de comunicación.  Participantes: El impostor de Hynkel y el pueblo de Osterlich.  Clase social: Clase media.</p>
5	<p><b>Propósito comunicativo (intencionalidad, efecto que se busca, tipo de enunciador, público al que se dirige):</b></p> <p>En este propósito comunicativo, se muestra un vídeo en el cual el propósito principal es la persuasión sólo que ésta se basa en el uso de los sentimientos, ya que lo que el enunciador transmite es que él sólo quiere la paz y en ningún momento quiere ser un</p>

	<p>emperador. Al público que se dirige, es diferente, es un pueblo con diferentes intereses. Se dirige al pueblo y a los soldados. Es clase media y se llevó a cabo en una conferencia de Osterlich.</p>
6	<p><b>Registro (formal, informal, coloquial, popular, científico, vulgar)</b></p> <p>Utilizó un lenguaje formal, al principio voz lenta, como recordando los hechos, después acelerado pero no se trababa. Es un contexto de la segunda guerra mundial. El personaje era Hitler, trataba de convencer a los soldados de que ellos eran seres humanos y no máquinas. Tenía una mirada perdida, correcta postura, un poco de inseguridad al principio y después se agitó demasiado.</p>
7	<p><b>Oralidad, lenguaje no verbal, propósito comunicativo:</b></p> <p>Oralidad: podemos notar que empieza hablando de una forma entendible, pero después de un tiempo transcurrido, habla más rápido y sube su tono de voz conforme aumenta su emotividad.</p> <p>Lenguaje no verbal: a diferencia del video anterior, es una mirada triste y la mayoría del tiempo es sumisa. Sus ademanes muestran nerviosismo además de que los ocupa de un modo muy repetitivo y su tono de voz es emotivo.</p> <p>Propósito comunicativo: persuadir a su público, eran medios de comunicación algunos de ellos, por medio de la emotividad para que lucharan por la humanidad y no ser maquinas que simplemente pelearan.</p>
8	<p><b>Lenguaje no verbal (movimientos del cuerpo [mano, cabeza, cara, torso], dominio del espacio):</b></p> <p>En este discurso, el personaje muestra tristeza en su cara y varias veces tiene la mirada sumisa, baja la cabeza mostrando un sentimiento de humillación además nunca cambio la posición de su cuerpo, en el instante en que empezó a subir el tono de su voz, alternativamente comenzó a mover las manos con espíritu de lucha y las facciones de su cara reflejaban enojo y tal vez odio.</p>
9	<p><b>Características de la lengua oral</b></p> <p>En este discurso se nota a una persona con un tono de voz bajo e inseguro al principio, y que busca persuadir al público y al ejército de que no es un emperador, que deben de luchar por una mejor estancia ya que ellos no son máquinas. Lo hace mediante sus emociones y mostrando que tiene sentimientos sobre la situación. Conforme avanza su discurso, se va involucrando sentimentalmente y comienza a levantar las manos y a elevar su tono de voz que demuestra más seguridad en sus palabras, pero que a su vez, hace notar un poco de desesperación en éstas y trata de atraer más la atención del público que lo escuchaba dándole un toque de humanismo en el mensaje. El mensaje principal es que, él no quiere llegar a ser un emperador y que le interesa el bien de todos.</p>
10	<p><b>Características de la lengua oral (volumen, dicción, entonación, velocidad, pausas):</b></p> <p>El personaje habló muy rápido desde el principio, se entendía claramente lo que decía, es decir, tenía buena dicción, la entonación que le da a su discurso era de esperanza,</p>

	tranquilizar al pueblo para no rendirse. A los soldados se dirige con un nivel más alto de voz y no hace pausas. Usa muchos sentimientos para hacer emotivo su discurso.
--	--

- **Muestra de las cartas compromiso redactadas por los alumnos.**

**Especificaciones:** A continuación se muestra el ejemplo de una *carta compromiso* redactada por los alumnos en donde especifican sus obligaciones como integrantes de un equipo, así como las sanciones a las que se hacen acreedores en caso de no cumplir con lo estipulado. Asimismo la firma del documento los aproxima al contexto *formal* que exige la actividad.

**Ejemplo:**



Universidad Nacional Autónoma De México.  
Colegio De Ciencias Y Humanidades Plantel Azcapotzalco



Carta Compromiso.

Buenos días profesor, por medio de la presente carta el equipo Beta nos comprometemos a cumplir con los siguientes términos u obligaciones:

- \* Trabajar arduamente hasta lograr lo solicitado y entregarlo en tiempo y forma.
- \* No faltar con trabajos ni tareas solicitados y cumplir con el material que se pida para realizar las actividades dentro del aula de clases.
- \* Guardar compostura y una buena actitud en el salón de clases.
- \* Mostrar interés hacia la clase y hacia las demás personas de otros equipos en caso de exposición o algún comentario que se haga.
- \* Tener la mejor puntualidad posible para ingresar al salón y para entregar proyectos o trabajos.

En caso de que algún integrante del equipo no cumpla con esta normatividad tendrá las siguientes consecuencias:

- \* Por cada falta de material o de tarea se le colocará una falta.
- \* A la tercera falta de material o tarea se le excluirá del equipo y será dado de baja de este.
- \* En caso de llamarle la atención <sup>dos</sup> veces por no guardar compostura se le sacará del aula de clase.
- \* En caso de ser muy impuntual a los 3 retardos se le tomará como falta.

Atentamente:

<p>Crick Daniel Domínguez Hdz 55-36-59-54-31 Firma CrickDanielDomínguez-126@hotmail.com</p>	<p><i>[Firma]</i> Luis Enrique Nájera Firma 0110203</p>	<p><i>[Firma]</i> luis_enrique_n@hotmaill.com Luis Enrique Nájera Firma 5523672569</p>	<p><i>[Firma]</i> Rodrigo Alan López Herrero redigealan.fcpe@escuamex1998@gmail.com Firma 55-28-19-91-56.</p>
<p>Emilio Daniel Sánchez daniel-smonter@hotmail.com Firma 55233774390</p>	<p><i>[Firma]</i> Thalía García Firma</p>	<p><i>[Firma]</i> Ramón Alberto Richard Aguirre ramon_raimon_89@hotmail.com Firma 5513291950</p>	

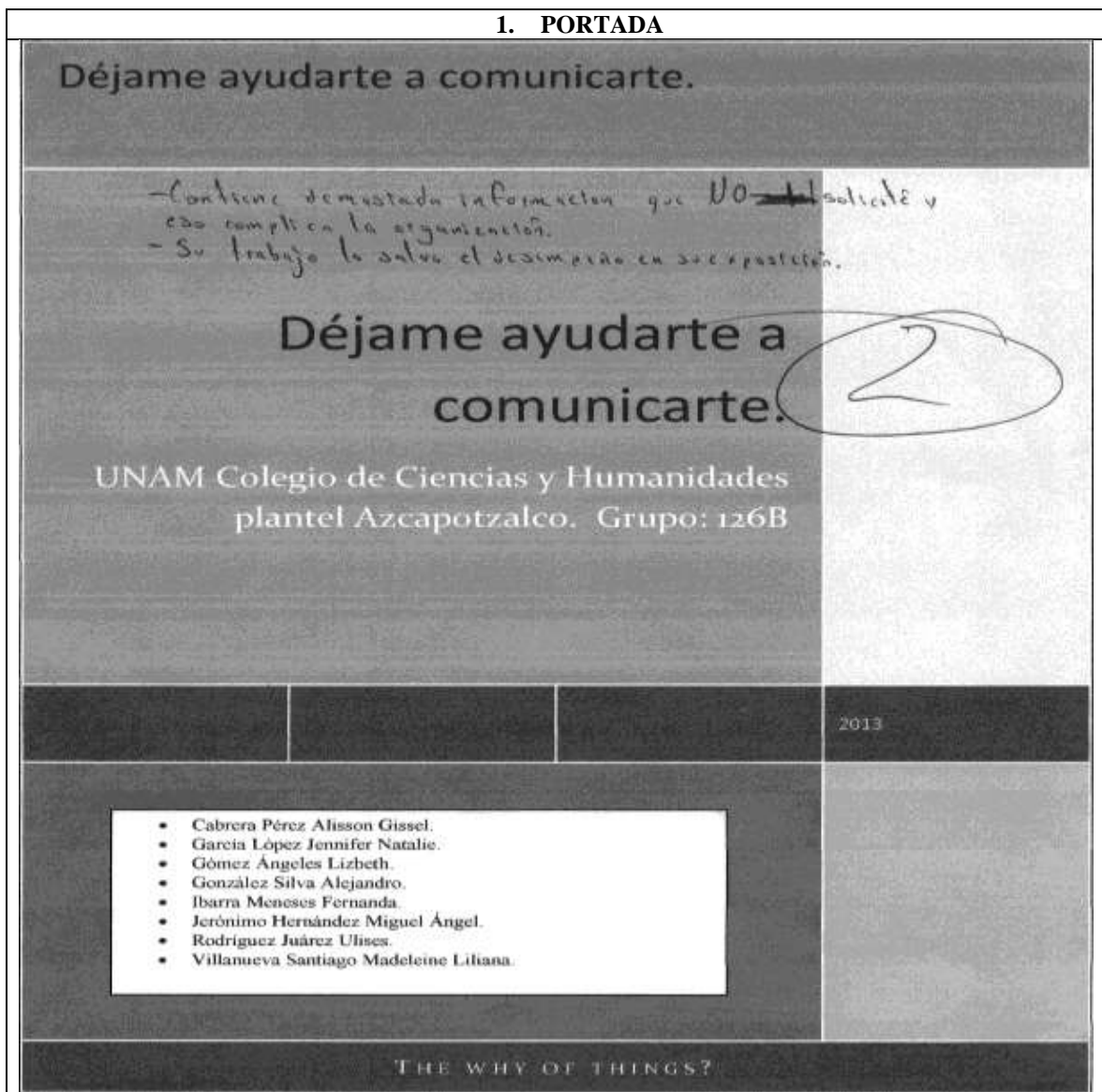
Firma del Profesor:

*[Firma]*

- Muestras los planes de trabajo elaborados por los alumnos para la exposición.

**Especificaciones:** Las siguientes imágenes son muestra de uno de los *planes de trabajo* elaborados por el grupo. En cada uno de los cuadros se presentan de forma secuencial las etapas y unidades que componen la actividad y la forma en la que pueden ser desarrolladas. Aunque se solicitan los mismos elementos a todos el grupo, su elaboración varía según las *actitudes* y *capacidades* de cada equipo, así como sus necesidades y propósitos de sus exposiciones.

**Ejemplo:**



## 2. CARTA COMPROMISO

The why of things?



### Carta Compromiso

Los integrantes del equipo The why of things? Se comprometen a cumplir las siguientes obligaciones:

- Intercambiar ideas para debatir en la toma de decisiones y ser democráticos.
- Colaborar para la realización de las actividades.
- Respetar y tomar en cuenta cada una de las opiniones
- Ser comprometidos
- Ser tolerantes con los integrantes de equipo
- Tener empatía dentro del equipo
- Responsabilizarse en sus obligaciones

En caso de no cumplir con lo anterior se llevarán a cabo las siguientes sanciones:

- Al no respetar alguna de dichas obligaciones establecidas se hablará con el integrante para resolver las diferencias y/o problemas tomando en cuenta que su colaboración en el trabajo será mayor a la del resto de los integrantes.
- En caso de que rompa estas normas por más de tres veces no será acreedor a la calificación obtenida en el trabajo.
- Por ende al tener cada una de las sanciones anteriores quedará fuera del equipo.

## 3. TEMA, PROPÓSITO COMUNICATIVO Y ESQUEMA PRELIMINAR

The why of things?

Plan de trabajo

The why of things

Tema: procedimiento para realizar una exposición oral

Título: Déjame ayudarte a comunicarte

Propósito comunicativo:

Explicar a los estudiantes del plantel sobre las características que debe de llevar una buena exposición oral, para corregir errores que usualmente se comenten, mediante una presentación con material de apoyo, porque es algo que no permite ser mejor estudiante.

1. Razones o métodos para la realización de exposición
  - 1.1 Definición de una exposición
  - 2.2 Características de la exposición
  - 1.3 Objetivo de la exposición
2. Los primeros pasos para preparar una exposición
  - 2.1 Elección e investigación del tema a exponer
  - 2.2 Elaboración de un guion
3. Presentación de la elaboración
  - 3.1 Estrategias para hablar en público
  - 3.2 Lenguaje no verbal
  - 3.3 Material de apoyo
4. Funciones y formas del objetivo
  - 4.1 Objetivo de la conclusión
  - 4.2 Formas de la conclusión

#### 4. ESQUEMA GENERAL.



#### 5. SELECCIÓN DEL MATERIAL

The why of things?

Elección de material de apoyo

Diapositivas en power point

Elegimos este material mediante la democracia puesto que tiene aspectos negativos como positivos.

\*Positivos:

Favorece a la dinámica espontanea que se pretende lograr  
Obtenemos la atención de los espectadores  
Da una imagen formal

\*Negativos

Posiblemente todos se apoyaran con el mismo material  
No es algo novedoso



6. REPARTICIÓN DE TIEMPO Y TRABAJO					7. GUIÓN	
El procedimiento para realizar una exposición	presentación		Apartados distribución	tiempo	The why of things?	
			Alisson Cabrera	1 min	<b>1. Razones y métodos para la realización de exposición</b>	
	introducción	Métodos para realizar una exposición	Definición de la exposición	Ulises Rodríguez	2.25 min	<b>1.1 Definición de exposición</b>
			Características de la exposición	Madeleine Villanueva	2.25 min	(Ulises Rodríguez J.) La palabra "exponer" tiene su origen del verbo en latín "exponere", esta se conforma del prefijo ex que significa del -interior hacia el exterior-, y el vocablo ponere que es igual colocar. Esto nos dice que el acto de exponer es el transmitir y difundir información.
		Los primeros pasos para realizar una exposición	Objetivo de la exposición	Miguel Jerónimo	2.25 min	<b>1.2 Características de una exposición</b>
			Elección e investigación del tema	Alejandro González	2.25 min	(Madeleine Villanueva S.)
	desarrollo	Presentación de la elaboración	Elaboración del guion	Lizbeth Gómez	2.25 min	<ul style="list-style-type: none"> <li>• FLUIDEZ.- No trabarse al momento de hablar y todo salga suavemente</li> <li>• RITMO.- No ir demasiado rápido al momento de hablar, ya que perdemos a nuestro público. Respetar puntos, comas, etc.</li> <li>• EMOTIVIDAD.- El tono en el que se habla puede ocasionar dos cosas: 1.- Aburrir 2.- Interesar, así que depende del expositor con que "emoción" habla, ya que se transmite a la audiencia.</li> <li>• COHERENCIA.- Que lo que se exponga tenga lógica y lleve una secuencia entendible</li> <li>• VOLUMEN.- Una voz muy baja no capta al público, ya que, no se le escucha! Tampoco se trata de gritar. Hay que encontrar un nivel de volumen en el cual se esté cómodo tanto el público como el expositor</li> <li>• CLARIDAD.- No se trata de impresionar a la audiencia con términos difíciles de entender, sino lograr que se entienda el tema a exponer. Así que, hay que ser claros y darse a entender claramente</li> <li>• SENCILLEZ.- El expositor no está por arriba de la audiencia, entonces nunca se debe dar una impresión de prepotencia o antipatía. El tema se expone de manera sencilla.</li> <li>• CORPORALIDAD.- Estar siempre presentables, tanto en nuestra vestimenta como en el material de apoyo con el que se trabajará, para siempre brindar una buena imagen</li> <li>• GESTICULACION.- Además de la voz, se puede hacer uso de gestos faciales, manos, etc. Lo cual ayuda a que se comprenda lo que se quiere comunicar.</li> <li>• NATURALIDAD.- El tema a exponer no se debe de ver robótico o memorizado, sino todo lo contrario. Se domina completamente el tema y eso se notará al momento de exponerlo.</li> <li>• La información debe ser concisa para despejar dudas.</li> <li>• El desarrollo de la exposición se hará de forma clara, sencilla y ordenada.</li> </ul>
			Estrategias al hablar en público	Fernanda Ibarra	2.25 min	
			Lenguaje no verbal	Jennifer Garcia	2.25 min	
			Material de apoyo	Alisson Cabrera	2.25 min	
conclusión	Funciones y formas de la conclusión	Objetivo de la conclusión	Ulises Rodríguez	2.25 min		
		Formas de concluir	Miguel Jerónimo	2.25		
despedidas			Alejandro González	1 min		
	Subtemas					

- **Muestra de tablas de cotejo para la evaluación cuantitativa de las exposiciones.**

- **Especificaciones:** Este material es resultado de la integración de observaciones y propuestas realizadas por cada uno de los equipos después de la presentación de los *simulacros*. Su elaboración fue a nivel grupal, cada uno de los equipos de trabajo hizo aportaciones para la designación de criterios, establecimientos de escalas numéricas, rubros, así como la estructura organizativa del instrumento.

**Ejemplo:**

*Evaluación de las exposiciones.*

Fecha:

No. De equipo:

Tema:

Escala de evaluación:

**Escala**

**0-0.5**

**0.5-1.0**

**1.0-1.5**

**1.5-2.0**

**2.0-2.5**

<b>Evaluación</b>
No se empleó o fue elemental
Se empleó , pero debe mejorarse
Bien
Muy bien
Excelente

- **Expresión oral.**

En esta categoría los integrantes del equipo deberán obtener como máximo un total 50 puntos (en caso de que el equipo esté constituido por cinco integrantes, de no ser así el total del puntaje será diferente); posteriormente el puntaje debe dividirse entre el número de integrantes, para obtener la calificación del equipo en dicha categoría.

<b>Características</b>	<b>Dicción y coherencia</b>	<b>Escases de muletillas</b>	<b>Voz fuerte</b>	<b>Uso de un lenguaje adecuado</b>	<b>TOTAL</b>
<b>Integrantes</b>	<b>(0-2.5 puntos)</b>	<b>(0-2.5 puntos)</b>	<b>(0-2.5 puntos)</b>	<b>(0-2.5 puntos)</b>	

**Total de puntos:**

**Calificación:**

**Justificación de la calificación:**

**Observaciones:**

- **Trabajo equipo.**

En esta categoría el equipo en su conjunto deberá obtener como máximo un total de 10 puntos. Es importante mencionar que los puntos obtenidos serán automáticamente la calificación de dicha categoría.

<b>Participación (0-2.5 puntos )</b>	<b>Solidaridad (0-2.5 puntos)</b>	<b>Organización (0-2.5 puntos )</b>	<b>Interacción con el grupo (0-2.5 puntos)</b>	<b>Total y/o calificación</b>

**Justificación de la calificación:**

**Observaciones:**

- **Habilidades específicas.**

En esta categoría el equipo en su conjunto deberá obtener como máximo un total de 10 puntos. Es importante mencionar que los puntos obtenidos serán automáticamente la calificación de dicha categoría.

<b>Material de apoyo creativo (0-2.5)</b>	<b>Uso adecuado del material de apoyo (0-2.5)</b>	<b>Distribución adecuada del equipo dentro del salón (0-2.5)</b>	<b>Manejo del tiempo (0-2.5)</b>	<b>Total y/o calificación (0-2.5)</b>

**Justificación de la calificación:**

**Observaciones:**

- **Expresión no verbal (lenguaje corporal).**

En esta categoría los integrantes del equipo deberán obtener como máximo un total 50 puntos (en caso de que el equipo esté constituido por cinco integrantes, de no ser así el total del puntaje será diferente); posteriormente el puntaje debe dividirse entre el número de integrantes, para obtener la calificación del equipo en dicha categoría.

<b>Características</b> <b>Integrantes</b>	<b>Postura adecuada</b> <b>(0-2.5)</b>	<b>Vista hacia el público</b> <b>(0-2.5)</b>	<b>Uso de ademanes</b> <b>(0-2.5)</b>	<b>Evitar movimientos que denoten nervios</b> <b>(0-2.5)</b>	<b>Total</b>

**Total de puntos:**

**Calificación:**

**Justificación de la calificación:**

**Observaciones:**

Al finalizar la evaluación de las cuatro categorías, se deben sumar las calificaciones obtenidas en cada una de éstas y posteriormente dividirse entre cuatro para obtener la calificación final en la exposición del equipo evaluado.

**Calificación final:**

**Comentarios generales:**

**Propuestas para el equipo:**

- **Muestra de las autoevaluaciones y coevaluaciones de los alumnos.**

**Especificaciones:** Las siguientes tablas integran fragmentos de las autoevaluaciones y coevaluaciones realizadas por los alumnos al finalizar las exposiciones, dentro de la fase de *retroalimentación*. En cada una de las unidades se identifica un nivel distinto de *reconocimiento e identificación* de destrezas y actitudes, ya que en las descripciones valorativas realizadas en la primera unidad suelen generalizar los factores causantes de su inadecuada expresión oral, destacando el ‘nerviosismo’ y la ‘confianza’ como los principales problemas. En la segunda unidad hay una precisión más notoria de las habilidades específicas en las que es necesario mejorar, tales como el uso de la expresión no verbal, el tono, volumen, manejo de los espacios, además actitudes como la atención, guardar silencio, etc. Asimismo se comienza a reconocer en esta etapa la trascendencia de la labor de *planificación*.

**Ejemplos:**

**Autoevaluaciones y coevaluaciones de la primera unidad [primera exposición]**

En la Exposición de mis compañeros, observe varias cosas que me sorprendieron de ellos. Como público, observe que la mayoría de mis compañeros miraban hacia otro lado y casi no centraban la mirada en el público, también algunos les faltó más diálogo, hablar un poco más de ellos y del objeto. Algunos son muy nerviosos, penosos, pero lo que vi más en todos mis compañeros ~~es~~ que fueron sinceros, francos en la descripción de sus objetos y pude percibir los sentimientos que tenían por ese objeto tanto buenas como tristes. Otros compañeros son reservados y no hablan tanto (serios), y otros son muy abiertos en sus ideas y risas y no hablan tanto (serios), y otros son muy abiertos en sus ideas y risas.

Yo digo que todos tuvimos errores al exponer porque no es fácil hablar frente de "50" personas que no conoces de cosas que son personales y tal vez solo a un verdadero amigo puedes contárselo.

Siendo este un trabajo formal clasifiqué los aspectos positivos y negativos en diferentes

**Positivos:** Conocimos un poco más y si en algunos casos crees que eres el único que piensa así puedes ver que tal vez no es así.

**Negativos:** Que en las primeras exposiciones no hubo un buen planteamiento de gustos etc. solo expusieron de su objeto lo cual de miradas lo que trataba la actividad a 100% no era de ser como un complemento a nuestros gustos y sentimientos.

Mi experiencia como público.

Al estar sentado pude darme cuenta de que en el primer día todos iban nerviosos y muy pocos habían preparado sus exposiciones. En lo personal me dio una actitud atenta y respetuosa para que se sintieran un poco más seguros. Me sorprendió y agrado conocer un poco de la vida de cada uno de mis compañeros.

En el segundo día todos se mostraron más seguros y preparados, fueron más agradables las exposiciones, los compañeros se expresaron más y se les notaba más motivados.

Puedo resaltar puntos positivos como que nadie se negó a pasar, todos hablaron y se presentó cada quien a su manera pero lo hicieron, al final de las exposiciones se hicieron críticas constructivas. Lo malo es que muy pocos prepararon sus exposiciones y hablaban muy rápido y bajo algunos y eso dificultaba el escuchar y los hacía un poco aburridos pero fue muy bueno hacer estas exposiciones.

Mi experiencia como público.

Al estar sentado pude darme cuenta de que en el primer día todos iban nerviosos y muy pocos habían preparado sus exposiciones. En lo personal me dio una actitud atenta y respetuosa para que se sintieran un poco más seguros. Me sorprendió y agrado conocer un poco de la vida de cada uno de mis compañeros.

En el segundo día todos se mostraron más seguros y preparados, fueron más agradables las exposiciones, los compañeros se expresaron más y se les notaba más motivados.

Puedo resaltar puntos positivos como que nadie se negó a pasar, todos hablaron y se presentó cada quien a su manera pero lo hicieron, al final de las exposiciones se hicieron críticas constructivas. Lo malo es que muy pocos prepararon sus exposiciones y hablaban muy rápido y bajo algunos y eso dificultaba el escuchar y los hacía un poco aburridos pero fue muy bueno hacer estas exposiciones.

A pesar de que a mi criterio fue esta una de las mejores exposiciones, realmente tuvo varios errores, al igual que la mayoría, incluyendo la mía, algunos de los que pude percatarme fueron:

- No cumplir con el propósito comunicativo
- Falta de seguridad al expresarse
- Tono de voz bajo, etc.

Si hubiéramos puesto más empeño en la preparación para la exposición probablemente se habrían evitado muchos errores. Pero ya no podemos pensar en lo que pudimos o no haber hecho, ahora estamos conscientes de nuestros errores y de ahora en adelante no se volverán a cometer.

\* Lo que yo sentí al momento de exponer fue mucho temor de lo que fueran a pensar mis compañeros de mí, ya que al hablar me trababa un poco y se me olvidaba lo que tenía planeado decir, también me temblaban las piernas, las manos y mi boca de tantas nervios que tenía. Pero poco tiempo después adquirí confianza.

\* Como público, vi a mis compañeros nerviosos, algunos no ocuparon el tiempo establecido que era de 5 minutos, note que no se les escuchaba debido a que hablaban muy rápido y con su voz con un volumen bajo. Otros ocuparon el tiempo completo, con buena voz y explicaron sus objetos con detalle y porque era simbólica.

\* De las fallas que note fueron su volumen de voz, que se trababan al hablar algunos, que sus exposiciones eran muy breves, no explicaban su objeto.

126 A

José Aleksei Martínez Hernández

Las expresiones de muchos eran de miedo, falta de confianza, no tenían la mirada hacia el público. Si no hacia otros lados, se movían demasiado. Frecuentemente hablaban muy rápido y con un tono de voz demasiado bajo, después ya se comentaron esos aspectos y las demás exposiciones mejoraron. Había más confianza en sí mismos y en el público y se les entendió el mensaje que trataban de decir.

Angeles Hernández Gilberta  
Rubi 126 T.M.

Min experiencia como público me di cuenta que la manera que exponemos no es correcta, no tenían el volumen de voz adecuada y eso es primordial, por que eso definirá si te pondrán atención, la velocidad al hablar en algunos era muy rápida y no se les entendía lo que decían tal vez por el nerviosismo no controlaban su forma de hablar.

La información que proporcionamos cuando exponemos es importante y algunos omitían datos importantes o mencionaban cosas sin importancia sabían lo que tenían que decir pero improvisaban y no cubrían todos los puntos.

En lo personal observe que los primeros días de exposición faltaba fluides, se necesitaba más confianza, faltaban puntos por mencionar, se hablaba más de la persona que de el objeto. Con el paso del tiempo todo esto fue cambiando, no se quedaban estáticos, contaban abiertamente cada aspecto. La mayoría mostró un objeto con una historia sentimental y ya no de utilidad. Todo esto hace énfasis en el propósito comunicativo personal através de textos orales.

Lizbeth Gomez Araeles

Concluyendo, mi exposición debe mejorar en hablar más fuerte, controlar mis movimientos y poner atención a lo que estoy diciendo debido que esto fue en lo que más falle en mi exposición. Para mis compañeros opino que igual debemos controlar los nervios y practicar más, mejorar la confianza y control de nosotros mismo. Espero que esto nos sirva de ayuda para la siguiente exposición mejorar nuestros errores tanto como ponente como oyente.

Rivas Velázquez José Joaquín 126 B



## Autoevaluaciones y coevaluaciones de la segunda unidad [segunda exposición]

Nuestra experiencia como ponentes fue la clave para realizar una mejor exposición ya que observábamos los errores de los demás equipos, la mayoría de ellos fueron: la falta de preparación y unidad entre el equipo, los nervios frente al público, falta de organización con referencia a la participación de cada uno de los integrantes. Uno de los errores que frecuentes que observamos fueron los movimientos involuntarios, muletillas, mala comunicación verbal. Además de observar errores, pudimos apreciar exposiciones que nos sirvieron de ejemplo para nuestra presentación. En la segunda parte de las exposiciones tuvimos que cubrir los papeles el cual era la exposición y el jurado.

Al presentarnos en nuestra exposición el equipo DUJAI estaba dispuesto y preparado, después de todas las experiencias tenidas, conflictos, etc. Llegó el momento de pasar y hacer nuestro papel de expositores. En el momento de la exposición hubo gran nervio de parte de todos los integrantes. Esta experiencia rompió una gran barrera que nos separaba de la vida expositora. Todo el equipo estuvo satisfecho de la actuación de cada integrante todos cumplimos con el propósito creemos que podemos mejorar en poder controlar los nervios que durante la exposición nos traicionaron. Para nuestra actuación como jurado consideramos nuestra evaluación honesta y justa hacia el equipo evaluado. En conclusión tuvimos una mejor actuación que en la primera ocasión nos consideramos victoriosos ante las exposiciones.

Nombre: Uriel Arcos López

Profesor: Aron Ezequiel Martínez

Grupo: 126

Hubo varios y diferentes errores en cada exposición uno de ellos es que algunos no pudieron contar con su material de apoyo, como consecuencia de eso su exposición no fue del todo correcta, hubo ocasiones en que querían presentar videos y no se pudo a causas técnicas, esto desarrollo mal entendimiento de su tema, otros no se organizaron en que tiempo iba a exponer cada uno de los integrantes del equipo y en caso de algunos expositores no fueron vestidos correctamente para el caso. se pueden solucionar los problemas teniendo más organización.

ALUMNO: JOSE ALONSO RODRIGUEZ GOMEZ

A pesar de haber sido una jornada intensa por dos días con un total de ocho horas de exposiciones, se debe reconocer el esfuerzo de cada uno de los alumnos tanto como ponentes como público, pues demostraron, tolerancia, perseverancia, compañerismo y sobre todo mucha paciencia, se presentaron bastantes detalles el estar frente al público los movimientos con las manos no dejan de ser el principal factor de denotar nerviosismo o ansiedad, seguidos del tartamudeo, el uso de muletillas y el control de la mirada, aunque todos estos se corrigen con la práctica no se pueden hacer a un lado; los jóvenes de primer semestre consiguieron un nivel de cierto modo superior a los alumnos de semestres superiores, por lo cual se sugiere seguir trabajando en este tipo de exposiciones con todos los grupos.

### "Aprendiendo a hablar"

Muchas veces la experiencia nos ayuda a mejorar, en este caso se dio, aunque puede que la mejoría no se notara directamente a la hora de exponer un tema ¿Cómo es posible que en tantos años de educación básica, se nos pidieron tantas presentaciones orales y jamás se nos enseñó como era correcto hacerlo?

Esta vez para la organización del plan de trabajo algunos equipos del grupo 126 tuvieron mayor facilidad al redactarlo e incluso menos errores, notaron que si se puede aprender de los errores. Los contenidos mostrados en las exposiciones orales fueron elegidos, con mayor facilidad en esta ocasión ya que fueron cuestiones en cuanto a la materia. Para la adaptación de los apartados tuvimos el apoyo de fuentes documentales, especialmente bibliográficas, para tener un mayor conocimiento acerca de la cuestión, que se hizo al elegir del tema "¿Qué queremos saber?". La respuesta a esa pregunta se obtuvo gracias al apoyo del maestro, la investigación realizada anteriormente y la experiencia en una exposición anteriormente.

Las exposiciones se llevaron a cabo de forma ordenada. Como público, fue muy interesante observar exponer a los compañeros de otros grupos ya que algunos tenían más experiencia, y fue entretenido porque algunos expresaban lo que pensaban. Como ponente fue muy complicado exponer frente a muchas personas sin poder evitar que hubiera equivocaciones y sin que hubiera problemas en el equipo.

Se tienen que mejorar diferentes aspectos como al momento de hablar, ya que en la exposición era una de las causas principales que afectaban a las exposiciones. Otro aspecto es el tono de voz, ya que algunos hablaban muy bajo y no se oía lo que decían y se trababan un poco, algunos se quedaban quietos cuando exponían y otros se movían de un lado y utilizaban mucho las manos por lo cual a veces se le prestaba más atención a sus manos que lo que decían. Se tiene que mejorar el comportamiento de todos los oyentes, ya que había mucho ruido y no se entendía la exposición.

126 A

Jose Aleksei Martinez Hernandez

Esta actividad fue muy buena, hubo mejorías en todos los equipos a comparación de la otra exposición. Los aspectos que salieron conforme a lo esperado son:

- Fueron de utilidad los consejos, y así se logró una mejor exposición
- La información dada será de utilidad
- Hubo más organización entre los equipos

No hay aspectos insuficientes, la mayoría de los equipos presentaron una buena exposición, aunque tenían problemas técnicos, estos no era culpa de ellos pero en cuanto al material (diapositivas) se pudo organizar para que conforme cada integrante explicaba su tema, no hubiera la necesidad de regresar las diapositivas.

Diana Ivette Lara Justo

126 N.L. 28

TLRIID 1

Para ser tu primera vez

Miguel Ángel Jerónimo Hernández grupo 126

Las exposiciones contaron con el nuevo y desafiante auditorio que es para los de nuevo ingreso, un gran salto a un camino largo que debe estar acompañado de cosas distintas que asombraran a los que no estén preparados, así como también nuevas experiencias estas que con el paso del tiempo nos llenaran de una sabiduría absoluta que apantallara a chicos más inexperimentados sin saber que todos pasamos por lo mismo alguna vez desde el mal uso de palabras como la mala redacción de un escrito como este que con el tiempo se mejorara eso está claro.

Las exposiciones se realizaron al 100%, ya que todas se efectuaron porque no hubo ausencia de equipos, pues la mayoría de los integrantes de los equipos asistieron, aunque hubo algunas fallas técnicas (luces, videos, presentaciones de PowerPoint), que finalmente se arreglaron. Esta exposición se trataba de hacer de manera formal y la mayoría se realizó así, pero algunos les faltó más formalidad y en cuanto a los ademanes y el uso de espacio no se hizo correctamente ya que faltó un poco más de movimiento y en algunos equipos faltó reinventar la forma en que se expuso, uso de material apoyo para el público y la conexión entre temas y subtemas porque no se pudo notar los subtemas los subtemas de los cuales estaban explicando, lo que causó que: algunos alumnos se le hiciera aburrido el tema, distracciones y falta de interés.

**Karla María Lara Serrano**

A pesar de los nervios que algunos equipos tenían las exposiciones se llevaron a cabo de una manera correcta, aunque siguió habiendo algunos aspectos negativos por parte de los equipos, ya que en algunas presentaciones los integrantes utilizaban mucho el “yo les hablare” y “este”, otro aspecto a recalcar es que algunos equipos tuvieron problemas con su material de apoyo. Para que los equipos mejoraran en estos aspectos negativos mencionados y para que ya no se repitieran, sería bueno que los equipos realizaran algunos ensayos en donde se va llevar a cabo la exposición de igual manera que traten de no usar el “Yo” y el “este”, suponiendo que los equipos tomarán en cuenta estos aspectos sus exposiciones serían más que buenas.

**ERICK DANIEL DÁVILA HERNÁNDEZ**  
GRUPO: 126

Los equipos cumplieron con la mayoría de las características planteadas en su Plan de trabajo, las exposiciones fueron realizadas en el orden acordado, no siempre se respetó el tiempo que se les asignado, cumpliendo con el material de apoyo seleccionado. Los ponentes no tenían siempre la mirada hacia la audiencia, <sup>y</sup> no al material de apoyo. El público no tenía el respeto debido <sup>ya que</sup> había pláticas entre los mismos y no permitían escuchar a los demás compañeros la información proporcionada, lo cual no permitía el entendimiento del tema y que los integrantes realizaran su exposición de manera correcta.

Los alumnos no realizaron su exposición como la habían planeado, <sup>ya que</sup> surgieron distintos problemas que lo impidieron, no entrelazaron las diapositivas, es decir, no establecieron la relación que tenía una diapositiva con otra, no fijaron la mirada hacia el público, eran muy dependientes del material de apoyo. Sin embargo, realizaron cosas de manera correcta, se presentó todo el equipo, la información era completa. Los ponentes pueden mejorar su presentación no siendo dependientes del material de apoyo, mirar al público para llamar la atención, utilizar ejemplos para mejorar la explicación, no aprendiéndose lo que dirán, ya que no les ayudara para realizar una buena presentación.

Ángeles Hernández Gilberta Rubí  
126

**Anexo 3.** Temáticas y aprendizajes de las unidades 1 y 2 del Programa de Estudio del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I.

**UNIDAD I. CONSTRUCCIÓN DEL YO A TRAVÉS DE TEXTOS ORALES Y ESCRITOS**

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

TIEMPO:  
12 horas

<b>APRENDIZAJES</b>	<b>TEMÁTICA</b>
<p>El alumno:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Narra experiencias personales en forma oral.</li> <li>• Determina el propósito de su relato.</li> <li>• Es capaz de utilizar su capacidad crítica para opinar sobre las experiencias que sus compañeros narren.</li> <li>• Narra experiencias personales en textos escritos con un mínimo de tres párrafos que contengan inicio, desarrollo y cierre</li> <li>• Compara las características de los textos orales y de los escritos para percibir sus diferencias.</li> </ul>	<p>Situación comunicativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Propósito de comunicación.</li> <li>• Uso de la primera persona.</li> </ul> <p>Texto oral:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Recursos de la expresión oral: entonación pausas, volumen, apoyo en el contexto.</li> <li>• Limitaciones de la expresión oral: muletillas, repeticiones, uso inadecuado de palabras, etcétera.</li> </ul> <p>Relato autobiográfico y anecdótico:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Narración.</li> <li>• Marcas temporales.</li> </ul> <p>Texto escrito:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Organización textual: inicio, desarrollo y cierre.</li> <li>• Recursos del texto escrito: títulos, párrafos, puntuación, creación del contexto.</li> </ul>

UNIDAD II. PERCEPCIÓN Y CONSTRUCCIÓN DEL OTRO A TRAVÉS DE TEXTOS ORALES Y ESCRITOS.

**Propósito:** Comprenderá y producirá textos orales y escritos, tomando en cuenta a diversos destinatarios y propósitos comunicativos, para establecer una comunicación eficaz.

APRENDIZAJES	TEMÁTICA
<p>El alumno:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Escucha de manera atenta y dirigida textos grabados para diferentes destinatarios y propósitos de comunicación.</li> <li>• Dialoga con diferentes propósitos comunicativos, adecuando el volumen, tono y énfasis de su voz.</li> <li>• Identifica destinatarios y propósitos de comunicación en diferentes textos.</li> <li>• Varía su forma de escribir, dependiendo del destinatario y del propósito de comunicación.</li> <li>• Observa la ejecución de procedimientos y resuelve dudas mediante el planteamiento de preguntas a los expertos pertinentes.</li> </ul>	<p>Expresión oral:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Escucha atenta.</li> <li>• Escucha dirigida.</li> <li>• Situación comunicativa: Construir el destinatario.</li> </ul> <p>Expresión oral:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Recursos lingüísticos orales: reiteración, tonalidad, pausa, léxico.</li> </ul> <p>Estrategias de lectura:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lectura exploratoria.</li> </ul> <p>Situación comunicativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Destinatario.</li> <li>• Propósito de comunicación.</li> </ul> <p>Propiedades textuales:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Adecuación.</li> <li>• Coherencia.</li> <li>• Cohesión.</li> <li>• Disposición espacial.</li> </ul> <p>Producción de textos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La observación.</li> <li>• Planteamiento de preguntas.</li> </ul> <p>Texto directivo o instructivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Uso del imperativo.</li> <li>• Segunda persona.</li> <li>• Precisión y orden lógico.</li> </ul>