



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
POSGRADO EN PEDAGOGÍA

La oralidad en el nivel medio superior:
El Colegio de Bachilleres y El Colegio de Ciencias y Humanidades

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

P R E S E N T A:
LUCÍA SANTIAGO GONZÁLEZ

TUTORA
Dra. Angélica Jiménez Robles
UPN 095 Azcapotzalco

COMITÉ TUTOR
Dr. Alejandro Barrera Retana
Facultad de Filosofía y Letras
Dra. Mónica Morales Barrera
Facultad de Filosofía y Letras
Dra. Martha Corenstein Zaslav
Facultad de Filosofía y Letras
Dra. María del Carmen Alejandra Viguera Ávila
Instituto de Investigaciones Filológicas

Ciudad Universitaria, Cd. Mx.

junio 2019



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

AGRADECIMIENTOS

*“Y me ha dicho: Bástate mi gracia;
porque mi poder se perfecciona
en la debilidad...”
2. Corintios 12:9*

Gracias al ser maravilloso Vivo y Verdadero, al ser que me ha dado la fuerza y convicción para llegar a esta meta. A ÉL es el reconocimiento, la honra, la gloria y toda mi gratitud. Gracias Padre Celestial, Jehová de los Ejércitos, Señor Jesucristo, y Precioso, hermoso y maravilloso Espíritu Santo por su presencia constante en este proceso y en mi vida.

Gracias a la Universidad Nacional Autónoma de México por darme la oportunidad de pertenecer a las filas azul y oro.

Agradezco a la familia Rincón Santiago: a mi cuñado, Enrique Rincón Cerezo, a mi hermana, Juana Santiago González; y sin duda a mis sobrinos, Hugo y Nathalie por sus comentarios y por estar prestos a mis preguntas sobre oralidad.

Agradezco a mi familia, a mis padres, Lucio Santiago Primitivo y Juliana González Martínez por darme la vida, por amarme, por sembrar los valores que tengo y por su gran esfuerzo para ofrecerme una educación, muy complicada en nuestra región de origen. Gracias a mis diez hermanos que de manera directa o indirectamente contribuyeron para que continuará en este camino de formación.

Deseo agradecer de manera muy especial a mi tutora, Dra. Angélica Jiménez Robles por su apoyo constante, por su comprensión y por creer en mí, por siempre regalarme una sonrisa cálida, sincera y motivadora. Gracias por sus consejos, por su paciencia, por sus acertados comentarios y sugerencias que enriquecieron este trabajo y me enseñaron a ver la docencia desde otro enfoque.

Agradezco a la Dra. Mónica Morales Barrera por todo este tiempo de acompañamiento, desde maestría he atesorado sus enseñanzas; sin duda su apoyo fue parte determinante para ingresar al doctorado. Cuando me sentí confusa, sus explicaciones tan atinadas y sus sugerencias abrieron camino para organizar este trabajo.

Agradezco al Dr. Alejandro Barrera Retana por su comprensión, su paciencia incansable y sus comentarios que siempre me ubicaron para retomar el sendero de este trabajo que en algún momento perdía el rumbo y con sus palabras sabías y acertadas me regresaban a la realidad.

Agradezco a la Dra. Martha Corenstein Zalslav por todos sus comentarios que me permitieron encontrar la parte de la etnografía y recuperar todo aquello que había olvidado en la bitácora.

Agradezco a la Dra. María del Carmen Alejandra Viguera Ávila por aceptar ser lectora de este trabajo y que sin duda sus observaciones enriquecieron esta tesis.

Gracias a los profesores y alumnos que me aceptaron en sus clases y me regalaron sus voces en las entrevistas; gracias a las autoridades que me brindaron las facilidades y los espacios en sus instituciones.

Gracias Vane por ser una compañera y amiga que me escuchó y me enseñó que hay mucho por aprender.

Gracias a todos los amigos, amigas, conocidos y todos aquellos que en algún momento me permitieron hablarles de oralidad.

Gracias al CONACYT por su apoyo al brindarme la beca para lograr esta meta, gracias por contribuir grandemente en la formación de investigadores de este país.

GRACIAS

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO I. PANÓRAMA GENERAL SOBRE ORALIDAD EN LOS PROGRAMAS DE EDUCACIÓN BÁSICA	9
1.1 Un recorrido por los programas de educación básica	9
1.2. Esbozo general del nuevo modelo educativo en la educación básica específicamente en el tema de oralidad	11
CAPÍTULO II. PANORAMA GENERAL DE EL COLEGIO DE BACHILLERES Y EL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES	15
2.1. Colegio de Bachilleres.....	15
2.1.1 Orígenes.....	15
2.1.2 Planteles.....	16
2.1.3 Profesores	17
2.1.4 Estudiantes.....	17
2.1.5 Planes de estudio.....	20
2.1.6 Área de Lenguaje y Comunicación. Asignatura de Lenguaje y Comunicación I y II	25
2.2 Colegio de Ciencias y Humanidades	28
2.2.1 Orígenes.....	28
2.2.2 Planteles.....	28
2.2.3 Profesores	29
2.2.4 Estudiantes.....	29
2.2.5 Planes de estudio.....	30
2.2.6 Programa Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación documental.....	31
CAPÍTULO III. ANTECEDENTES HISTÓRICOS DE LA ORALIDAD Y SU RELACIÓN CON LA ESCRITURA Y LECTURA	33
3.1 ¿Qué es el lenguaje?.....	34
3.2 Antecedentes de la oralidad	37
3.3 La oralidad, la escritura y la lectura.....	43
3.3.1 La oralidad.....	44
3.3.2 La escritura	46
3.3.3 La lectura	49

3.3.4	Niveles y estrategias de lectura y escritura	50
3.4	La relación entre la oralidad, la escritura y la lectura	54
CAPÍTULO IV. ESTUDIOS REALIZADOS EN TORNO A LA ORALIDAD		58
4.1	¿Qué es oralidad?.....	63
4.2	Estudios realizados en torno a la oralidad.....	64
4.2.1	Concepciones de los docentes sobre oralidad.....	67
4.2.2	Enseñanza y didáctica de la oralidad	73
4.2.3	Discurso oral académico	75
4.3	Retos y desafíos en la investigación y enseñanza de la oralidad.....	77
CAPÍTULO V. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....		78
5.1	Planteamiento del problema	78
5.2	Muestra	79
5.2.1	Objetivos de la investigación	83
5.2.2	Preguntas.....	84
5.3	Instrumentos de recolección de información.....	85
5.3.1	Entrevista	85
5.3.2	Bitácora	88
5.4	Procedimiento de aplicación	90
CAPÍTULO VI. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN		92
6.1	Análisis observación de campo	92
6.2	Análisis de entrevistas a profesores.....	95
6.3	Análisis de entrevistas a estudiantes	117
6.4	Cruce de datos. Entrevistas y observación de campo.....	126
6.4.1	Concepciones de los profesores y alumnos.....	129
6.4.2	Enseñanza de la oralidad.....	142
6.4.3	Reglas y normas de la oralidad	151
Conclusiones		157
Fuentes de consulta		165
ANEXOS		174

INTRODUCCIÓN

Hace varios años cursaba primaria en una zona rural en el estado de Hidalgo, ahí aprendí a leer y escribir. La lectura es un mundo que descubrí a los cinco años, y aunque no provengo de una familia lectora si puedo decir que provengo de una familia numerosa. Soy la novena de once hermanos, por eso, en las tardes, a la edad de cinco años veía a mis hermanos mayores hacer la tarea, observaba libros y libros en la mesa de la cocina, en las camas, en los sillones.

Al ingresar a primer año de nivel básico, me enamoré de las letras, de las palabras; elaborar planas en mi libreta cuadriculada era mi pasión, así como escuchar las lecturas que mi maestra Luz nos leía en clase. En segundo y tercer año los libros preferidos eran español, historia y ciencias naturales. En ellos descubrí mundos nuevos llenos de personas reales para mí, me di cuenta que los caimanes lloraban, que la vecina perdió a su gallo, que el caballero regresaba de la batalla buscando a su esposa, que las familias de ratones se parecían a la mía y a la de mis tíos. Descubrí que mi pueblo era de un clima desértico porque el libro de naturales lo decía, que la actividad económica era la siembra de maíz y frijol. También conocí nuevas palabras como fauna y flora, la primera se refería a los animales y la segunda a las plantas. Entonces me di cuenta que la lectura es una forma de conocer otras vidas, otras culturas, otros pensamientos.

De esta manera puedo decir que en estos primeros años de mi vida académica, la lectura que realizaba era en voz alta, lo primordial era decir bien el texto, decodificar correctamente, esto es lo que se conoce como procesamiento lineal (Cassany, 2009). Así durante muchos años se pensó que la lectura era una simple extensión de la oralidad y que la comprensión se lograba de esta forma, por ello, los exámenes o pruebas que los profesores realizaban para verificar la comprensión, se basaban en preguntas con respuestas que se copiaban de manera literal del texto de origen.

Cuando cursé cuarto y quinto año de primaria, mi profesor Telésforo marcó en mí una nueva forma de ver y percibir la lectura. Él me preguntaba sobre lo que leía. Todas las mañanas me decía: –Lucía, ¿qué leíste?-, yo respondía: -leí que Marte es el cuarto planeta del sistema solar, porque hay nueve y la Tierra es el tercero. -¿Qué más leíste, Lucía?, -leí

la historia del zorro y la cigüeña. Cada uno invitaba a comer al otro en su casa, pero también, los dos se servían los alimentos en un traste del cual no podían comer. Por ejemplo, el zorro le servía la comida a la cigüeña en un plato muy plano, entonces ella no podía comer porque tenía el pico muy largo. Pero la cigüeña le servía la comida al zorro en un frasco con un cuello muy largo, el zorro no podía comer porque su hocico no alcanzaba la comida. Mi profesor me preguntaba otra vez – ¿qué piensas sobre lo que hicieron estos dos animales?

Las preguntas que mi maestro me hacía despertaban aún más mi interés por la lectura, que me preguntara me motivaba a continuar leyendo, pero lo importante era que sin darse cuenta me invitaba a dialogar con el texto. Por eso, después de un tiempo la concepción que tenía sobre la lectura cambió. Después de la manera mecánica y superficial de entender y ver la lectura, ésta se transformó notablemente, pues ahora leer significaba localizar la idea principal, el contenido, la intención y el mensaje del autor, como lo menciona Cassany (2009).

La lectura se percibe, ahora, como una lectura diferente. Se deja de lado la lectura en voz alta y se da paso a la lectura silenciosa donde se buscan las palabras claves para lograr hacer inferencias y de esta manera llegar a la comprensión. En este sentido García Madruga (2006) sostiene que “La lectura silenciosa permite una interacción personal del lector con el libro” (p. 28).

El concepto de lectura, según los especialistas en el tema, es un proceso que implica comprender el texto escrito, esta comprensión conlleva un aprendizaje, ya que desde un inicio se fijan los objetivos que guían la lectura, de esta manera el lector es activo, pues procesa y examina el texto.

En este sentido, Isabel Solé (1999), psicóloga educativa, señala que leer es comprender las ideas del autor a partir de una interacción entre el lector y el texto. El primero busca cumplir los objetivos que guían su lectura, mientras que el segundo, se deja entender por la coherencia y cohesión de su texto. Así, también “leer es el proceso para comprender el lenguaje escrito. En dicha comprensión interviene el autor, el texto y el lector” (p. 18), ya que este último aporta los conocimientos previos.

Asimismo, Cooper (1990) sostiene que leer nos lleva a pensar, a razonar, lo cual abre el camino para el análisis, la discriminación, el juicio, la evaluación y la síntesis. Por tanto, se

pone relevancia a los procesos inferenciales para elaborar los significados, a esto se le conoce como la concepción psicolingüística de la lectura (Cassany, 2009).

Otro dato importante que marcó mi vida en la lectura fue cuando mi maestro me preguntó ¿por qué decía que la familia de ratones se parecía a la mía y a la de mis tíos? Para contextualizar diré que esta lectura es el cuento *clásico ratones de ciudad y de campo*. Trata sobre dos familias de ratones, una vivía en el campo y otra en la ciudad. Su forma de vida eran totalmente diferentes, pues la de la ciudad no tenía carencias, ya que vivía en un supermercado y podían comer lo que quisieran; caso diferente a la del campo que padecía y lo único que comían era maíz. Por ello, es que relacionaba a mi familia y a la de mis tíos. Ellos vivían en la Ciudad de México y nosotros en un pueblo, Zozea, Alfajayucan, Hgo. Por consiguiente, Cassany (2009) señala que “Sólo podemos recuperar lo implícito si se trata de temas conocidos (...) Sólo podemos entender las historias que se refieren a las culturas que conocemos” (p. 46). Es decir, los conocimientos previos que el lector aporta son referidas a determinadas formas culturales y formas de vida.

Leer, no sólo implica un texto en un libro, sino también anuncios, letreros, o simplemente una frase. Por tanto, como se ha dicho en líneas atrás, leer no sólo es decodificar o elaborar inferencias, sino también es una “práctica social” (Cassany, 2009), a esto se le conoce como concepción sociocultural. En este sentido, leer no está desvinculado de la escritura, ya que ésta permite dar cuenta de muchas actividades y prácticas sociales.

Ahora bien, la escritura también forma parte fundamental del desarrollo del ser humano inserto en una sociedad letrada, ya que la escritura permite plasmar aquello que ocurre en nuestro contexto. Es así como la escritura en mi formación académica y personal dieron un sentido diferente de ver el mundo. En primaria la enseñanza de la escritura se enfocaba en planas y planas de ma-me-mi-mo-mu, lo que importaba era tener una caligrafía clara y “bonita”. De igual forma, mis maestros hacían dictados para verificar la caligrafía y la ortografía. Aunque disfrutaba elaborar planas y planas de pa-pe-pi-po-pu me interesaba escribir, escribir sobre lo que pasaba en mi casa, en la escuela, en mi pueblo. De ahí que comenzara a escribir en una libreta aquello que ocurría en mí alrededor. Esta práctica la inicié hasta quinto año de primaria cuando la maestra Elvia pidió al grupo elaborar cartas destinadas a compañeros del otro grupo. La correspondencia debía tener cierta estructura y sobre todo debíamos tener cuidado en la ortografía.

En este sentido, puedo decir que la escritura me ayudó a descubrir que con ella podía lograr una reacción en el otro, en distintos lugares con diferentes personas, señala Rosenblatt (1996) que el escritor realiza distintas transacciones en un entorno social, personal y cultural; de igual forma sostiene que esta direccionalidad se enfoca en la necesidad que tiene el escritor de escribir tomando en cuenta el contexto y sus destinatarios, ya que puede elaborar distintos borradores. Sin embargo éste no era mi caso, yo no era una escritora experimentada, no hacía borradores, pero me interesaba escribir sobre lo que pasaba alrededor de mí. Quizá por eso mi formación primaria es periodista, ya que siempre escribía sobre lo que ocurría.

Tiempo después, en secundaria la escritura se tornó un poco más consciente, aparte de sólo copiar la información que nos solicitaban en las asignaturas de historia, civismo o geografía para mejorar la caligrafía; en español nos pedían elaborar guiones, ¡eso me entusiasmaba! Porque realmente la imaginación volaba a mil por hora, es así como descubrí que al usar un léxico acorde al entorno atraía más la atención, pero además, me di cuenta que debía organizar la información de manera distinta; al parecer de Olson (1994) la escritura reestructura la conciencia al ordenar en nuestra mente la forma en la que presentaremos la información.

Es necesario recalcar que la lectura y escritura son actividades que también están relacionadas con el habla, ya que es una forma de comunicación y son parte del lenguaje que nos permiten aprender cómo funciona el mundo a fin de acumular una comprensión compartida. En este orden de ideas, puedo decir que el habla es parte fundamental en la formación del ser humano, es la palabra la primer forma de contacto con el otro, ya que es lo principal que usamos para comunicarnos al menos de las cuatro habilidades (escuchar, hablar, leer y escribir) es la que utilizamos en un primer momento.

En mi formación académica en lo que respecta al habla puedo decir que en algunas ocasiones participaba en concursos de declamación que consistían en memorizar dos o tres cuartillas de un texto literario. Es importante decir que en esta etapa la parte estratégica que utilizaba para la memoria eran ciertas claves rítmicas que contribuían a la memorización, Ong (2009) señala que la mnemotecnia figura como una de las técnicas usadas en las culturas orales para la transmisión del conocimiento al repasar versos, rimas que tuvieran ritmo y mediciones de palabra por palabra para memorizarlas.

Al cursar secundaria tuve la oportunidad de concursar en eventos de oratoria, de igual forma que en la primaria memorizaba el discurso, aunque los profesores me indicaban como mover las manos y el tono de voz; sin embargo en varias ocasiones no entendía el significado de aquello que decía porque el vocabulario que poseía era limitado.

Al llegar al nivel medio superior y superior, me di cuenta que los profesores solicitaban exposiciones sobre algún tema, era aterrador porque siempre me he caracterizado como una estudiante tímida e introvertida que sólo opinaba en el salón de clase si contaba como participación para la calificación. Tomar la palabra no era para mí, decía en mi pensamiento -eso es para los inteligentes, audaces y muy centrados, yo no soy nada de eso-, por lo tanto las exposiciones eran una agonía, en mi vida académica no supe cómo realizar una exposición, eso lo adquirí conforme avanzaba en los semestres de la preparatoria y principalmente en la universidad.

Entonces reflexioné y concluí que durante mi estancia en el nivel básico sólo memoricé información, pero no logré desarrollar una habilidad de comunicación ante el público. En secundaria podía estar ante un público aunque tenía un vocabulario más extenso éste no era suficiente para responder preguntas o entablar una conversación sobre los temas que memorizaba para los eventos de oratoria. Fue hasta el nivel medio superior y superior que comencé a descubrir el poder de las palabras y es que aunque mi carrera profesional era periodismo la timidez seguía presente. En este sentido, puedo afirmar que al estar en el mundo laboral me di cuenta que era necesario comunicarse, hablar, tomar la palabra, hacerla mía para lograr el propósito que perseguía, y es que descubrí que la palabra no sólo se usaba para un discurso frente a un público sino también para entablar relaciones personales, laborales y sociales. En suma, el uso de la palabra, el uso de la oralidad es el reflejo de la identidad. De esta forma, lamenté mucho no aprovechar el tiempo que tuve en la escuela para desarrollar la habilidad del habla, pero también me atrevo a decir que no encontré en ningún profesor el interés por fomentar la enseñanza de esta habilidad.

De lo anterior surge mi interés por investigar las prácticas de la enseñanza de la oralidad en el contexto académico, específicamente en el nivel medio superior, puesto que la lectura, escritura, escucha y habla forman parte fundamental del desarrollo de los estudiantes en cualquier nivel educativo. Considero que en este nivel es donde comenzamos a interiorizar la importancia de la oralidad y del gran aporte y uso que podemos darle. Es en preparatoria

donde la mayoría de los estudiantes quieren ser escuchados, ya que es bien sabido que la adolescencia es una etapa muy confusa. Coleman (2003) señala que una de las capacidades cognitivas adquiridas durante la adolescencia, es reflexionar sobre el pensamiento, puesto que los adolescentes aprenden a examinar y modificar intencionalmente su pensamiento, así, a veces pueden repetir hechos hasta memorizarlos por completo, otras veces se abstienen de sacar conclusiones apresuradas si no tienen pruebas, empiezan a poner todo en tela de juicio, a rechazar los viejos límites y categorías, al hacerlo constantemente excluyen las actitudes tradicionales y se convierten en pensadores más creativos, dando paso al pensamiento abstracto. En este sentido, consideramos que esta etapa es crucial para el desarrollo de la oralidad, ya que como se mencionó es una etapa donde desean expresarse, ser escuchados a fin de conformar una identidad.

Este trabajo está dividido en cinco capítulos donde ahondamos el tema de la oralidad en el contexto académico. Como parte del primer capítulo se presenta un breve recorrido por los planes y programas de la educación básica. En estas páginas se pretende formar un panorama general sobre las prácticas de esta habilidad en este nivel básico a fin de comprender más adelante la oralidad dentro de la educación media superior, específicamente en el Colegio de Bachilleres y El Colegio de Ciencias y Humanidades. La elección de estos centros educativos responde a que ambos se originaron en el mismo año, además, geográficamente se ubican cerca una de la otra. Pero lo más importante es que contamos con acceso y apoyo de los maestros y autoridades.

En el siguiente capítulo titulado El Colegio de Bachilleres y El Colegio de Ciencias y Humanidades se expone de manera general los orígenes de estas dos instituciones, así como los planteles, profesores y estudiantes que las conforman, de igual forma se presenta un breve panorama de los programas de estudio principalmente de las asignaturas que se enfocan en el tema de oralidad.

En el apartado de antecedentes históricos de la oralidad y su relación con la escritura y lectura, como el título lo señala, se realiza una breve investigación sobre la oralidad y su relación con las habilidades de lectura y escritura en el ámbito escolar. Donde después de un recorrido histórico concluimos que la relación entre la oralidad, la lectura y la escritura es evidente para el desarrollo del ser humano, y aún más para el estudiante inserto en un

contexto académico que le demanda cierta preparación y poseer las habilidades necesarias para responder a las tareas o actividades solicitadas.

Con respecto al cuarto capítulo. Estudios realizados en torno a la oralidad, se presentan los referentes de la oralidad en el contexto académico. Destacan aquellos sobre las concepciones que poseen los docentes con respecto al tema, así como la enseñanza y didáctica de la oralidad; además, del discurso que se inserta dentro de las escuelas. Resulta interesante conocer actualmente cómo se realizan las investigaciones en torno a este tema que al parecer de esta indagación la oralidad está quedando fuera de las prácticas escolares.

En lo que respecta apartado cinco. Diseño de la investigación. Se presenta el planteamiento del problema, la metodología, los diseños de entrevista e investigación de campo, así como los instrumentos para la recogida de datos. En este capítulo se establecen los objetivos de la investigación y se busca dar respuesta a las siguientes preguntas:

- ¿Cómo se desarrolla la enseñanza de la oralidad en el contexto académico, específicamente en el salón de clase?
- ¿Qué prácticas lleva a cabo el docente para enseñar a los estudiantes el uso de esta habilidad en el salón de clases?
- ¿Cómo el docente relaciona esta habilidad con la lectura y la escritura en el salón de clase para elaborar una exposición oral?
- ¿Cómo el docente sigue reglas o normas para el uso de la palabra en el salón de clase?

En el último capítulo, se presentan los resultados arrojados por la investigación donde se retoman los objetivos y se contrastan con las categorías que se consideraron para el análisis de las entrevistas de profesores, estudiantes y la observación de campo, se cruza la información para dar respuestas a las preguntas de investigación que se mencionaron en el capítulo previo.

En este capítulo se incluyen las entrevistas que dan cuenta de las prácticas de los docentes en torno al tema que rige esta investigación, además se incluye la perspectiva que los estudiantes poseen sobre las prácticas de los profesores y sobre la oralidad.

En suma, esta investigación se presenta sólo como una pequeña parte de indagación del tema, no se pretende encontrar una fórmula infalible para la enseñanza de la oralidad, pero

sí para considerarla como parte fundamental del desarrollo integral académico del estudiante de nivel medio superior a fin de restarle deficiencias en el trayecto de su vida escolar, y que dicho aprendizaje trascienda a su esfera personal y laboral.

CAPÍTULO I. PANÓRAMA GENERAL SOBRE ORALIDAD EN LOS PROGRAMAS DE EDUCACIÓN BÁSICA

Sumamente pura es tu palabra, Y la
ama tu siervo.
Salmos 119: 140

1.1 Un recorrido por los programas de educación básica

Es necesario enfatizar que el lenguaje es fundamental para que el ser humano se desarrolle en cualquier ámbito, personal, laboral, social y académico. Se reconoce que el individuo al ingresar a los primeros años escolares posee un bagaje cultural adherido a la adquisición del lenguaje oral; sin embargo, la escuela es un ambiente en el que el niño se desenvuelve y se acerca a otro panorama. En este sentido el desarrollo de las habilidades comunicativas (escucha, habla, lectura y escritura) es prioritario para que el niño logre un pleno desarrollo y continúe su paso por los demás niveles educativos.

Por lo anterior, es pertinente en este apartado realizar un recorrido por los programas de estudio enfocados en el tema de la oralidad. Dentro de los planes de estudio de la educación básica el desarrollo del lenguaje comienza desde preescolar, y continúa en primaria y secundaria, donde el campo disciplinar de *Lenguaje y Comunicación* tiene como objetivo “que los alumnos aprendan y desarrollen habilidades para hablar, escuchar e interactuar con los otros...a comprender, interpretar y producir diversos tipos de textos, a transformarlos y crear nuevos géneros y formatos...” (SEP, 2011).

De igual forma, el plan de estudios considera que las prácticas sociales y culturales del lenguaje deben ser consideradas como tarea que cumplir por parte de la escuela a fin de desarrollar las competencias comunicativas para el uso del lenguaje en un ambiente formal.

El plan de estudios de la Secretaría de Educación Pública (2011), señala en la educación preescolar se privilegian situaciones comunicativas que permitan el desarrollo de la expresión oral para comunicarse en distintos contextos y con diversos destinatarios, es así como “El desarrollo del lenguaje oral tiene alta prioridad en la educación preescolar” (p.44).

Con respecto a la educación primaria y secundaria, la asignatura de Español es la continuidad del estudio del lenguaje donde “se define como pautas y modos de interacción; de producción e interacción de prácticas orales y escritas; de comprender diferentes modos de leer [...] y de participar en intercambios orales” (SEP, 2011, p. 70).

Es importante señalar que las horas asignadas a la enseñanza del Español en jornadas de tiempo completo en primero y segundo grado son de 12 horas semanales con un total de 480 horas anuales; mientras que en tercer grado es de 8.5 horas y anualmente son 340 horas. Con respecto a quinto y sexto grado se le asignan 8 horas semanales, al año suman 320 horas. En secundaria en tiempo completo y secundarias técnicas tanto primer, segundo y tercer grado se le destinan 7 horas semanales. En cuanto a la jornada ampliada las horas son de 11 con un total de 440 anuales (SEP, 2011, 71).

De igual forma, en el programa de estudios de 2011 se presentan los resultados de “El Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE” (PISA por sus siglas en inglés) en la sección de estándares curriculares en el área de Español, se enfatiza en la división de cinco componentes: 1) Procesos de lectura e interpretación de textos; 2) Producción de textos escritos; 3) Producción de textos orales y participación en eventos comunicativos; 4) Conocimiento de las características, de la función y del uso del lenguaje; y 5) Actitudes hacia el lenguaje.

Es así como se puede rescatar que la oralidad dentro del currículum se desarrolla de una manera gradual, ya que se observa que en los primeros años, especialmente en la educación preescolar se le da prioridad a la enseñanza del lenguaje oral por medio de juegos, canciones y diversas actividades que al parecer ocupan el mayor tiempo de clases; mientras que en la educación primaria las horas asignadas figuran entre 12 y 8 horas; sin embargo, se observa que en secundaria las horas destinadas son 7. Con los datos anteriores se nota un decremento de horas, que al parecer en la mayoría de los casos la lectura y escritura ocupan un lugar privilegiado, mientras que la oralidad se percibe como una habilidad integrada en el estudiante de manera nata. A principios de este 2018, se ha escuchado el nuevo plan de educación a nivel federal, por ello, se considera importante exponer de manera general los aspectos en los que destaca el tema de oralidad dentro de este nuevo plan de estudio.

1.2. Esbozo general del nuevo modelo educativo en la educación básica específicamente en el tema de oralidad

En este subapartado se esboza de manera general lo que *El nuevo modelo educativo* declara en su plan de estudio referente a la asignatura de Español, se rescata concretamente lo relacionado con el tema de la oralidad. En este sentido, uno de los propósitos es “Utilizar el lenguaje para organizar su pensamiento y discurso; expresar lo que saben y construir conocimientos” (SEP, 2017).

Ahora bien, el propósito en el nivel preescolar es “**Adquirir** confianza para expresarse, dialogar y conversar en su lengua; mejorar su capacidad de escucha y enriquecer su lenguaje oral al comunicarse en situaciones variadas” (SEP, 2017). En este sentido, se observa que el objetivo no difiere mucho del PEP, 2011 donde se enfatiza que “el uso del lenguaje, en particular del lenguaje oral, tiene la más alta prioridad en la educación preescolar” (p. 44). En este nuevo modelo se sostiene que:

El progreso en el dominio de la lengua oral en este nivel educativo implica que los niños logren estructurar enunciados más largos y mejor articulados, así como poner en juego su comprensión y reflexión sobre lo que dicen, a quién, cómo y para qué. La tarea de la escuela es crear oportunidades para hablar, aprender a utilizar nuevas palabras y expresiones, lograr construir ideas más completas y coherentes, y ampliar su capacidad de escucha. El lenguaje se relaciona con el desarrollo emocional y cognitivo porque, en un sentido positivo, permite adquirir mayor confianza y seguridad en sí mismos, relacionarse e integrarse a distintos grupos sociales, y es la herramienta para construir significados y conocimientos (SEP, 2017).

En este sentido, dicho modelo educativo continúa privilegiando la oralidad donde lo importante es hablar, responder, explorar, comentar y comunicarse todo lo anterior encaminado a juegos lúdicos que permitan que los alumnos perciban el lenguaje como parte fundamental y primordial para comunicarse a fin de dar explicaciones abiertas que pongan en juego la metacognición de los niños.

Con respecto a la educación primaria, se rescata “**Avanzar** en su conocimiento de las convenciones del lenguaje oral y escrito y comenzar a reflexionar sobre el sistema lingüístico para resolver problemas de interpretación y producción textual.” (SEP, 2017),

así como “**Comprender, resumir y producir** textos orales y escritos que presentan procesos naturales y sociales para apoyar el estudio de otras asignaturas.” y “**Utilizar** diferentes medios (orales, escritos, electrónicos) para compartir su experiencia y manifestar sus puntos de vista.” (SEP, 2017, p. 164).

En cuanto a la educación secundaria, el plan sostiene como propósito “Ampliar su conocimiento de las características del lenguaje oral y escrito y utilizarlo para comprender y producir textos.”, “Expresar sus ideas y defender sus opiniones debidamente sustentadas”, así como “Valorar el diálogo y adoptar una actitud crítica y reflexiva como formas privilegiadas para entender otras perspectivas y puntos de vista.” (SEP, 2017, p. 178).

Según la descripción de los organizadores gráficos el documento enfatiza que los programas de Lengua Materna, así como Español son dos: los ámbitos y las prácticas sociales del lenguaje, así en primaria y secundaria se estipulan áreas que permiten preservar en el programa la naturaleza social de las prácticas. Además se establecieron tres aspectos: “Estudio”, “Literatura” y “Participación social”. Sin embargo, en preescolar se añade otro que es el de “Oralidad”; asimismo en preescolar al parecer ni los nombres ni el número de prácticas sociales del lenguaje de los tres ámbitos restantes son los mismos que los de primero de primaria a tercero de secundaria. A continuación se presenta esta información retomada de manera textual (SEP, 2017, p. 172).

ORALIDAD (PREESCOLAR)

- **CONVERSACIÓN**
- **NARRACIÓN**
- **DESCRIPCIÓN**
- **EXPLICACIÓN**

ESTUDIO

- **INTERCAMBIO DE EXPERIENCIAS DE LECTURA**
- **COMPRENSIÓN DE TEXTOS PARA ADQUIRIR NUEVOS CONOCIMIENTOS**
- **ELABORACIÓN DE TEXTOS QUE PRESENTAN INFORMACIÓN RESUMIDA PROVENIENTE DE DIVERSAS FUENTES**
- **INTERCAMBIO ORAL DE EXPERIENCIAS Y NUEVOS CONOCIMIENTOS**
- **INTERCAMBIO ESCRITO DE NUEVOS CONOCIMIENTOS**

LITERATURA

- **LECTURA DE NARRACIONES DE DIVERSOS SUBGÉNEROS**
- **ESCRITURA Y RECREACIÓN DE NARRACIONES**
- **LECTURA Y ESCUCHA DE POEMAS Y CANCIONES**
- **CREACIONES Y JUEGOS CON EL LENGUAJE POÉTICO**
- **LECTURA, ESCRITURA Y ESCENIFICACIÓN DE OBRAS TEATRALES**

PARTICIPACIÓN SOCIAL

- **PRODUCCIÓN E INTERPRETACIÓN DE TEXTOS PARA REALIZAR TRÁMITES Y GESTIONAR SERVICIOS**
- **PRODUCCIÓN E INTERPRETACIÓN DE INSTRUCTIVOS Y DOCUMENTOS QUE REGULAN LA CONVIVENCIA**
- **ANÁLISIS DE LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN**
- **PARTICIPACIÓN Y DIFUSIÓN DE INFORMACIÓN EN LA COMUNIDAD ESCOLAR**
- **RECONOCIMIENTO DE LA DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA Y CULTURAL**

En el organizador de arriba es notorio que la oralidad ocupa un lugar privilegiado sólo en la educación preescolar, pero en el caso de los primeros años de primaria y secundaria, ésta se deja particularmente para exposiciones y ciertas improvisaciones dentro del salón de clase. Es así como en nivel preescolar se definen y establecen las prácticas de oralidad sólo para:

Conversar, narrar, describir y explicar son formas de usar el lenguaje que permiten la participación social, así como organizar el pensamiento para comprender y darse a entender a otros; fortalecen la oralidad y el desarrollo cognitivo de los niños porque implican usar diversas formas de expresión, organizar las ideas, expresarse con la intención de exponer diversos tipos de información, formular explicaciones y expresar secuencias congruentes de ideas. El “Reconocimiento de la diversidad lingüística y cultural” es otro elemento del lenguaje que es necesario promover en el aprendizaje de los niños desde sus primeras experiencias educativas para que

desarrollen actitudes de respeto hacia esa diversidad; se trata de que adviertan y comprendan que hay costumbres y tradiciones diversas, así como que las cosas pueden nombrarse de maneras diferentes en otras partes y en otras lenguas. (SEP, 2017, p. 176)

Al parecer en los años subsecuentes se privilegia la lectura y escritura como el medio para transmitir información y adquirir el aprendizaje esperado en la asignatura de Español. “Desde primer grado de primaria en adelante se articula a partir de prácticas sociales del lenguaje cuyo propósito es auxiliar a los estudiantes en su desempeño académico, por lo que se dirigen a leer y escribir para aprender y compartir el conocimiento de otras asignaturas, así como a apropiarse del tipo de lenguaje en que se expresan.” (SEP, 2017, p. 174).

Sin embargo, leemos más adelante que la oralidad se usa para que los estudiantes logren “expresar sus ideas y opiniones en debates, exposiciones u otros encuentros académicos utilizando un lenguaje cada vez más formal, y conforme al vocabulario que cada disciplina requiere” (SEP, 2017, p. 172).

En suma, en estas páginas se pretende formar un panorama general sobre las prácticas de esta habilidad en este nivel básico a fin de comprender más adelante la oralidad dentro de la educación media superior, específicamente en el Colegio de Bachilleres y El Colegio de Ciencias y Humanidades.

CAPÍTULO II. PANORAMA GENERAL DE EL COLEGIO DE BACHILLERES Y EL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES

¿Con qué limpiará el joven su camino?

Con guardar tu palabra.

Salmos 119: 9

2.1.Colegio de Bachilleres

2.1.1 Orígenes

La alta demanda en el sector educativo en el sistema de educación media superior era un problema que se vislumbraba en los años 70 debido al incremento de una población que requería de una educación capaz de llevarlos a contribuir en las soluciones de los problemas nacionales. La UNAM e IPN ya atendían a las generaciones egresadas de nivel secundaria en sus planteles de educación media; sin embargo, eran insuficientes, por eso la Secretaría de Educación Pública (SEP) y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Enseñanza Superior (ANUIES) proponen al gobierno la creación de un nuevo proyecto con el propósito de solucionar dicha demanda. Según los estudios realizados por la ANUIES señala en 1973 existiría un déficit de 56,000 demandas para primer ingreso. Por ello, recomienda la creación por parte del Estado de un organismo descentralizado capaz de cubrir las demandas en este sector educativo (ANUIES, 1973).

Es así como se gesta y nace el Colegio de Bachilleres (COLBACH) para dar respuesta a la demanda educativa en el sistema de Educación Media Superior en el país. Aunque en el momento de su creación tanto México como el mundo vivían una completa crisis social, económica y política.

El presidente de aquella época, Luis Echeverría Álvarez, quien era cuestionado por la masacre del 68, creó un nuevo sistema que brindará educación a los jóvenes egresados del nivel básico secundario. Se decreta su creación el 26 de septiembre de 1973, pero es hasta febrero de 1974 que comienza sus actividades oficiales.

La primera convocatoria se lanza del 21 al 24 de octubre de 1973, teniendo como director general al Lic. Guillermo Ortiz Garduño, quien anteriormente había sido director de la Universidad Autónoma del Estado de México.

Este nuevo centro educativo tiene como propósito brindar estudios de bachillerato en la modalidad escolarizada como no escolarizada (SEP, s.f.). Sin embargo, el sistema abierto

inició su actividad académica en abril de 1976. En un principio recibe a 11800 alumnos y la primera generación egresa al término del semestre 1976-B, actualmente atiende a cerca de 100 mil estudiantes

2.1.2 Planteles

En un inicio se crean cinco planteles con un costo de alrededor de 117 millones de pesos, pero debido a la alta demanda de estudiantes en 1977 y 1978 se crean 11 centros escolares más, es decir, del plantel 6 al 16; sin embargo, los planteles creados resultaban insuficientes, por ello, en 1979 se abren los planteles 17, 18 y 19, y no es hasta 1985 que el plantel 20 abre sus puertas a los egresados de secundaria.

PLANTELES DEL COLEGIO¹

ZONA NORTE	ZONA CENTRO	ZONA SUR
Plantel 1 El Rosario	Plantel 3 Iztacalco	Plantel 4 Culhuacán
Plantel 2 Cien Metros "Elisa Acuña Rossetti"	Plantel 6 Vicente Guerrero	"Lázaro Cárdenas"
Plantel 5 Satélite	Plantel 7 Iztapalapa	Plantel 13 Xochimilco-Tepepan "Quirino Mendoza y Cortés"
Plantel 8 Cuajimalpa	Plantel 9 Aragón	Plantel 14 Milpa Alta
Plantel 11 Nueva Atzacolco	Plantel 10 Aeropuerto	"Fidencio Villanueva Rojas"
Plantel 18 Tlilhuaca-Azcapotzalco	Plantel 12 Nezahualcóyotl	Plantel 15 Contreras
Plantel 19 Ecatepec		Plantel 16 Tláhuac "Manuel Chavarría Chavarría"
		Plantel 17 Huayamilpas-Pedregal
		Plantel 20 Del Valle
		"Matías Romero"

Tabla 1. Información retomada de la página de COLBACH

¹ Información tomada de la página oficial de Colegio de Bachilleres <http://www.cbachilleres.edu.mx/cbportal/index.php/component/content/article/208>

2.1.3 Profesores

Los profesores contratados eran egresados de la UNAM y del IPN; según el informe del primer año de Ortiz Garduño; de ahí que se considerará que la planta docente cumplió con las expectativas esperadas, ya que el apoyo en didáctica y preparación pedagógica que los profesores recibieron permitieron elevar el aprovechamiento académico a tal grado de que en un plantel los estudiantes quedaron exentos de exámenes. Lo anterior se reflejaba en la nula irregularidad de los estudiantes (ANUIS, 1975)

En este mismo sentido, desde sus inicios el Colegio de Bachilleres se ocupó de la preparación de su planta docente creando el Centro de Actualización y Formación de Profesores (CAFP), organismo es destinado a la creación de nuevas técnicas de enseñanza y para evaluación de los planes y programas de estudios a fin de incrementar el aprovechamiento escolar.

De igual forma, el Colegio de Bachilleres estableció que los profesores tomaran un curso introductorio antes de estar frente a grupo, ya que era importante considerarán la integración de grupo a partir de dinámicas. En su primer año, se atendió a 800 aspirantes y puso a disposición el curso introductorio a 543 profesores.

Anteriormente, el CAFP se encargaba de la contratación de profesores, pero actualmente, se realiza un concurso de oposición a través de la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente, ya que ahora se busca que los docentes no sólo posean el conocimiento sino que cuenten con una amplia preparación en el manejo de planeaciones didácticas y principios pedagógicos (CNSPD, 2016). “El objetivo es contribuir al logro de aprendizajes de calidad y un perfil de egreso del estudiante sustentado en los cuatro saberes fundamentales: Aprender a Aprender, Aprender a Hacer, Aprender a Ser y Aprender a Convivir.” (COLBACH, s.f.)

2.1.4 Estudiantes

El Colegio de Bachilleres, en adelante COLBACH, atiende a estudiantes de edades que oscilan entre los 15 y 19 años de edad en su modalidad escolarizada y no escolarizada. Este centro educativo busca formar a un ciudadano capaz de construir el conocimiento a partir del desarrollo de los planes de estudio. Sin embargo, varias investigaciones señalan que al ser su creación un decreto presidencial el propósito era dotar en corto tiempo al país del

personal que en ese momento se requería, ya que los planes de estudios designaban un espacio a la capacitación para el trabajo (Núñez, 2010).

Actualmente, el Colegio de Bachilleres se asume como un centro educativo que abre sus puertas a los estudiantes que realizan su examen para ingresar a la educación media superior, pero no como primera opción, sino como la última, ya que no alcanzaron los reactivos requeridos en otras instituciones. Además, “Cada año 40 mil jóvenes ingresan a los 20 planteles del Colegio de Bachilleres; sin embargo, antes de llegar al segundo año, nueve mil 200 abandonan sus estudios. Es decir, al día, 46 alumnos que ingresaron a estas escuelas desertan antes de concluir un ciclo escolar (Hernández, 2012). En este sentido, es importante resaltar que este centro educativo cada año es el que más alumnos recibe; sin embargo conforme avanza el ciclo escolar las deserciones son evidentes.

Ya que los estudiantes que ingresan al COLBACH lo hacen como la única alternativa porque no pudieron hacerlo en las instituciones de su preferencia, su desempeño e interés se ven marcados por este factor. Algunos sienten una franca inconformidad y desapego con la institución, pero hay otros que logran encariñarse e identificarse con la escuela.

El estudiante del Colegio de Bachilleres debe cursar 44 asignaturas obligatorias de formación básica equivalente a 262 créditos. 4 asignaturas optativas de formación específica, equivalente a 24 créditos y 1 Grupo ocupacional de formación para el trabajo que puede tener de 5 a 7 módulos en 28 salidas ocupacionales equivalente a 40 créditos. (COLBACH, s.f.).

De esta forma el egresado del COLBACH debe poseer lo siguiente:

En el contexto de los planteamientos de un Modelo Educativo para el nivel medio superior, se propone un Marco Curricular Común actualizado, flexible y culturalmente pertinente, que sustente aprendizajes interdisciplinarios y transversales; fortalezca el desarrollo de las habilidades socioemocionales de los educandos y atienda al desarrollo de sus competencias profesionales.

Una de las aportaciones del Marco Curricular Común es la definición de las competencias genéricas como aquellas que todos los estudiantes del país deben lograr al finalizar el bachillerato, permitiéndoles una visión del mundo, continuar aprendiendo a lo largo de sus vidas, así como establecer relaciones armónicas con quienes les rodean.

Las competencias genéricas se definieron en el Acuerdo Secretarial 444, publicado en el año 2008, de la siguiente manera:

1. Se conoce y valora a sí mismo y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue.
2. Es sensible al arte y participa en la apreciación e interpretación de sus expresiones en distintos géneros.
3. Elige y practica estilos de vida saludables.
4. Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados.
5. Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos.
6. Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.
7. Aprende por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida.
8. Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos.
9. Participa con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, México y el mundo.
10. Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales.
11. Contribuye al desarrollo sustentable de manera crítica, con acciones responsables.

Las competencias subrayadas hacen referencia al desarrollo del lenguaje escrito u oral, lo cual nos hace pensar que en el aula de clase se desarrollan habilidades integrales para que el estudiante de bachillerato logre cumplir con estas dos competencias al emitir distintos mensajes en diferentes contextos que lo encaminen a sustentar una postura ante cualquier tema de su interés. Lo anterior tendría que lograrse a través de la escritura, lectura y oralidad.

De igual forma se espera que el estudiante que egresa de las filas de esta institución se capaz de:

- Construir una interpretación de la realidad, a partir del análisis de la interacción del ser humano con su entorno y en función de un compromiso ético.

- Desarrollar y aplicar habilidades comunicativas que le permitan desenvolverse en diferentes contextos y situaciones cotidianas y le faciliten la construcción de una visión integral de su lugar en el mundo y su integración a la sociedad.
- Utilizar diferentes tipos de lenguajes –matemático, oral, escrito, corporal, gráfico, técnico, científico, artístico, digital– como soporte para el desarrollo de competencias y para las actividades que se desprenden de los ámbitos de la vida cotidiana, académica y laboral.
- Desarrollar habilidades para la indagación y para el análisis de hechos sociales, naturales y humanos.
- Analizar y proponer soluciones a problemas de su vida cotidiana, en el campo académico, laboral, tecnológico y científico.
- Diseñar su proyecto de vida académica y personal con base en un pensamiento crítico y reflexivo que lo conduzca a integrarse a su entorno de manera productiva.
- Mostrar una actitud tolerante y respetuosa ante la diversidad de manifestaciones culturales, creencias, valores, ideas y prácticas sociales.
- Valorar el impacto de la ciencia y la tecnología en su vida cotidiana y académica, así como en el campo laboral.
- Aplicar las tecnologías de la información y la comunicación de manera crítica, eficaz y eficiente en sus actividades cotidianas, académicas y laborales.
- Ejercer el autocuidado de su persona en los ámbitos de la salud física, emocional y el ejercicio de la sexualidad, tomando decisiones informadas y responsables.

De igual forma, el estudiante que egresa posee las habilidades para utilizar diferentes lenguajes entre ellos el oral y escrito; por tanto logra desenvolverse en distintos ámbitos y contexto desde lo más simple hasta lo más complejo que le permita crear discursos diversos.

2.1.5 Planes de estudio

Desde que inició sus actividades el COLBACH en sus planes de estudios se establecieron cuatro áreas: área Propedéutica o escolar, Área de Prácticas y Capacitación para el Trabajo, Área de Actividades Paraescolares y Área de Servicios Académicos. Este plan se agrupo en materias y asignaturas que se cursarían en seis semestres. De esta forma,

el área propedéutica se dividió en cinco áreas de conocimiento: lenguaje y comunicación, matemáticas, metodología y filosofía, ciencias sociales y ciencias naturales.

Sin embargo, estos planes de estudio sufrieron cambios contundentes: el de 1974-1982. La primera modificación se realizó en 1975, ya que se discutía sobre la necesidad del tronco común que incluyera Matemáticas, Ciencias Naturales, Ciencias Históricas-Sociales, Metodología-Filosofía y Lenguaje y comunicación. Asimismo, se reubicó la asignatura de Química a los tres primeros semestres. De 1982-1989, se realizaron estudios y reestructuración y operación de las materias optativas. De 1989-2002, los planes y programas sufrieron un cambio de corriente ya que las anteriores se regían por el modelo conductualista; sin embargo, a partir de este periodo se rige por el constructivismo que pone énfasis en el proceso de enseñanza-aprendizaje y la interacción en el aula. De igual forma se establece el área de informática.

En este mismo sentido, encontramos que en el 2014 se realiza una reforma educativa donde el Colegio de Bachilleres debe cumplir con las nuevas reformas integrales de los programas, ya que se busca el desarrollo de las competencias en los estudiantes. Para este trabajo se considerará la asignatura de Lenguaje y Comunicación II, Lengua y Literatura II y Taller de Análisis y Producción de Textos II.

A continuación se muestran el plan de estudios 2014 con información retomada de la página oficial del Colegio de Bachilleres.

ÁREA DE FORMACIÓN BÁSICA																								
CAMPO DE CONOCIMIENTO	CLAVE	ASIGNATURAS	HORAS	CRÉDITOS	CLAVE	ASIGNATURAS	HORAS	CRÉDITOS	CLAVE	ASIGNATURAS	HORAS	CRÉDITOS	CLAVE	ASIGNATURAS	HORAS	CRÉDITOS	CLAVE	ASIGNATURAS	HORAS	CRÉDITOS				
	PRIMER SEMESTRE				SEGUNDO SEMESTRE				TERCER SEMESTRE				CUARTO SEMESTRE				QUINTO SEMESTRE				SEXTO SEMESTRE			
	Lenguaje y Comunicación	101	Inglés I	3	6	201	Inglés II	3	6	301	Inglés III	3	6	401	Inglés IV	3	6	501	Inglés V	3	6	601	Inglés VI	3
102		Tecnologías de la Información y la Comunicación I	2	4	202	Tecnologías de la Información y la Comunicación II	2	4	302	Tecnologías de la Información y la Comunicación III	2	4	402	Tecnologías de la Información y la Comunicación IV	2	4								
103		Lenguaje y Comunicación I	4	8	203	Lenguaje y Comunicación II	4	8	303	Lengua y Literatura I	3	6	403	Lengua y Literatura II	3	6	503	Taller de Análisis y Producción de Textos I	3	6	603	Taller de Análisis y Producción de Textos II	3	6
Matemáticas	104	Matemáticas I	4	8	204	Matemáticas II	4	8	304	Matemáticas III	4	8	404	Matemáticas IV	4	8	504	Matemáticas V	4	8	604	Matemáticas VI	4	8
Ciencias Experimentales	105	Física I	3	5	205	Física II	3	5	305	Física III	3	5	406	Química III	3	5								
					206	Química I	3	5	306	Química II	3	5	407	Biología I	3	5	507	Biología II	3	5	607	Ecología	3	5
									308	Geografía I	2	4	408	Geografía II	2	4								
Ciencias Sociales	109	Ciencias Sociales I	3	6	209	Ciencias Sociales II	3	6	309	Historia de México I	3	6	409	Historia de México II	3	6	509	Estructura Socioeconómica de México I	3	6	609	Estructura Socioeconómica de México II	3	6
Humanidades	110	Introducción a la Filosofía	3	6	210	Ética	3	6									510	Lógica y Argumentación	3	6	610	Problemas Filosóficos	3	6
Desarrollo Humano	111	Apreciación Artística I	2	4	211	Apreciación Artística II	2	4					413	Orientación II	2	4								
	112	Actividades Físicas y Deportivas I	2	4	212	Actividades Físicas y Deportivas II	2	4																
	113	Orientación I	2	4																				

Cuadro 1. Área de Formación Básica

ÁREA DE FORMACIÓN ESPECÍFICA								
DOMINIOS PROFESIONALES	CLAVE	ASIGNATURAS	HORAS	CRÉDITOS	CLAVE	ASIGNATURAS	HORAS	CRÉDITOS
	QUINTO SEMESTRE				SEXTO SEMESTRE			
	Físico-Matemáticas	515	Ingeniería Física I	3	6	615	Ingeniería Física II	3
516		Ciencia y Tecnología I	3	6	616	Ciencia y Tecnología II	3	6
Químico-Biológicas	517	Salud Humana I	3	6	617	Salud Humana II	3	6
	518	Química del Carbono	3	6	618	Procesos Industriales	3	6
Económico-Administrativas	519	Proyectos de Inversión y Finanzas Personales I	3	6	619	Proyectos de Inversión y Finanzas Personales II	3	6
	520	Proyectos de Gestión Social I	3	6	620	Proyectos de Gestión Social II	3	6
Humanidades y Artes	521	Humanidades I	3	6	621	Humanidades II	3	6
	522	Interdisciplina Artística I	3	6	622	Interdisciplina Artística II	3	6

Cuadro 2. Área de Formación Específica

ÁREA DE FORMACIÓN LABORAL																		
GRUPO OCUPACIONAL	PLANTILES EN LAS QUE SE IMPARTE	SALIDA OCUPACIONAL	CLAVE	ASIGNATURAS			CLAVE	ASIGNATURAS			CLAVE	ASIGNATURAS			CLAVE	ASIGNATURAS		
				HORAS	CREDITOS	HORAS		CREDITOS	HORAS	CREDITOS		HORAS	CREDITOS					
				TERCER SEMESTRE			CUARTO SEMESTRE			QUINTO SEMESTRE			SEXTO SEMESTRE					
Contabilidad	1, 2, 3, 4, 5, 7, 10, 14, 16, 17, 18, 19, 20	Auxiliar de Contabilidad	331	Contabilidad de operaciones comerciales	5	10	431	Elaboración de estados financieros	5	10	531	Control de efectivo	2	4	631	Proyecto Integrador	2	4
											532	Contribuciones de personas físicas y morales	3	6	630	Introducción al trabajo	3	6
Turismo	1, 2, 3, 4, 5, 6, 10	Auxiliar de servicios de hospedaje, alimentos y bebidas	333	Reservación y recepción de huéspedes	3	6	433	Preparación de alimentos	5	10	533	Servicio de restaurante	3	6	633	Auditoría nocturna	2	4
			334	Atención al huésped	2	4					534	Caja de restaurante y caja de recepción	2	4	630	Introducción al trabajo	3	6
Química	1, 2, 3, 4, 5, 6, 9, 10, 12, 16	Auxiliar laboratorista	335	Toma y tratamiento para el análisis de muestras	5	10	435	Análisis físicos y químicos	5	10	535	Análisis instrumental	5	10	635	Gestión de calidad en el laboratorio	2	4
														630	Introducción al trabajo	3	6	
Bibliotecaria	17, 18	Auxiliar biblioteca	336	Organización de recursos de información	5	10	436	Servicios a usuarios	5	10	536	Sistematización, búsqueda y recuperación de información	5	10	636	Conservación de documentos	2	4
														630	Introducción al trabajo	3	6	
Recursos Humanos	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 20	Auxiliar de recursos humanos	337	El proceso administrativo en los recursos humanos	2	4	437	Gestión de personal	5	10	537	Elaboración del pago de personal	5	10	637	Prevención de riesgos de trabajo	2	4
			338	Elaboración de manuales organizacionales	3	6									630	Introducción al trabajo	3	6
Arquitectura	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 15, 16, 19	Dibujante de planos arquitectónicos	339	Dibujo técnico arquitectónico	5	10	439	Dibujo de planos arquitectónicos y estructurales	5	10	539	Dibujo de planos de instalaciones	5	10	639	Integración de proyectos	2	4
														630	Introducción al trabajo	3	6	
Inferencia	En los 20 plantiles	Auxiliar programador	340	Modelado de sistemas y principios de programación	5	10	440	Crear y administrar bases de datos	5	10	540	Programación en Java	5	10	640	Programación de páginas web	2	4
														630	Introducción al trabajo	3	6	
		Auxiliar diseñador gráfico	341	Comunicación gráfica	5	10	441	Corrección y edición fotográfica	5	10	541	Diseño editorial	5	10	641	Diseño en 2D para web	2	4
														630	Introducción al trabajo	3	6	

Cuadro 3. Área de Formación Laboral

La tabla nos muestra las áreas de formación laboral que comienzan a cursar desde tercer semestre y concluyen en sexto semestre. Esto nos indica son dos años en la especialidad que eligen.

De igual forma, esta reforma de 2014 señala que los estudiantes deben desarrollar las competencias básicas, disciplinares, extendidas y profesionales. Cito.

También se definieron las competencias disciplinares básicas como los conocimientos, habilidades y actitudes asociados con la organización disciplinaria del saber y que permite un dominio más profundo de éste. En el Colegio de Bachilleres, se organizan en seis campos disciplinares: Lenguaje y Comunicación, Matemáticas, Ciencias Experimentales, Ciencias Sociales, Humanidades y Desarrollo Humano.

Las competencias disciplinares extendidas, al igual que las disciplinares básicas, son definidas a partir de las áreas en las que tradicionalmente se ha organizado el saber y se expresan en abordajes disciplinares específicos cuya aplicación se ubica en el contexto de esas áreas. En nuestra Institución se delimitan en cuatro dominios profesionales: Físico-Matemáticas, Químico-Biológicas, Económico-Administrativas y Humanidades y Artes.

Las competencias profesionales básicas responden a las necesidades del sector productivo y posibilitan al estudiante iniciarse en diversos aspectos del ámbito laboral. En el Colegio se organizan en siete grupos ocupacionales: Arquitectura, Biblioteconomía, Contabilidad, Informática, Química, Recursos Humanos y Turismo (COLBACH, s.f).

En este sentido, reconocemos que esta reforma considera el área de lenguaje y comunicación, así como las competencias que en ese momento se consideró y retomó después de algunas reformas que se llevaron a cabo más adelante y que establecieron una clasificación más de competencias.

2.1.6 Área de Lenguaje y Comunicación. Asignatura de Lenguaje y Comunicación I y II

Esta área de Lenguaje y Comunicación se integra de las asignaturas:

- Inglés I, Inglés II, Inglés III, Inglés IV, Inglés V, Inglés VI
- *Lenguaje y Comunicación I, Lenguaje y Comunicación II*
- Lengua y Literatura I, Lengua y Literatura II
- Taller de Análisis y Producción de Textos I, Taller de Análisis y Producción de Textos II

- Tecnologías de la Información y la Comunicación I, Tecnologías de la Información y la Comunicación II, Tecnologías de la Información y la Comunicación III, Tecnologías de la Información y la Comunicación IV

Para el presente trabajo se retoma el programa de estudio de la asignatura de Lenguaje y Comunicación II, Lengua y Literatura II y Taller de Análisis y Producción de Textos II. En el primero se establece que:

el estudiante será capaz de realizar procesos de lectura, escritura, habla y escucha para reconocer la estructura, intención y situación comunicativa del texto, de acuerdo con su contexto social y cultural. Así como, comprender, analizar y producir diferentes tipos de textos expositivos y argumentativos, que le permitirá relacionar los saberes de distintas disciplinas, ejercer un pensamiento crítico y reflexivo, explicar y tomar decisiones frente a problemas de diversa índole que forman parte de su entorno (COLBACH, 2014).

En este sentido, el anterior es del plan de 2018, aunque no difiere mucho del anterior, es decir de 2014, que dice “...suscita en el estudiante el desarrollo y la aplicación de habilidades comunicativas de acuerdo con su contexto social y cultural.”, así la comprensión y análisis de los tipos de texto como expositivo, argumentativo y literario permitirá en el estudiante entrelazar los saberes de distintas disciplinas a fin de promover un pensamiento reflexivo y crítico. (Planes de estudio COLBACH, 2014). En cuanto a la segunda asignatura sostiene que:

el estudiante será capaz de utilizar sus habilidades comunicativas para comprender, analizar, interpretar y comentar críticamente de manera oral y escrita textos literarios de carácter lírico-poético y dramático-teatral; a partir de emplear los elementos de análisis literario: rasgos genéricos, corriente literaria, estructura interna y externa, contexto de producción y recepción; para valorarla como manifestación artística que enriquezca su horizonte cultural y que le permita tomar decisiones para proponer soluciones a problemas de su entorno. Además de redactar textos con rasgos literarios con base en la consulta de diferentes fuentes de información y con el apoyo de TIC. También de participar con respeto y tolerancia en equipos colaborativos (Planes de estudio COLBACH, 2014).

En este sentido el programa se organiza en tres bloques: Bloque 1. Género Lírico; Bloque 2. Género Dramático; y Bloque 3. Recreación Literaria. En el

bloque 2 se invita al estudiante a desarrollar una obra teatral a fin de fomentar la apreciación artística, los docentes recurren a distintas estrategias para ello.

Con respecto al Taller de Análisis y Producción de Textos II, éste se divide en tres bloques: Bloque 1. Lectura de textos digitales; Bloque 2. Interpretación de textos en soportes digitales; Bloque 3. Producción de textos digitales. En el taller el estudiante:

será capaz de aplicar las competencias comunicativas para reconocer, interpretar, analizar, valorar y producir textos escritos y digitales en distintos contextos con el apoyo de la metodología de la investigación y de las TIC, a partir de reconocer su estructura y los discursos que los integran. Al mismo tiempo, participa de manera colaborativa, toma de decisiones, es crítico y reflexivo ante problemas de su entorno (COLBACH, 2014).

Además, el enfoque comunicativo juega un papel preponderante, ya que éste sostiene que el estudiante utiliza el lenguaje con fines variados, pues la experiencia en su proceso de aprendizaje así lo requiere. De igual forma, el enfoque comunicativo sustenta que “El estudio de la lengua se hace a partir de las necesidades comunicativas del estudiante. Pone énfasis en el uso de la lengua y su adecuación en diferentes contextos comunicativos y se definen distintos tipos de competencias comunicativas atendiendo a las cuatro habilidades: expresión escrita y oral; comprensión lectora y auditiva”. Finalmente, el plan de estudios destaca que la intervención del docente se centrará “en mediar y guiar las acciones del estudiante para el uso constante del lenguaje oral y escrito, diseñar estrategias y actividades que desarrollan las habilidades comunicativas, la adquisición de conocimientos y la formación de valores y actitudes...” (Planes de estudio COLBACH, 2014).

Por tanto, en los programas de estudio de estas tres asignaturas se privilegian la lectura, la escritura, la escucha y el habla, éste último se enfatiza en las tres materias.

2.2 Colegio de Ciencias y Humanidades

2.2.1 Orígenes

El Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) surge a partir del incremento de la población estudiantil, ya que la Escuela Nacional Preparatoria tenía espacio sólo para 13 mil aspirantes, mientras que la demanda era de 30 mil; sin embargo su creación también obedece para “resolver la desvinculación existente entre las diversas escuelas, facultades, institutos y centros de investigación de la UNAM, así como para impulsar la transformación académica de la propia Universidad con una nueva perspectiva curricular y nuevos métodos de enseñanza” (CCH, 2016). De esta forma, bajo el rectorado de Pablo González Casanova, comienza a gestarse el origen de esta institución, ya que al parecer en su corta gestión se inician estudios para reformar la estructura y metodología de la enseñanza en los tres niveles educativos de la universidad que comprende media superior, superior y posgrado (Núñez, 2010), así, de esta manera se persigue una reforma académica, de gobierno y administrativa, y una reforma de difusión, política y cultural.

En la página oficial del CCH se muestra una breve reseña sobre los orígenes, destaca la participación de Roger Díaz de Cossio, quien lideraba a un grupo conformado por 800 universitarios convocados para elaborar los planes y programas, aunque en principio existieron varios obstáculos entre los seguidores de la denominada Nueva Universidad, al final González Casanova creó un sistema innovador, el Colegio de Ciencias y Humanidades.

2.2.2 Planteles

El 12 de abril de 1971 los planteles de Azcapotzalco, Vallejo y Naucalpan recibieron a las primeras generaciones; sin embargo, el 3 de abril de 1972 se crearon los planteles Oriente y Sur. El CCH “crea su Consejo Técnico en 1992; la actualización de su Plan de Estudios en 1996; la obtención al rango de Escuela Nacional en 1997, y la instalación de la Dirección General, en 1998.” (CCH, 2016).

Actualmente, el CCH está integrado por una Dirección General, encabezada por un director general y nueve secretarías que apoyan la actividad académica y administrativa. También, cada plantel imparte clases en los turnos matutino y vespertino, tiene al frente a un director y secretarías de apoyo académico y administrativo. De igual forma, la matrícula

del CCH comprende a más de 56 mil alumnos con una planta docente de más de 3 mil profesores.

La ubicación de estos planteles se establece de manera estratégica capaz de cubrir las necesidades de educación media superior en la zona conurbada. El CCH entra en funcionamiento bajo la dirección de Alfonso Bernal Sahagún.

2.2.3 Profesores

Los profesores, según Bernal Sahagún citado en ANUIS (1975), serían compañeros y guía para los alumnos, quienes tendrían la semilla de la inquietud para aprender. El centro de Didáctica coordinó cursos para los profesores que iniciaban, la mayoría de ellos, eran estudiantes de la UNAM de licenciaturas de las diferentes escuelas y facultades quienes tenían un 75% de créditos cubiertos.

Los profesores tenían como encomienda despertar en el alumno un pensamiento crítico, por ello, el CCH aglutinó la participación creativa y colectiva para publicaciones realizadas dentro de los órganos colegiados tales como: lectura, antologías y artículos.

De igual forma, se buscó el aprendizaje intelectual, y la solución de problemas, así como el trabajo en equipo, asimismo apuesta al trabajo colaborativo de manera interdisciplinar que permitiría alcanzar el crecimiento necesario para brindar a los estudiantes un manera diferente de cursar el bachillerato encaminado a una visión social, crítica, capaz de resolver los problemas que atañen al país.

2.2.4 Estudiantes

Las primeras generaciones se conformaron de los hijos de obreros inmediatas a la Ciudad de México, así como por empleados y trabajadores. En este sentido, el proyecto de CCH debía ofrecer una cobertura educativa con amplio alcance social lo que otras instituciones no ofrecían, ya que se buscó que los estudiantes no interrumpieran sus estudios.

Para ello, se despertó en el estudiante el gusto por la lectura a fin de investigar y preguntar sobre todo aquello que se establecía como verdad absoluta, de esta forma el estudiante obtenía seguridad y libertad que se traducía en la conformación de una verdadera

comunidad universitaria (Núñez, 2010). Además, se pretendió situar al estudiante en un papel creador de la cultura.

2.2.5 Planes de estudio

En el Colegio de Ciencias y Humanidades los principios pedagógicos en los planes de estudio destaca el enfoque comunicativo como parte fundamental de la enseñanza, el cual sostiene que “la lengua se aprende, se analiza, se trabaja con base en sus distintos usos y no como un sistema abstracto inamovible” (Planes de estudio CCH, 2006). Es así como este enfoque busca formar al estudiante con una competencia comunicativa, capaz de desenvolverse en cualquier situación cotidiana que se le presente. Por ello, la gramática pasa a ser “una herramienta para la comprensión y producción textual” (Programas de CCH, 2016). Ahora bien, al revisar la página oficial del colegio se lee que los principios pedagógicos se centran en cuatro ejes principales: aprender a aprender, aprender a ser y aprender a hacer.

Dichos planes se distribuyen en cuatro áreas de conocimiento tales como: Matemáticas, Ciencias Experimentales, Histórico-Social y Talleres de Lenguaje y Comunicación. (Planes de estudio CCH, en línea). En su página web oficial sostienen que el modelo educativo se centra en una formación de cultura básica propedéutica, es decir que preparan al estudiante para ingresar a nivel superior con los conocimientos requeridos para su profesión. En este sentido, señalan que “la enseñanza dirigida al estudiante en la institución, le fomentará actitudes y habilidades necesarias para que, por sí mismo, se apropie de conocimientos racionalmente fundados y asuma valores y opciones personales.” (Planes de estudio CCH, 2016, en línea).

Es importante resaltar que la lectura es parte fundamental para los estudiantes, ya que reza en la página del CCH que se lleva a cabo una selección de textos a fin de potencializar el aprendizaje. Además, la investigación resulta primordial para que el estudiante aprenda a indagar sobre temas relevantes e inmediatos que se vislumbran en su entorno, de ahí que el Taller de Lenguaje y Comunicación cobre relevancia, específicamente Taller de Lectura y Redacción e Iniciación Documental I-IV.

2.2.6 Programa Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación documental

El plan de estudios, en principio, enfatizaba en la corrección del idioma nacional a fin de utilizar el lenguaje de manera pertinente; de igual forma se pretendía que el estudiante aprendiera a aprender en los talleres de iniciación documental, así como interesarse en la lectura y en la obra de grandes autores (Núñez, 2010).

En este sentido, el plan de estudios original se estructuraba en 6 semestres, con 5 materias obligatorias en los primeros cuatro semestres, y seis materias en los últimos dos semestres. En suma, este plan de estudios apostaba en la preparación de jóvenes en las humanidades, las ciencias y las técnicas. Su filosofía se enmarcaba en la enseñanza activa, la cual consideraba al alumno como eje central para la búsqueda del conocimiento.

Actualmente se ha reformado el programa del CCH “ El Colegio de Ciencias y Humanidades promovió que la enseñanza de la lengua y la literatura debería tener un Enfoque Comunicativo, originado en gran medida en su propio espacio académico y docente con otros nombres (enfoque discursivo ya en 1987. Campo de la enunciación, lectura y producción de textos) y desde 1995 lo adoptó institucionalmente para el estudio de las materias del A-TLC (Talleres)” (CCH, 2003). Para el presente trabajo consideraremos sólo el programa de estudios del área de Lenguaje y Comunicación específicamente el de Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación documental I-V, concretamente II y IV.

El taller “ofrece al alumnado estrategias para describir, investigar, comprender, analizar, interpretar y valorar problemas que enfrentará a lo largo de su vida académica y personal, lo cual le permitirá desarrollar sus habilidades comunicativas en nuevos y diversos contextos, con propósitos variados” (CCH, s.f.).

Este programa emerge en el enfoque comunicativo y en aprender a aprender, que pretende el desarrollo del estudiante en su capacidad comunicativa, por ello, llama la atención que en el primer semestre en la Unidad I, se busca que el estudiante logre comprender su entorno a través de la narración y lo exponga de manera escrita y oral, aunque no señala de qué manera se hará. Durante toda la exposición del programa se resalta el uso de los textos y la elaboración de éstos y aunque se enfatiza el uso de la exposición dentro del programa no es claro cómo se desarrollará esta habilidad. De igual forma, es

rescatable que en la versión del programa 2016 se concreten actividades donde se desarrollan las habilidades de lectura, escritura, habla y escucha, ya que con una actividad como narrar algún hecho relevante en la vida del estudiante se potencializa el trabajo individual y colectivo, de tal suerte que se favorece la expresión oral a fin de inculcar la tolerancia y el respeto. Lo anterior se realiza en el primer semestre en la Unidad I. Autobiografías literarias. Relato personal, en esta unidad de manera gradual se llevan a cabo distintas facetas de la lectura, posteriormente se comienza con la producción textual para culminar con la expresión oral. Cabe resaltar, que en este mismo semestre se enfatiza en la en la Unidad II. Cuento y novela. Variación creativa, se potencializa la sensibilidad por la literatura, así como la oralidad. Durante este semestre sólo en esta dos unidad des se busca integrar la expresión oral, tales como plenarias, exposiciones o relatos orales; en la Unidad III y IV el aprendizaje se centra en la producción de textos como el comentario libre y reseña descriptiva.

Por tanto, concluimos que tanto el Colegio de Bachilleres como el Colegio de Ciencias y Humanidades su creación responde a la demanda de la población estudiantil, de ahí que sus orígenes abrieron nuevas plazas para estudiantes y profesores, y aunque en el caso de CCH la demanda docente se cubría con estudiantes de licenciaturas y posgrados de la UNAM, el COLBACH también tomaba docentes de la misma casa de estudios.

Por otro lado, en el plan del Colegio de Bachilleres el desarrollo de las competencias comunicativas a través del uso del lenguaje oral y escrito están presentes, además especifican que el docente tiene como responsabilidad mediar y guiar el uso del lenguaje oral y escrito.

En cuanto al Colegio de Ciencias y Humanidades, busca que el estudiante se sitúe como un sujeto creador y constructor del conocimiento haciendo uso de las diversas habilidades comunicativas, por ello, en el plan de estudios se vislumbra el uso de textos y la elaboración de éstos aunados a la exposición por medio de paráfrasis o exposiciones orales. Sin embargo, en ambos programas es nula la precisión en la manera de desarrollar la competencia comunicativa oral.

CAPÍTULO III. ANTECEDENTES HISTÓRICOS DE LA ORALIDAD Y SU RELACIÓN CON LA ESCRITURA Y LECTURA

Tantas clases de idiomas hay, seguramente, en el mundo, y ninguno de ellos carece de significado.

Pero si yo ignoro el valor de las palabras, seré como extranjero para el que habla, y el que habla será como extranjero para mí.

1ª Corintios 14: 10-11

El lenguaje continúa siendo tema de análisis y estudios, debido a su naturaleza imprescindible para las relaciones del ser humano dentro de la sociedad. Hablar de lenguaje implica hablar de una gama de recursos y herramientas para lograr una comunicación efectiva, afectiva, cognitiva, social, etc. De ahí que el uso del lenguaje viene a ser una serie de oportunidades para la generación y adquisición del conocimiento, ya que éste es fuente para la formación del pensamiento a partir de la creación de conceptos e ideas que el ser humano logra producir.

En la actualidad existen diversidad de lenguajes, por ejemplo, el lenguaje político, económico, médico, computacional, etc., sin embargo, todos tienen algo en común para ser entendidos o transmitir un cierto mensaje, requieren del lenguaje; y aún más si se trata de un contexto determinado. Por ello, dentro del lenguaje encontramos cuatro habilidades comunicativas: escuchar, hablar, leer y escribir, éstas son necesarias en todo ser humano para desarrollarse dentro de una sociedad entrelazada de múltiples factores y objetivos, por ello el lenguaje nos habita y no nosotros al lenguaje (Derrida, 1996).

En este sentido, sabemos que la oralidad es parte fundamental de la comunicación del día a día en la vida personal, pero también lo es la lectura y la escritura, sobre todo en un contexto académico. Por ello, en este apartado abordaremos en un primer momento qué es el lenguaje, posteriormente, los antecedentes de la oralidad, así como su definición; después, expondremos qué es la oralidad, la escritura y la lectura, finalmente explicaremos la relación que existe entre estas tres habilidades.

3.1 ¿Qué es el lenguaje?

El lenguaje es el medio, la forma y la manera en la que se comunican los pensamientos, además es la fuente de creación del pensar, el lenguaje viene a formar parte imprescindible del individuo, por lo tanto de la sociedad.

Desde el inicio de los tiempos el lenguaje ha jugado un papel preponderante en la formación del ser humano y de su pensamiento, puesto que contribuye a la comprensión del mundo; por tal razón al lograr un lenguaje articulado a través de la palabra, el hombre consigue darle un sentido abstracto a los objetos o situaciones para dar paso a la creación de los conceptos, de esta manera los procesos cognitivos del hombre se modifican. Gorski (1996) señala que gracias al lenguaje el hombre pasó del conocimiento de objetos generalizados a un reflejo en forma de conceptos.

De esta manera, el lenguaje a través de la palabra -oral o escrita- logra una combinación entre la percepción del objeto y la representación simbólica de la realidad; sin embargo, esto no es posible si el lenguaje permanece aislado, requiere ser insertado en un grupo social o entidades conformadas por personas que comparten conocimientos e intereses comunes. De ahí que el lenguaje logre un máximo desarrollo cuando se da en conjunto, es decir, se aprende en grupo, y esto es una evolución del lenguaje y del pensamiento “Mediante la evolución del lenguaje también pudimos pensar de manera constructiva y analítica” (Mercer, 2001, p. 20).

En este mismo sentido, “el lenguaje es una invención humana...las personas, en grupos sociales, inventan y desarrollan el lenguaje gracias a su capacidad de pensamiento simbólico...” (Goodman, 2006: p. 27), es decir, funciona para compartir con los demás ideas, pensamientos, sentires, así el lenguaje se entreteje dentro de un conglomerado social, porque de lo contrario sería desértico y sin sentido. Recordemos aquella película “Naufrago” donde el protagonista, interpretado por Tom Hanks, siente la necesidad de crear un ser imaginario para comunicarse, expresarse y sobrevivir; por tanto, necesita del otro para llevar a cabo ese proceso. Así, de esta manera la combinación entre el pensamiento simbólico y la necesidad social lleva a que el lenguaje sea universal entre las sociedades.

La evolución del lenguaje surge como una necesidad de compartir información precisa con los otros, a fin de crear vínculos que lleven al desarrollo y progreso de las sociedades,

por ello, la relación del lenguaje y pensamiento logra lo anterior, ya que cuando se pretende comunicar algo se piensa en el mismo lenguaje.

Por otro lado, la definición de lenguaje según el Diccionario de la Real Academia Española (DRAE) es “Conjunto de sonidos articulados con que el hombre manifiesta lo que piensa o siente”, también “Manera de expresarse. Estilo y modo de hablar y escribir de cada persona en particular. Uso del habla o facultad de hablar. Conjunto de señales que dan a entender algo”. Por su parte, Ferdinand de Saussure (2004), manifiesta que el lenguaje está compuesto por la lengua que no es más que el idioma; y el habla, el cual es el uso de la lengua en determinada situación, es una acción individual y voluntaria que se desarrolla mediante la fonación y la escritura.

No obstante, a estas definiciones, diremos que el lenguaje no es sólo un conjunto de símbolos o sonidos sino que es un sistema de símbolos que nombra cosas, acciones y experiencias ya que, también, es la forma que utilizamos para interactuar, en determinados momentos de nuestra vida, con los demás (Goodman, 2006); por ello, el lenguaje está destinado a la acción, a la interacción social, de ahí que el lenguaje refleje la realidad.

Al referirnos que el lenguaje es reflejo simbólico de la realidad no queremos decir que lo hace como si fuera un espejo sino más bien engloba una serie de significados a tal grado de arrasar y hacer pedazos el usual significado de las palabras, es decir, el mismo lenguaje entra en una dialéctica que permite jugar o tomar para sí lo que en ese momento convenga al emisor. En este sentido, (Gorgias de Leontino, s.f citado en López, 1998) afirmaba que la realidad no la conocemos ni la comunicamos tal como es, y lo que realmente conocemos son las palabras con las que a ella nos referimos.

Ahora bien, hablar de lenguaje es hablar también de cultura, ambas se relacionan, incluso podríamos decir que una depende de la otra. Humboldt (1990) afirma que el lenguaje posee un espíritu que lo hace único, de lo anterior consideramos que se refiere a la cultura, ya que “las lenguas están atadas a las naciones a las que pertenecen y dependen de ellas” (p. 26). No obstante, Nietzsche (1996) sostiene que el lenguaje es utilizado por el hombre para vivir en un engaño, por tanto, si consideramos este punto diremos que la cultura es un contraste entre la verdad y la mentira. Todo esto parece confirmar que el lenguaje requiere de la cultura para desenmarañar infinidad de significados, por ello, se cree que la cultura tiene mucho que ver con el desarrollo y evolución del lenguaje. Ya que

la cultura es un modo de vida, costumbres y conocimientos, entonces el lenguaje dependerá de ella para desarrollarse intrínsecamente, porque la diferencia entre culturas es evidente y esto permite eliminar lo que Humboldt llama lenguas cultas e incultas, lo cual nos lleva a consolidar la idea de que ningún lenguaje es superior a otro, sino que esta diferencia enriquece el conocimiento de la lengua.

Hay que mencionar además que el lenguaje es complejo, abstracto y que su estudio y análisis resulta complicado; sin embargo, la importancia que éste posee es sin duda única, ya que las estructuras sociales se determinan lingüísticamente, en otras palabras, el contexto en el que se mueve el ser humano determina el lenguaje que utiliza, ya sea en el ámbito académico, laboral o personal. Por tanto, culturalmente actuamos conforme al contexto, en es decir, depende de las estructuras sociales. Por ejemplo, en la cultura mexicana decimos “te espero en tu casa porque hay fiesta”, nosotros lo entenderemos, pero un extranjero no *En México tu casa es mi casa*, esto significa que entre los mexicanos ofrecemos nuestra casa como si fuera la de nuestro invitado.

Precisamente por ello, se habla de lenguaje popular que es el conjunto de las manifestaciones en que se expresa la vida tradicional de un pueblo. Muestra de ellos son los dichos o refranes populares que se transmiten de generación en generación y quedan estipulados culturalmente e incluso de ellos surgen historias o cuentos infantiles. La cultura es el espíritu del lenguaje y éste “gobierna por sí mismo su actividad y goza de una libertad divina...” (Humboldt, 1990), un pueblo al poseer un lenguaje diferente a otro conlleva diversidad cultural, en la antigüedad se pensaba que esto era un obsequio de los dioses. No obstante, en el texto bíblico cristiano se dice que, de una sola lengua que existía, Dios, la diversificó como un acto de castigo (Génesis 11: 5-9). Sin embargo, la humanidad la acogió como una forma de enriquecimiento, evolución y como acumuladora de cultura.

Ahora bien, mencionamos en líneas atrás que el lenguaje determina estructuras sociales, en este sentido Nietzsche (1996) sostiene que el hombre al querer vivir en un tratado de paz se ve en la necesidad de fingir, de mentir, pero a la vez esa mentira se convierte en verdad. Por tanto, el lenguaje es utilizado para vivir en un engaño, puesto que el hombre se inclina a ello, pero trata o pretende hacerlo sin causar daño. Según Nietzsche, mentir es un compromiso de acuerdo a lo estipulado en la sociedad, esto nos encamina a que las mentiras sean inconscientemente al ser algo establecido moralmente, entonces estas

palabras adquieren el sentido de verdad. De ahí que “el lenguaje no siga un proceso lógico” (Nietzsche, 1996, p. 57) sino todo lo contrario se enmarca en un sentido contextual adquiriendo la interpretación a partir del significado o acuerdo estipulado para el uso del lenguaje.

Considerando las posturas de Humboldt como de Nietzsche, diremos que la cultura es el espíritu del lenguaje y que éste a su vez es un engaño, entonces la cultura forma parte de este lenguaje de mentiras que señala Nietzsche, puesto que al utilizar un lenguaje en diferentes lugares y situaciones se busca una verdad y aceptación dentro de una sociedad dirigida por normas y reglas del mismo lenguaje. Siguiendo esta premisa, la cultura es un abanico de posibilidades para vivir en un mundo de verdades y mentiras inconscientes.

En conclusión diremos que el lenguaje es más que una simple palabra o un conjunto de signos, es el sistema que permite al ser humano crear conocimientos que adquiere de su entorno de tal manera que éste coadyuve al desarrollo de la misma sociedad. Entendemos que el lenguaje establece las estructuras sociales y define el status tanto individual como social. Por tanto, éste se conforma de diversidad de herramientas y habilidades para que el ser humano comprenda su mismo entorno. La oralidad, la escritura y la lectura forman parte del lenguaje. A continuación abordaremos los antecedentes de la oralidad.

3.2 Antecedentes de la oralidad

Los antecedentes de la oralidad se remontan a los pueblos antiguos donde la palabra era considerada una herramienta imprescindible para transmitir el conocimiento a las generaciones venideras que a la vez formaban su propia identidad como sociedades orales. De igual forma, Meek (1982) sostiene que a través de la narrativa los niños adquieren la tradición oral y la recrean como parte de un significado afectivo que recuerdan de la figura adulta. Sin embargo, los antecedentes históricos sobre oralidad más próximos los encontramos en la antigua Grecia y Roma.

En el mundo occidental encontramos a los griegos que recurrían a la retórica, que en la actualidad significa “el arte de hablar”, y durante dos mil años fue considerada material de la academia de la cultura occidental (Ong, 2009). En este mismo tenor, Aristóteles con su “Arte Retórica”, el discurso que se elaboraba aquí, provenía de la escritura, de ahí que la retórica significaba “el discurso público o la oratoria” (Ong, 2009).

La primera retórica que conocemos, es la retórica griega de época clásica, era una retórica oral y política que se ejercía en espacios públicos de la *polis* (ciudad- estado) y estaba presente prácticamente en todas las manifestaciones oficiales ciudadanas.

Comenzaremos por explicar que la retórica y la democracia se desarrollaron a la par, así que ambas van ligadas a un sistema político, por ello, las dos utilizan la palabra, de ahí que en cuestiones políticas se abuse del uso de la palabra. Al parecer de Aristóteles todo hombre que vive en una *polis* es político, así que la *polites* es una forma de llegar y respetar acuerdos y consensos; el hombre es un animal político, por tanto para que un hombre no ataque a otro hombre se crea la política (*polites*- ciudadano. Ciencia del ciudadano).

Históricamente se sabe que la retórica nace en un momento de pugna, ya que la *polis* se encuentra enfrascada en una guerra civil, por tal razón tanto la retórica como la democracia alcanzan su verdadero auge gracias a este conflicto. En la retórica, los griegos encuentran que a través de la palabra se pueden evitar conflictos, entonces la palabra comienza a ser un elemento primordial, y no porque antes no lo fuera, sino que ahora la palabra funciona en distintas cuestiones, así como para curar, convencer e incluso “matar el alma”, esto se refiere al aspecto psicológico del ser humano donde las palabras de aliento o desánimo tienen una función preponderante para que el sujeto se sienta confortable.

La retórica, en la democracia de Atenas de aquella época, le servía a un ateniense para destacar entre sus conciudadanos exhibiendo su elocuencia en las celebraciones oficiales y para defenderse de acusaciones que en aquellos tiempos eran muy comunes.

Para ser más específicos, la retórica nace en la política y no en la literatura, a diferencia de la poética que ve la luz en la poesía y la tragedia. Sabemos que la poética según Aristóteles su función es mover pasiones, sentimientos e ideas. Mientras que la retórica tiene como fin persuadir. Las dos cumplen su propósito a través del *logos*, es decir, la palabra. Sin embargo la que nos interesa destacar es la retórica.

Para poder entender la persuasión que persigue la retórica es necesario desmembrar tres conceptos básicos:

1. El *ethos* (ética): carácter del individuo.
2. El *pathos* (pasiones): todo individuo tiene pasiones y sentimientos.
3. El *logos* (la palabra): que crea el pensamiento razonado.

Es en el *logos* donde el *ethos* y el *páthos* se moverán a fin de lograr el cometido de persuadir, es decir, con ética y a través de las pasiones de tal forma que conmueva los sentimientos.

En los tres discursos retóricos aristotélicos que son el político, judicial y el de aparato; recurrir al *logos* era primordial, aunque la retórica se utilizaba más en el aparato judicial, ya que aquí era donde el discurso debía ser preparado de forma precisa y clara, pero sobre todo convincente, es decir, que persuadiera al jurado, pues de ello dependía salir victoriosos o derrotados, lo cual se traducía en vida o muerte. Por tanto, sabemos que las estructuras retóricas siempre que están insertas en un discurso persuasivo han de ser consideradas como intervenciones estratégicas para conformar el hacer *interpretativo* del destinatario

En este tenor, Aristóteles estableció con su técnica retórica, los principios del arte de la oratoria que dividía en cinco partes:

- a) La *inventio*, que trataba de la búsqueda de argumentos e ideas.
- b) La *dispositio*, que se encarga de disponer la manera de desarrollar las ideas y argumentos.
- c) La *elocutio*. Ideas sobre tono, estilo y formas de expresarlo.
- d) La *memoria*. Fundamental en un buen orador.
- e) La *actio*. Lo que representaría la puesta en escena del orador. Pronunciación, ritmo, presencia personal (Diez, 1998, p. 72-73).

En este sentido, estas técnicas eran estudiadas con precisión para desarrollar un discurso persuasivo en el ámbito judicial, ya que era aquí donde el logógrafo² se encargaba de elaborar los discursos para defensa de sus clientes; sin embargo, no sólo diseñaba los discursos sino también preparaba a sus clientes para expresarlos, ya que los logógrafos no tenían la función de presentarse ante el tribunal, sino sólo los acusados.

Es importante destacar que el logógrafo en la antigua Grecia, era bien remunerado, ya que no todos tenían el don de argumentar, de ahí el surgimiento de esta profesión. El

² Los logógrafos eran escritores que cobraban por estructurar discursos para que otros oradores los pronunciaran. Debieron existir ya desde muy antiguo, desde el momento en que Solón (siglos VII- VI a. C.) estableció la obligación de que todos los acusados se defendieran personalmente ante los jueces. Entre los más importantes debemos destacar a Antifonte (480-411 a. C.), a Lisias (459-380 a. C.), y a Iseo de Cálcede (ca. 420-350 a. C.). Los logógrafos, además de buscar la eficacia de la argumentación, se preocupaban por la adecuación estilística: procuraban componer discursos cuyo estilo respondiera a la constitución psicológica y a la situación social del cliente. Cuidaron, especialmente, la «naturalidad» de las expresiones y su conformidad con el carácter del orador que iba a pronunciar el discurso.

logógrafo se especializaba no sólo en retórica sino también en leyes, es decir, combinaba estas habilidades para crear un exitoso discurso.

Entendemos que desde aquella época y hasta ahora no hablamos para nosotros mismos sino para los demás, y cada vez que hablamos obramos e influimos en el otro y a la vez nos dejamos influir por él cuando él nos habla. De esta forma vamos elaborando y fijando un mensaje que desciframos y así poder entendernos.

Como se ha mencionado anteriormente, el *logos*, es el lenguaje racional que nos permite pensar con palabras y comunicar esos pensamientos, con los que realizamos acciones que afectan y deja huella en el otro. Por ello, Aristóteles en su libro *política* menciona que el hombre está capacitado para utilizar los recursos del lenguaje para ganarse a sus conciudadanos y unirlos a su causa mostrándoles con su discurso lo que es conveniente y lo que es perjudicial, lo que es justo y lo que es injusto.

De igual manera, la oralidad o el uso de la palabra era imprescindible en la sociedad griega, era tal la importancia, que se educaba a los futuros gobernantes para ser buenos oradores. Los rétores³ eran los encargados de tal labor. Utilizaban la retórica (materia prima para educar) a fin de preparar a los jóvenes griegos. Los rétores que destacaron en aquella época fueron Gorgias, Isócrates y Sócrates.

Aunque en la antigua Grecia se conocía la manera de educar o de preparar a los jóvenes para ocupar los puestos públicos, no existía un consenso, en los métodos y formas para lograr dicho fin. Prueba de lo anterior es que existían muchos sitios para que las familias de gran poder enviaran a sus vástagos a educarse. Por ejemplo, aunque Sócrates era extranjero (los extranjeros tenían prohibido abrir liceos) abrió su liceo de oratoria sin contar con remuneración; sin embargo, Gorgias e Isócrates, personajes importantes y oradores de la Grecia antigua, cobraban sumas altísimas por aquella época. Por el lado de los romanos encontramos a Quintiliano, a quien se le encomendó dirigir la escuela pública de Roma, en el periodo de Vespasiano (gobernador de Roma del siglo V). Esto se verá más adelante.

Así, para Sócrates, el filósofo es el único que puede educar y eso se logra a través del diálogo, pues se conversaba con respuestas cortas, por eso en el diálogo que sostiene con Gorgias, señala que las palabras las usamos comúnmente, pero no cualquiera nombra las

³ Enseñaban formas de hablar, pues la palabra era la manera de pertenecer al Demo (grupo de hombres que articulaban la polis o el pueblo).

cosas o personas, eso le corresponde al filósofo y a nadie más. Asimismo el método de este filósofo era un diálogo entre dos (Platón, 2000).

En el mismo tenor, el sofista Gorgias, quien se considera un maestro de virtud, manifiesta que para educar era necesario el discurso profesado ante un público numeroso. También sostiene que la virtud se puede enseñar (Platón, 2000).

Por otro lado, Isócrates, en *Contra los sofistas* muestra que el método o la forma de su retórica es adaptar la técnica de ésta a las cualidades de cada uno, por ello, es importante y primordial la conciencia moral, a fin de ejercer la retórica con toda “buena costumbre” para evitar prometer o decir algo que no se pueda cumplir. Por eso él crítica a los sofistas y a todos aquellos que se atreven a decir que pueden enseñar retórica para lograr la felicidad, siendo que éstos no lo son en su vida cotidiana, sino en algunos lugares y circunstancias sólo para aparentar y actuar como “charlatanes” para cobrar grandes sumas de dinero.

Además, Isócrates, también dice que él enseña retórica, pero que esta habilidad se logra con la práctica y la teoría que alcanzan aquellos que se han adiestrado en la práctica; sin embargo, para los que tienen inferiores cualidades, no podrán ser buenos litigantes ni creadores de discursos, pero los hará comportarse con prudencia en ciertas circunstancias (Isócrates, 2007). Es decir, da la oportunidad de que aprovechen lo que la oratoria les ofrece, siempre y cuando paguen por su servicio. Nos atrevemos a decir que, este filósofo prometía resultados en sus discípulos aunque no poseyeran grandes aptitudes para ser oradores.

Es así que *la Paideia*⁴ de los griegos apostaba por la precisión del uso de la palabra, educar para que el lenguaje se utilizara de manera que logrará el objetivo, por ello, es en el *logos* donde encontramos tierra fértil para persuadir con argumentos irrefutables siempre y cuando estos posean una estructura perfecta, ya que el *ethos* y el *páthos* se moverán a través del *logos*.

En la actualidad reconocemos que hablar de retórica es un tanto confuso, ya que ésta ha perdido el sentido que en la antigüedad poseía, pues la retórica era el arte de usar la palabra con fines razonables y encaminados a enriquecer y nutrir el alma. Ahora se entiende que la retórica es una manera de mentir, de convencer y de engañar. A diferencia en la Grecia

⁴ Existen múltiples interpretaciones para esta palabra, pero los griegos le atribuyen el significado de educación, es decir, el proceso de formación intelectual, espiritual y atlética del hombre.

antigua la *Paideia* era la formación cultural del ciudadano y la retórica era simple instrumento de la educación y de la cultura, o cuando más, una parte de ella, ya que se creía que quienes no tenían dotes naturales no podían llegar a ser grandes oradores (Navarrete citado en Ramírez, 1999).

Indiscutiblemente, hoy en día, la retórica ocupa un lugar primordial en diversos ámbitos de la sociedad: publicidad, política, educación, economía, etc., al parecer continúa vigente el propósito de “persuadir”. De esta manera, afirmamos que para los griegos el uso de la palabra consistía no sólo en emitir sonido, sino en una estructura del discurso acorde a lo que se dice, pero también a lo que se hace.

Con respecto a los romanos, diremos que en la antigua Roma la oratoria era sinónimo de status y reconocimiento, pues aquél que podía persuadir a sus conciudadanos era el que recurría a la elocuencia, el que sabía hablar bien, para lograr una elocuencia idónea era necesario prepararse en estas cuestiones, además esto no era para todos, es decir, aprender a hablar bien, era para los Patricios (clase privilegiada de Roma), por eso asistían a la escuela pública. Vespasiano, gobernador de aquella época, preocupado por preparar a los futuros rétores, solicita a Quintiliano (reconocido orador y retor) ocuparse de tal encomienda.

El objetivo principal de este rétor fue formar un buen orador, ya que éste podrá establecer las leyes y los principios del imperio romano, recurriendo a la elocuencia, por ello, en su obra *instituciones oratorias*, él recomienda que el orador perfecto se tiene que preparar desde los primeros años de la niñez, para ello establece la necesidad de que las personas que rodeen al niño hablen correctamente, que posean buena pronunciación y dicción tanto en su decir como en su hacer; dichas personas van desde la nodriza hasta el ayo (Quintiliano, 2006).

De igual forma, Quintiliano pensaba que el único que tenía la aptitud para gobernar era el filósofo, es decir, un buen orador, aquel que obre para el bien de su pueblo, que le importe el progreso de su comunidad; por ello, es importante que este filósofo orador posea buenas costumbres para llegar a la justicia.

Por lo anteriormente mencionado, Quintiliano sostiene que ningún orador puede ser orador sin ser hombre de bien, ya que un hombre bien instruido en la elocuencia logra llegar a la verdad, a lo justo. Así que hablar no significa sólo emitir sonidos o articular

palabras, sino estructurar un discurso que llegue a la verdad y eso sólo podrá ser si el orador es hombre de buenas costumbres que utilice el lenguaje o las palabras para bien.

Cabe mencionar que en la antigua Grecia el uso de la palabra era fuente de creación aunque la escritura no existía en estos tiempos; sin embargo, se enseñaba y se preparaba por medio de la palabra.

Actualmente en las instituciones públicas educativas el uso de la palabra se fortalece junto con otras habilidades comunicativas como la lectura y la escritura, esta última dio pie para que a la oralidad se le observará desde otra perspectiva, asimismo la escritura permitió que se originara la lectura. Por tanto, el habla, la lectura y la escritura son habilidades que en las escuelas residen como ejes fundamentales para la formación del alumnado. Por ello, en el siguiente subapartado expondremos esta triada.

3.3 La oralidad, la escritura y la lectura

La oralidad, la escritura y la lectura se relacionan intrínsecamente para que el individuo logre un proceso comunicativo eficiente dentro de un contexto personal, académico, laboral y social, de ahí la trascendencia de estas habilidades, ya que sin ellas el ser humano no lograría transmitir sus ideas, pensamientos o sentimientos.

Actualmente existen varias corrientes que han estudiado los procesos de estas tres habilidades, por ejemplo, el paradigma cognitivo, el psicolingüístico y el sociocultural. Estos modelos dan luz a nuevas formas de concebir estas habilidades a fin de entender el proceso de cada una y así acceder a una mejor enseñanza.

En cuanto a la oralidad, se creyó durante mucho tiempo que la enseñanza de ésta en el aula resultaba innecesaria porque es una habilidad que los alumnos poseen, es decir, que ya tienen integrada de manera natural, pero esto también cambió, ya que ahora no podemos dar por entendido que los alumnos saben hablar o expresar de lo que escriben y leen (Cassany, 2006). Puesto que para hablar también es importante considerar varios aspectos como: el tipo de discurso, el auditorio, la presentación, el orden de ésta, entre otros.

De igual forma, se pensó que la escritura era el reflejo de la oralidad, es decir, que gracias a lo que se hablaba se podía llevar a cabo el proceso de escritura; sin embargo, esa concepción cambió al pasar el tiempo. Ahora se sabe que la escritura es un proceso complejo y que no necesariamente se requiere de la oralidad para escribir (García Madruga,

2006); Sin embargo los escritores expertos mencionan que antes de escribir verbalizan lo que escribirán. Aunque la oralidad antecede la escritura, ésta era considerada por Platón como una tecnología externa y ajena (Ong, 2009, p. 84) porque es completamente artificial, necesita ser planeada, muy diferente al habla que es natural y que no necesita planificación, al menos no en la cotidianidad. De ahí que se considere a la escritura como una alta tecnología que logró transformar la conciencia humana (Ong, 2009, p. 81).

Con respecto a la lectura, la concepción que se poseía era que gracias a la escritura puede surgir la comprensión lectora y que ésta sólo implicaba la decodificación de las palabras y la lectura en voz alta; sin embargo, esto también cambió. Por ejemplo, para escribir no se necesita siempre leer, pero para leer si se requiere de la escritura o al menos de un código que se descifre para leerlo.

En estos tres procesos observamos que ninguno puede ir desligado del otro, por ello estas tres habilidades se adquieren y se perfeccionan con el paso del tiempo. En este sub apartado abordaremos cada una por separado. Explicaremos en un primer momento cuál es su definición, qué corrientes las han estudiado, es decir, las teorías que existen y finalmente abordaremos el proceso de adquisición.

3.3.1 La oralidad

Los estudios sobre la oralidad han surgido en los últimos años, ya que anteriormente este tema carecía de las miradas especializadas para su investigación y análisis; pero ahora observamos con gran entusiasmo que varias disciplinas se interesan por desentrañar tanto el proceso como la enseñanza de la oralidad en el ámbito escolar, aunque todavía falta mucho camino por recorrer en este tema.

En este sentido, es importante resaltar que aún no se concreta una definición específica, ya que varias disciplinas la utilizan, pero con significados que no coinciden (Abascal, 2002). Por su parte, la Real Academia Española (RAE), la clasifica como “f. Cualidad de oral” (<http://dle.rae.es/?id=R8XnbCm>), al buscar oral la definen como “.... Que se manifiesta mediante la palabra hablada...Perteneiente o relativo a la boca...Que se toma por la boca...Dicho de un sonido: Que se articula expulsando el aire exclusivamente por la boca....” (<http://dle.rae.es/?id=R8XnbCm>). De igual forma la oralidad se entiende como:

La oralidad consiste en un sistema triplemente integrado, constituido por variados componentes verbales (emisión sonora, decodificación semántica, combinatoria sintagmática, elementos paraverbales, entre otros), por un repertorio kinésico y proxémico y por un sistema semiótico concomitante (dimensión cultural). Por eso mismo, pertenece a un triple plano: un plano verbal o lingüístico, un plano paralingüístico y un plano semiótico-cultural (Mostacero, 2004, p. 54).

Walter Ong (2009) distingue oralidad como “oralidad primaria” a la oralidad de una cultura que carece de todo conocimiento de la escritura o de la impresión. “Es “primaria” por el contraste con la “oralidad secundaria” de la actual cultura de alta tecnología, en la cual se mantiene una nueva oralidad mediante el teléfono, la radio, la televisión y otros aparatos electrónicos que para su existencia y funcionamiento dependen de la escritura y la impresión” (p. 21). Ahora bien, cabe resaltar que el término oralidad no figura en ningún diccionario o enciclopedia, ya que la mayor parte del tiempo los términos: oralidad, expresión oral, comunicación oral, lengua oral se utilizan como sinónimo, pero hasta ahora no se puede afirmar que signifique o se refieran a lo mismo, pues como ya se mencionó el uso de la oralidad en cada disciplina denota algo diferente.

Las disciplinas que han volteado su mirada hacia la oralidad son: la lingüística, la filosofía, las ciencias sociales, la antropología, la sociología, la sociolingüística, la historiografía, entre otras. Todas éstas han enfocado sus investigaciones desde diferentes vertientes, así también tenemos la lingüística textual y la psicolingüística. Sin embargo, también la lingüística y la comunicación han contribuido, esta última es la que actualmente ha permeado aún más en el tema de oralidad, así como también el análisis del discurso y de la conversación.

Con respecto al proceso de adquisición de la oralidad, podríamos mencionar que al inicio el niño adquiere sus primeras palabras en el contexto familiar, éste comienza a imitar las palabras de los adultos. Pero también le dan cierta interpretación, de esta forma la adquisición de la oralidad se propicia cuando el ser humano se pone en contacto con el grupo social que le proporcionará las primeras palabras. Es decir, necesita del grupo primario, por tanto la oralidad se desarrolla de forma colectiva; sin embargo, en el contexto académico el uso de esta habilidad resulta diferente porque ahora el individuo se encuentra en un contexto inusual al que está acostumbrado. Aunque es otro grupo social, resulta

complejo para el individuo, ya que las reglas y normas para el uso del lenguaje oral cambian.

En este sentido, es importante desatacar que la adquisición de la oralidad en este medio ubica al sujeto en un proceso abstracto, que tiene que ver con diversos elementos a considerar para que el estudiante se inserte dentro de este contexto académico.

3.3.2 La escritura

En la actualidad, la escritura forma parte del ser humano para comunicarse con sus semejantes, por ello, esta práctica ha cobrado relevancia tanto en la vida personal como laboral del individuo, así la escritura o composición escrita forma parte de la vida académica de los estudiantes y es aquí, en la escuela, donde se inicia formalmente en la mayoría de los niños el camino de los escritores. Según el Diccionario de la Real Academia Española la escritura es:

Acción y efecto de escribir.

2. f. Sistema de signos utilizado para escribir. *Escritura alfabética, silábica, ideográfica, jeroglífica.*
3. f. Arte de escribir.
4. f. Carta, documento o cualquier papel escrito.
5. f. Documento público, firmado con testigos o sin ellos por la persona o personas que lo otorgan, de todo lo cual da fe el notario.
6. f. Obra escrita.

Con respecto a escribir:

1. tr. Representar las palabras o las ideas con letras u otros signos trazados en papel u otra superficie. U. t. c. intr.
2. tr. Componer libros, discursos, etc. U. t. c. intr.
3. tr. Comunicar a alguien por escrito algo. U. t. c. intr.
4. tr. Trazar las notas y demás signos de la música.
5. prnl. Inscribirse en una lista de nombres para un fin.
6. prnl. Alistarse en algún cuerpo, como en la milicia, en una comunidad, congregación, etc.

En este sentido diremos que escribir implica una intención para comunicar algún mensaje por escrito; sin embargo en el contexto académico va más allá, pues en este ámbito se escribe para fines específicos, lo cual conlleva un proceso en el que intervienen múltiples factores.

Según García Madruga (2006) la aparición de la escritura en sentido estricto implica la representación directa de los sonidos, la representación fonética. Así se representa el lenguaje oral más que la idea. Entonces la escritura representa una entidad lingüística sea ésta una palabra (escritura logográfica), una sílaba (escritura silábica) o un sonido simple o fonema (escritura alfabética), el último es el más complejo, por ello, se dice que la escritura siempre necesitará del lector, quien de nueva cuenta da vida a los sonidos y significados que la escritura implica, por tanto la escritura implica siempre la lectura.

Así, históricamente, la escritura sirvió para recordar datos o información relevante, en cuestiones económicas para registrar la producción e intercambio comercial, incluso político, literario y científico. Por eso, la escritura es considerada un descubrimiento tecnológico de la humanidad; en algún tiempo, quienes escribían eran considerados parte de una élite privilegiada, por tanto, su enseñanza también lo era. Podemos afirmar que la escritura trajo consigo un nuevo orden dentro de lo social, ya que a partir de su descubrimiento se reorganizaron los grupos sociales, económicos, políticos y culturales. Recordemos que anteriormente tanto en la antigua Grecia como Roma la escritura era considerada como una actividad de bajo nivel, de ahí que “Platón consideraba a la escritura como una tecnología externa y ajena” (Ong, 2009, p.84) y que no ofrecía ningún estatus, pero eso cambia sólo unos cuantos cientos de años, por ello, la historia de la escritura es compleja dado que las épocas cambian y se observa a la escritura de manera diferente.

Ahora, la escritura forma parte imprescindible de la humanidad, por lo tanto los estudios entorno a ella se disparan; por ejemplo, en los años sesenta surgen investigaciones en el modelo cognitivo y la psicolingüística (Hernández, 2005), en el caso de la composición escrita, se desarrollan paradigmas que describen el proceso complejo que esto conlleva, por ejemplo los estudios de Hayes y Flower (1986). Dichas investigaciones consideran este proceso como una actividad compleja y que se tiene que autorregular para solucionar los problemas retóricos al momento de escribir. Estos enfoques son principalmente individualistas, de tal forma que se aproxima al constructivismo cognitivo o psicológico.

En los años ochenta, surge un nuevo paradigma conocido como sociocultural, Hernández (2005) sostiene que este enfoque se inclina más al campo de la escritura que al de la lectura; sin embargo, tanto la lectura como la escritura son actividades socioculturales que se dan en prácticas sociales y comunidades discursivas. Es decir, se lee y se escribe en diferentes circunstancias, de ahí la importancia del contexto social y cultural.

En este sentido, la escritura se ha estudiado aún más en dos paradigmas: cognitivo y sociocultural. Los estudios se enfocan principalmente en el proceso de la escritura. En el aspecto cognitivo, en sus inicios esta corriente parte del supuesto de que nuestra mente es semejante a una computadora en la que existen diversos archivos o carpetas con diversidad de conocimientos, éstos se toman cuando el individuo lo requiera, es decir, existe un archivo de qué es un bosque, qué es un árbol, qué es un perro, etc. Dicha información la almacenamos en la memoria a corto o largo plazo. Asimismo con el conocimiento que tenemos del mundo, el ser humano forma esquemas en su memoria los cuales permiten una comprensión de su entorno (Vieiro, 1997), pero también para acceder a la escritura.

Desde la perspectiva cognitiva, los estudios de la escritura, surgieron en la década de los ochenta a partir de los procesos de composición formulados por Flower y Hayes (1981) y Bereiter y Scardamalia (1987), entre otros. “Se centran en entender la manera que los escritores –expertos y estudiantes- llevan a cabo los procesos de planificación, textualización y revisión en diversas tareas de escritura académica” (Bañales et al., 2013). Los principales representantes del modelo cognitivo en la escritura es representada por los trabajos de Zimmerman y Risemberg (1997) y Zimmerman y Kitsantas (2007).

En el caso del modelo sociocultural, los principales representantes son Vigotsky y quienes han realizado investigaciones son Gee, 2010, 2013, Guthrie y Wigfield, 2000. En la escritura se centra en entender las variedades lingüísticas, y las prácticas diversas académicas, es decir, en entender “...las trayectorias y relaciones de poder en la conformación de las identidades disciplinares de los estudiantes y académicos en contextos lingüísticos, culturales e históricos específicos” (Bañales et al, 2013).

Bañales (2013) señala que los estudios que se han realizado sobre lectura y escritura se centran en cuatro parámetros: *conocimientos y creencias, procesos, prácticas y enseñanzas, y evaluación*. En los primeros se busca indagar sobre lo que se entiende sobre la lectura y escritura; en los *procesos* se han centrado en “...indagar los procesos de lectura,

particularmente las estrategias que utilizan estudiantes y lectores expertos para comprender los textos académicos” (Bañales et al, 2013). Con respecto a las *prácticas y enseñanzas* durante las últimas décadas en nuestro país las investigaciones arrojan que las prácticas que llevan a cabo los lectores dependen del contexto sociocultural en el que se encuentran inmersos, asimismo con respecto a la enseñanza de la lectura, Bañales (2013) encontró pocos estudios de intervención diseñados por el propio investigador.

3.3.3 La lectura

Así, en los años sesenta surgen investigaciones en el modelo cognitivo y la psicolingüística, en el caso de la comprensión lectora los estudios se enfocaron en subprocesos, estrategias y habilidades específicas (Hernández, 2005), principalmente en los llamados modelos interactivos.

La corriente cognitiva sostiene que, en el caso de la lectura, la comprensión de un texto se produce a partir del conocimiento previo que el lector tiene y la información que provee el texto permite crear representaciones mentales; los principales representantes de esta corriente son Kintsch, (1998), Goldman, (1997) y Rouet, (2006), entre otros.

La perspectiva sociocognitiva, según Bañales (2013) considera que la motivación hacia la lectura depende de las interacciones que el lector tiene con otras personas y medios de sus contextos escolares. Los representantes de esta corriente y quienes han realizado varios estudios tenemos a Guthrie y Wigfield, (2000); Langer, (1986); Mcnamara, et al., (2007); Rudell and Unrau, (2013), Mcnamara, et al., (2007).

Con respecto al modelo sociocultural, explica que la lectura es un proceso de construcción de significados que llevan a cabo los lectores dependiendo de sus motivos personales y sociales, se entiende que los significados se construyen pasando de un plano interpsicológico al plano intrapsicológico, es decir, a partir de su entorno hacia adentro de ellos mismos. Desde este enfoque la lectura se asume como una actividad que se desarrolla de acuerdo a las necesidades que el lector tenga dependiendo de los grupos sociales y culturales en el que se desarrolle. En este sentido, los principales representantes son Vigotsky y quienes han realizado investigaciones son Gee, 2010, 2013, Guthrie y Wigfield, 2000. En la lectura se centra en entender las variedades lingüísticas, y las prácticas diversas académicas, es decir, en entender “...las trayectorias y relaciones de poder en la

conformación de las identidades disciplinares de los estudiantes y académicos en contextos lingüísticos, culturales e históricos específicos” (Bañales et al, 20013).

En la actualidad, el enfoque sociocultural es el que tiene un mayor crecimiento. Por ejemplo, en la lectura, para comprender un discurso escrito se lleva a cabo una construcción entre lector, texto y contexto, ya que los signos y significados que el lector utiliza demuestran la pertenencia a un grupo y a una comunidad social (Hernández, 2005).

Dicho en otras palabras, el lector comprende el texto no sólo por la experiencia y conocimiento que posee individualmente sino también por el grupo al que pertenece, es decir, a su referente de identidad social. Por eso cuando existe una comprensión verdadera, se entabla un diálogo, se abre un canal que nos permite elaborar nuevos enunciados y significados, ya que esto permite que el ser humano se apropie de la lectura y escritura en su vida personal, por ejemplo, para comprender un anuncio publicitario, un contrato, un estado de cuenta, una orden de embargo o una demanda; así también la escritura funge como un canal de comunicación para entablar dicho diálogo en los contextos diversos del ser humano. Por tanto, la lectura y escritura son indispensables no solo en la vida personal del ser humano sino también en la formación académica del estudiante. De ahí la importancia de saber, conocer y reconocer la existencia de los niveles de lectura y escritura, ya que como se mencionó en líneas anteriores el uso de estas dos habilidades dependerá de los distintos contextos, puesto que no todos leemos, escribimos ni aprendemos igual, por ello, manejamos distintas estrategias y entramos en diversos niveles. A continuación se explicarán los niveles y estrategias de lectura y escritura que diversos autores mencionan en sus investigaciones.

3.3.4 Niveles y estrategias de lectura y escritura

Aprender a leer implica procesos que varían dependiendo de la edad y de los contextos del individuo, por ello, durante nuestra vida académica los niveles de lectura cambian y a partir de ello se utilizan estrategias para solucionar la tarea. De ahí, que varias investigaciones se centran en dar cuenta a qué estrategias recurren los estudiantes para llevar a cabo esto y qué niveles de lecturas encontramos. A continuación mencionaremos los niveles de lectura según varios investigadores.

Con respecto a la lectura *inferencial*, diremos que requiere una participación activa del lector porque predice, infiere, y así obtiene de esta forma una mejor comprensión. Solé (1999) sostiene que entre el lector y el texto se da una interacción con el propósito de comprender las ideas del texto.

La lectura *crítica* es el nivel que todo lector tendría que alcanzar, pues ésta implica evaluar y emitir juicios sobre la lectura. En este mismo sentido Cooper sostiene que la lectura nos lleva a pensar, a razonar, lo cual abre el camino para el análisis, la discriminación, el juicio, la evaluación y la síntesis (Cooper, 1990, p. 45).

Todos éstos son procesos mentales que se fundamentan en la experiencia pasada, de manera que el contexto del tema presente debe ser examinado a la luz de las experiencias del lector, es decir, relacionar la información nueva con la antigua apelando a los conocimientos previos.

Con respecto a la lectura *paralela*, es aquella que implica la lectura de varios textos y no de uno solo, pero sí de un mismo tema, de esta manera se identifican los párrafos relevantes, y “se busca el acuerdo entre los autores” (Barrera, 2008, p. 72).

En estos niveles de lectura, la importancia de los conocimientos previos es relevante puesto que “en cualquier aprendizaje humano únicamente podemos darle sentido al mundo a partir de lo que ya conocemos” (Smith, 1990, p. 87).

En suma, diremos que al lograr una comprensión del texto, el estudiante identifica el mensaje del autor, así como las ideas principales, es decir, se logró entender lo que el autor ha pretendido transmitir. En este sentido, se esperaría que el alumno de nivel bachillerato logra ver la forma en que el autor estructuró sus ideas, y recorrió todos los niveles de lectura o al menos las tres primeras: literal, inferencial y crítica. Sin embargo, según la prueba PISA (por sus siglas en inglés: *Programme for International Student Assessment*), los jóvenes mexicanos que se encuentran en el nivel 2, se traduce en un nivel literal. Ahora bien, la comprensión lectora es de suma importancia en cualquier asignatura, puesto que en la mayoría de las materias los profesores recurren a un tipo de texto para impartir su clase. La lectura está presente, lo cual la hace relevante para el aprendizaje. De ahí la importancia en reconocer los niveles de lectura que una persona recorre para llegar a la comprensión. En el siguiente subapartado se aborda este tema.

3.3.4.1 Modelos lineales

En 1960 Gordon Rohman postula un modelo denominado por etapas: este autor percibía que la escritura era un proceso complejo (Correa, 2014). Considera que la escritura es un proceso por etapas y que para la construcción del texto primero es necesario *planificar*, posteriormente se elabora un *borrador* y finalmente se llega a la *revisión* para tener como producto final un *texto*. Estas etapas también son llamadas *la pre-escritura, la escritura y la reescritura*. A esto se le conoce como “el modelo lineal”. (Cassany 2009, p. 38). La elaboración por etapas permite considerar solo la estructura del texto. Por ello, comienza una nueva postulación donde se apuesta por enseñarle a los estudiantes una serie de estrategias que contribuyan a la construcción de una composición escrita. Esto implica seguir las etapas señaladas de una manera establecida y de manera rigurosa donde el escritor pase por los tres recorridos. .

Además, este modelo permite una fácil programación de la actuación en el proceso considerado linealmente, instruyendo al alumno en las técnicas adecuadas para cada una de las tareas de cada etapa: generar ideas, seleccionar palabras, construir frases, etc.

3.3.4.2 Modelos recursivos

En el modelo recursivo se considera que la escritura no solo se enmarca en un proceso de etapas sino que estas se muestran flexibles, ya que pueden cambiar constantemente si así lo considera el escritor. Se inicia con una estructura, pero conforme se va construyendo el texto pueden surgir ideas nuevas, las cuales se incorporan en el constructo (Correa, 2014). También dentro de esta propuesta se encuentra la de Flower y Hayes con la denominada *prosa del lector y prosa del escritor* (Flower y Hayes, 1986 p. 16), la primera son ideas privadas, mientras que en la segunda las ideas se hacen públicas.

En este sentido, María Teresa Serafini (1994) plantea algo similar para la elaboración de escritos académicos que consiste en *planificar*, elaborar una *lista o redes de ideas*, escribir el primer *borrador*, *revisar* y finalmente *reescribir* atendiendo a correcciones o incorporando nuevas ideas.

En este modelo se impera en el proceso para la obtención de un producto; sin embargo, le dan gran peso a la planificación y revisión a fin de lograr la resolución de un problema que en este caso sería un texto coherente, pero no enfatiza en la producción del texto, es decir,

no se consideraba el contexto del escritor ni la necesidad comunicativa que prevalece en la realización del escrito, aunado a esto se evita considerar el estado de ánimo del individuo, es decir del escritor.

3.3.4.3 Modelos socioculturales

Otra propuesta en escritura es la del enfoque socio-cultural. Propone que “...leer y escribir también suponen participar en prácticas letradas establecidas [...] se trata [...] de asumir un rol en una de esas prácticas” (Cassany 2009, p. 49). Es decir, cumplir con las funciones y requisitos preestablecidos socialmente. Por tanto, la escritura es una actividad determinada y situada por la cultura.

En este mismo sentido, Bajtín sostiene que “La riqueza y diversidad de los géneros discursivos es inmensa, porque las posibilidades de la actividad humana son inagotables y porque en cada esfera de la praxis existe todo un repertorio de géneros discursivos que se diferencia y crece a medida que se desarrolla y se complica la esfera misma” (Bajtín, 1998, p. 248-293).

Por tanto, existe una diversidad de escritura para un individuo, quien se desarrolla en varios ámbitos de la sociedad. Bajo este enfoque, la escritura tiene mucho que ver con la situación específica del escritor, es decir, la escritura se encuentra inmersa en un proceso social, ya que escribimos de diferentes maneras en distintos contextos, llámese familiar, escolar, laboral, etc. Por tanto, la escritura se asume como una forma libertadora y no como una obligación (Meek, 2018, p.76).

Dentro del contexto académico, Castelló (2009) menciona que existen diferentes perfiles sobre el estilo de escritura, así encontramos *el perfil helicóptero*, el cual consiste en una escritura extensiva que demanda al escritor contar con información de la imagen general del texto, de sus límites y estructura. También está *el perfil puzzle*, consiste en encajar diversas piezas hasta lograr una figura final con sentido y significado; finalmente, tenemos *el perfil caos*, este tipo de escritura se caracteriza por la ausencia de regularidades en la forma de abordar el proceso de composición escrita, el escritor considera que para escribir es cuestión de inspiración divina y de una musa.

Con lo anterior se reconoce que la escritura cambia dependiendo del contexto y de los fines que se persiguen; por tanto, la escritura puede ser de carácter público (contratos,

leyes, normas, reglamentos, etc.) es de carácter externo; sin embargo, la escritura personal es aquella que consideramos como nuestros y que no compartimos con nadie (Meek, 2018, p. 42).

De igual forma, la escritura nos permite dejar nuestra marca; sin embargo, en algún momento de nuestra vida dentro de la cultura escrita, sobre todo, en el ámbito académico nos damos cuenta que escribir nos angustia debido a que se sigue pensando que esta práctica tiene una manera correcta de hacerse. Meek (2018) señala que el temor y angustia se remonta a nuestra vida escolar primaria donde la corrección era la constante; sin embargo, la práctica, la paciencia, la revisión y la escritura serán siempre las que nos permitan lograr la tarea

En suma, la composición de un texto está determinada por el contexto y por tanto no es una actividad lineal, puesto que se escribe de una manera diferente en cada situación, en cada lugar y para cada persona. Así, la escritura es una forma de comunicación y para ello, es necesario considerar las reglas y normas para llevar a cabo esta tarea que, a decir verdad, no es nada fácil, pero tampoco imposible, para lograrlo es imprescindible conocer y comprender que escribir implica un proceso que lleva tiempo y que tiene mucho que ver con los modelos que menciona Scardamalia y Bereiter (1992) el modelo “decir el conocimiento” y “transformar el conocimiento”; el primero consiste en sólo escribir información que se ubican en distintos textos, pero no se logra ir más allá; el segundo, implica llegar a un cambio como escritor, es decir, el escritor aporta de él a partir de la información que le aportan los textos, de esta manera logra descubrir que escribir es un proceso y que se escribe para entender más que para ser entendidos.

Por lo anteriormente expuesto, la lectura y escritura continuarán dentro del marco de diversos estudios que lleven a resolver los problemas que siguen existiendo en las aulas de clase, por ello, un tema que urge en este punto son los modelos de enseñanza que los docentes pueden considerar para abordar estas dos habilidades y lograr los objetivos deseados.

3.4 La relación entre la oralidad, la escritura y la lectura

La relación que existe entre esta triada realmente es muy interesante y se podría decir que ninguna puede estar separada de la otra, ya que ahora se sabe que las tres son necesarias para el desarrollo académico del estudiante.

Por un lado, el individuo que escribe pone toda su dedicación y esfuerzo para organizar ideas y transmitir las para que el lector comprenda la intención, por el otro, el lector busca e intenta encontrarle sentido a lo que está leyendo, ya que "...los procesos de comprensión lectora y de escritura son tan semejantes [...] las actividades a desarrollar en ambas áreas hace que ellas se complementen y se potencien entre sí" (Cooper, 1990, p. 57).

Por lo que se refiere a la relación entre oralidad y lectura, ésta se encuentra en diversas modalidades, ya que después de realizar una lectura se recurre al comentario oral, la exposición oral, el debate, la mesa redonda, etc. De tal suerte que "Enseñar a hablar sobre lo que leemos o escribimos forma parte de la tarea de enseñar a escribir géneros discursivos" (Cassany, 2006, p. 27), el estudiante al compartir un comentario sobre la lectura permitirá un aprendizaje constante, lo mismo sucede con el debate, la exposición, sólo por mencionar otras formas del uso de la oralidad, por ejemplo los estudiantes recurren a la memoria y se aprenden todo el texto sólo para repetirlo sin considerar los requisitos para realizar una exposición adecuada.

Con respecto a la relación entre oralidad y escritura aunque al principio se pensó que la escritura era sólo la simple transcripción de la oralidad, con el tiempo se concluyó que la escritura era un proceso complejo, por ello, existen investigaciones que revelan que un escritor antes de escribir comienza a hablar en voz alta con el propósito de ordenar ideas y definir con claridad cómo abordará el tema (Hernández, 2008).

En este sentido, estudiosos en el tema realizan una clasificación de los escritores expertos y novatos, es importante resaltar que los primeros verbalizan las ideas antes de comenzar a escribir, es decir, comienzan a realizar varias preguntas en voz alta, pero incluso dentro de la misma memoria, el escritor experimentado piensa como si hablara, así la exposición de su escrito logra tomar forma, por ello se afirma que leer y hablar preparan el camino para la escritura (Scardamalia y Bereiter, 1992). En cuanto a los novatos, estos sólo escriben las ideas que les vienen a la mente sin contar con ninguna planeación previa y por supuesto rara vez recurren a la verbalización de sus ideas.

En suma, la relación entre la oralidad, la lectura y la escritura son evidentes para el desarrollo del ser humano, pero aún más para el estudiante inserto en un contexto que le demanda cierta preparación y poseer las habilidades necesarias para responder a las tareas o actividades solicitadas, de tal suerte que estas tres habilidades no tendrían que ser separadas para su enseñanza dentro de las aulas de clase; sin embargo, es sabido que el tiempo que se le designa a cada una es insuficiente para lograr un desarrollo óptimo, de ahí que en la escuela la lectura y escritura cuenten con espacios más amplios para su enseñanza contrario a la oralidad donde sólo se recurre a ésta para realizar una exposición, un debate, una mesa redonda, entre otras, pero sin dejar claro cuál es el uso adecuado y correcto de la palabra, es decir, aún queda preguntar ¿cómo resuelve el estudiante el desarrollo de la exposición?, pero siguiendo el orden de ideas la relación entre esta triada es evidente y la separación en ningún momento cabría para su desarrollo en el estudiante.

En conclusión, en este capítulo se presentó un esbozo general y breve de los antecedentes históricos de la oralidad y su relación con la lectura y escritura, pero sin dejar de lado el lenguaje, el cual se concluye es el conjunto de signos que conforman un sistema que permite al ser humano crear conocimiento a partir de su entorno que beneficia el desarrollo de la misma sociedad. De esta forma, el lenguaje está compuesto de diversidad de herramientas y habilidades para que el ser humano comprenda su mismo entorno dentro de las cuales encontramos la lectura, la escritura y la oralidad.

En el mismo tenor, cabe mencionar que históricamente en la antigua Grecia el uso de la palabra era fuente de creación aunque la escritura en estos tiempos no se conocía como ahora; sin embargo, se enseñaba y se preparaba por medio de la palabra. Actualmente en las instituciones públicas educativas el uso de la palabra va acompañada de las habilidades comunicativas: lectura y escritura.

La escritura dio pie para que a la oralidad se le mirara desde otra perspectiva, asimismo la escritura permitió que se originara la lectura. De esta forma, las tres habilidades son indispensables porque se complementan a fin de que el estudiante se desarrolle en su formación académica. De ahí la importancia de saber, conocer y reconocer la existencia de los niveles de lectura y escritura, ya que como se mencionó en líneas anteriores el uso de estas dos habilidades dependerá de los distintos contextos, puesto que no todos leemos, escribimos ni aprendemos igual, por ello, manejamos distintas estrategias y entramos en

diversos niveles. De esta forma, la lectura y escritura continuarán dentro del marco de diversos estudios que lleven a resolver los problemas que siguen existiendo en las aulas de clase, así un tema que urge en este punto son los modelos de enseñanza que los docentes podemos considerar para abordar estas habilidades y lograr los objetivos deseados.

CAPÍTULO IV. ESTUDIOS REALIZADOS EN TORNO A LA ORALIDAD

**La exposición de tus palabras alumbra;
Hace entender a los simples.**

Salmos 119: 130

Pocos son los estudios que se han realizado en el contexto académico, ya que muchos profesores piensan que los alumnos saben expresarse o comunicarse. En este sentido, Carlos Lomas (2001) señala “...el tratamiento de la lengua oral en el aula se ha caracterizado por una cierta improvisación cuando no por un evidente olvido. La enseñanza del habla no ha sido objeto en la clase de lengua literaria pues se considera que los alumnos „ya saben hablar“, sin embargo, se afirma lo contrario „no saben hablar“” (p. 264).

Antes que nada es importante resaltar que el lenguaje juega un papel preponderante en todo ámbito de la vida del ser humano, pues de éste depende la comprensión del mundo mismo. El lenguaje puede ser hablado o escrito; sin embargo, también se utilizan otros signos e incluso los sentidos, de ahí que se hable de lenguaje corporal. Es evidente que el lenguaje lo adquirimos desde pequeños. Al parecer de (Coloma, Pavez, Maggiolo y Peñaloza citado en Suarez 2014, p. 152) los niños tienen un registro fonológico igual que las personas adultas; sin embargo, si el ambiente familiar carece de un enriquecimiento lingüístico será evidente que el lenguaje no sea tan claro. Es así como se reconoce que los niños aprenden la oralidad sin que exista una enseñanza directa sino que es por imitación y necesidad, así que dependiendo de la edad evoluciona; en este sentido, diremos que la escuela es el lugar donde encontramos una puerta abierta para percibir otra manera de entender el lenguaje. De ahí que este apartado se enfoque en la oralidad dentro del contexto académico, puesto que en él éste representa el medio principal de comunicación y podríamos decir de aprendizaje o de transmisión del conocimiento. Sin embargo, parece ser que en el salón de clase el lenguaje oral sólo es utilizado por el profesor, ello se debe a que tradicionalmente, y aún en la actualidad, éste es el único que utiliza la palabra para explicar algún tema, es decir, las clases son expositivas y el maestro es el que tiene el poder en la boca, el conocimiento.

Con respecto al lenguaje escrito encontramos que la mayoría de los alumnos se enfrentan a un cerco, pues al parecer resulta complicado para ellos cumplir con una tarea específica, lo anterior, señala Paula Carlino (2005), se debe a que en la escuela los estudiantes aún no entran a una comunidad discursiva en el que se apropien del sistema conceptual- metodológico de su disciplina.

A lo anterior le añadimos que la participación y la retroalimentación por parte del alumno son limitadas, primero por el profesor y después por él mismo, ya que éste también fija una restricción para expresarse.

Ahora bien, si el lenguaje evoluciona dependiendo de la edad, entonces, la escuela es un vaso formador o deformador del alumno, ya que como señala Otto Friedrich Bollnow (1974) en *Lenguaje y Educación*, en el apartado de la autorregulación del hombre en el lenguaje, que el lenguaje lleva a la razón y sólo mediante éste se estructura y se configura la vida propia. Y puesto que en la escuela y aún más en el salón de clase operamos otro tipo de lenguaje éste puede o no puede formarnos, depende en gran medida del maestro, y depende de éste porque es él quien utiliza el lenguaje “tal como es el lenguaje así también es el hombre”, puesto que si “el lenguaje de un hombre es pobre o es rico así será el hombre que lo habla o viceversa” (Bollnow, 1974, p. 198) pero aún más si este hombre es el que se ubica frente a un grupo de aprendices, será un modelo a seguir o ejemplo de verdad, ya que el alumno no se atreverá a cuestionarlo si él mismo se restringe en participar en el uso del lenguaje oral. Se reconoce que el individuo desde que ingresa a preescolar tiene amplio conocimiento del lenguaje oral como señala Jiménez (2015): “Los niños llegan a la educación formal con conocimientos importantes sobre la lengua oral, saberes que han acumulado durante varios años en el contexto familiar y social, por ello, la tarea de la escuela es potencializar estas habilidades” (p. 187).

En cambio sí maestro y alumno coinciden en la necesidad del diálogo, de la conversación, entonces el lenguaje evolucionará y trascenderá de lo común, de lo cotidiano; sin embargo, ambas partes deben tener cuidado de no caer en lo que se llama la vacuidad del palabrerío que no es más que excederse en la exclusividad de la belleza y elegancia del lenguaje, o como se le conoce la retórica o simplemente caer en lo vulgar o divagar.

No obstante, tanto maestro como alumno tienen la responsabilidad del uso correcto y justo de la palabra, ya señala Bollnow (1974): el hombre debe responder de su palabra, es decir, de lo dicho, quizá de esta premisa surja la problemática de ¿por qué el alumno no quiere expresarse o aportar a la clase?, por temor a responder, responder por su palabra, por lo dicho, por sus actos, entonces nos encontraríamos con el reconocimiento, pues éste es un acto de lealtad y más aún ante el grupo de clase, reconocer lo dicho, de ahí tendríamos la promesa que se cree y que se cumple. En el salón de clases valdría la pena observar cómo se suscita este proceso de promesa cumplida, sin embargo, no es propiamente el objetivo de este escrito.

En este mismo sentido, el lenguaje no sólo forma al hombre sino que da cuenta también de sus actos, por ello, la prioridad de acordar en el diálogo y la conversación para evitar el abuso del lenguaje sólo por una parte –maestro y alumno- sino en un común acuerdo desarrollar y conducir el bello mundo del lenguaje oral y aún más enriquecerlo con el conocimiento y aportaciones de todos. De ahí que el lenguaje oral u oralización desempeñan un papel preponderante en la formación y desarrollo del estudiante, por ello es importante el estudio y la enseñanza de éste.

Durante mucho tiempo se ha pensado que la oralidad en el contexto académico es obvia, ya que ésta se utiliza en todo momento para comunicarse. El maestro la usa para impartir su cátedra, el alumno para responder o preguntar sobre el tema en cuestión y aún más para debatir o defender una postura, etc. En sí la oralidad está presente en el contexto académico, por ello, se piensa que su estudio e investigación quizá no sea relevante, sin embargo, como docente he visto a varios estudiantes que muestran dificultades para desarrollar una simple explicación o comentario oral.

En este sentido, Rojas (2001) sostiene que la poca importancia que las instituciones educativas le prestan a la comunicación oral en los programas de estudios ha provocado una deficiencia en la preparación de los estudiantes desde el nivel preescolar hasta el universitario. Lo anterior se refleja en la inseguridad que muchos estudiantes muestran al momento de expresar sus dudas o pensamientos, lo cual genera frustración. Estas acciones se traducen en una deficiente formación académica que con el paso del tiempo se refleja en el ámbito laboral (Rojas, 2001).

De esta forma, he observado que la palabra sólo se usa de manera espontánea, en ocasiones sin ser consciente de lo que se dice. Además, se podría decir que en el contexto académico la habilidad de hablar es utilizada al momento de referirse a una lectura que se leyó previamente, pero pocas veces se ha considerado que el hablar en un contexto académico también tiene que ser moldeado y regirse bajo reglas y normas que dicta todo acto comunicativo. Es decir, así como leer y escribir sigue ciertas reglas y, podría decirse que, es un proceso, también hablar lo es, por tanto, en el contexto académico tendría que ser considerada para su investigación.

Así, pocos son los estudios que se han realizado en el contexto académico, ya que muchos profesores piensan que los alumnos ya saben expresarse o comunicarse. En este sentido, Carlos Lomas (2001) señala que la lengua oral en el salón de clase sólo se improvisa, pero no es considerada para su enseñanza; por lo tanto se asume que el estudiante sabe hablar.

Asimismo, la habilidad de hablar en la escuela es una actividad implícita, por ello, en los programas se menciona sólo exposición oral, pero es importante señalar que para llevar a cabo una exposición de este tipo es necesaria su enseñanza, no obstante, se asume al alumno como un individuo que llega a las aulas con esta habilidad ya desarrollada. Cabe señalar que es imprescindible que el estudiante conozca y reconozca que en cada hecho comunicativo existen grados de formalidad e informalidad y que estos exigen diferentes respuestas y requerimientos. En este sentido, tanto el alumno como maestro deben apropiarse que “Esto no es producto genético. Esto se enseña y se aprende” (Ize de Marengo, 1999, p. 44).

La obviedad en este tema podríamos atribuirlo a que vivimos en una tradición de lenguas escritas, por ello se ha considerado menor los estudios sobre la lengua hablada y aún más su enseñanza. En este sentido, surgen las siguientes preguntas; en relación a los estudiantes: ¿saben hablar nuestros alumnos en un contexto académico?, ¿cómo hablan? Con respecto a la institución: ¿cómo desea la escuela que hablen?, ¿se habla en las clases de las distintas asignaturas o sólo se habla en las clases de lengua?, ¿qué significa hablar bien o qué significa hablar de diversas maneras? En el caso de los docentes: ¿qué concepción tienen los docentes sobre el uso de la oralidad en el salón de clase?, ¿qué hacen los docentes en el aula de clase para fomentar la oralidad?, ¿qué actividades solicita el

docente para el desarrollo de la oralidad?, en el salón de clase ¿para qué utiliza la oralidad el docente?

Por otro lado, los estudios que versan en oralidad son desde la perspectiva lingüística, las Ciencias del Lenguaje iniciado a partir de mediados del siglo XX, del análisis del discurso y de la conversación. Al ampliarse los estudios en el terreno de la lengua se enfocaron en los textos escritos y orales, así:

hasta mediados del siglo pasado los estudios lingüísticos se concentraron en el sistema de la lengua dejando de lado aspectos del lenguaje que no tenían que ver con el objeto de estudio de la Lingüística en ese contexto. Sin embargo, pese a que desde mediados de siglo se amplió la mirada hacia los textos orales y escritos, los estudios y las propuestas didácticas continuaron enfocados en las producciones escritas y permaneció una mirada de oposición al abordar lo oral y lo escrito. (Navarro, 2013, p. 4).

Ahora bien, los trabajos que podemos mencionar que aportaron al estudio de la oralidad son el análisis de la conversación y el estudio de Blanche-Benveniste donde resalta las estructuras sintácticas o macrosintácticas de mucho interés que los hablantes utilizan en lo oral: la correlación, la dislocación, la organización en listas, la simetría y todos aquellos fenómenos que aparecen a primera vista como apuros en la producción como repeticiones, falsos inicios, búsquedas léxicas, etc., que revelan los funcionamientos esenciales de la lengua. Además, dentro de su estudio rescata la "relaciones entre oral y escrito en la enseñanza", poniendo en tela de debate la idea repetitiva de la transferencia de lo oral a lo escrito, y con esto, la problemática profunda de la enseñanza de la redacción como tal donde resalta la preponderancia de la revisión ortográfica en primer plano.

De modo que los estudios específicos sobre oralidad que incluyen a los géneros de textos orales formales institucionalizados se integraron de manera tardía en los estudios lingüísticos y por ende en las aulas (Navarro, 2013).

De ahí que en este capítulo se abordan los trabajos realizados en torno a la oralidad. En primer lugar, expondremos qué es oralidad, las concepciones de los docentes sobre este tema, enseñanza de esta habilidad y su didáctica, así como el discurso oral académico y finalmente los retos y desafíos en la investigación y enseñanza de la palabra.

4.1 ¿Qué es oralidad?

El término oralidad, como se menciona en el apartado anterior, no se ha definido con exactitud, ya que durante mucho tiempo se ha recurrido a varios términos sobre todo dependiendo de la disciplina. En el contexto académico se ha referido a la forma de hablar ante los demás como “lengua oral” o “lenguaje oral”, “comunicación oral”, “expresión oral”, “competencia oral”, u “oralización”. Sin embargo, aún no existe un consenso para utilizar alguno de los términos dentro del sector académico. Así, oralidad se entiende como “lo oral” y que se contrapone a lo escrito; por otro lado, “lengua oral” o “lenguaje oral” tampoco define oralidad, ya que esto es más que lenguaje o lengua como se ha entendido comúnmente (Abascal, 2002); en cuanto a la “comunicación oral” ésta podría ser un tanto más adecuada a lo que se persigue, pero no funciona para referirse a la oralidad como rasgo en la escritura; el término “expresión oral” y “comunicación oral” la diferencia básica que observamos es la siguiente:

...para *expresar* basta con manifestar algo de nosotros mismos; en cambio para *comunicar* necesitamos tener la intención de compartir ese algo con otros; entonces, la comunicación no supone sólo expresar ideas o sentimientos y transmitirlos a otros, el verdadero sentido de la comunicación está en nuestra intención de enviar mensajes para provocar una respuesta en los demás, pues dicha respuesta es la que nos permitirá saber que fuimos comprendidos por los demás. (Fonseca, Correa, Pineda, y Lemus, 2011, p. 2)

Por su parte, la Real Academia Española (RAE), la clasifica como “f. Cualidad de oral” (<http://dle.rae.es/?id=R8XnbCm>), al buscar oral la definen como “... Que se manifiesta mediante la palabra hablada...Pertenece o relativo a la boca...Que se toma por la boca...Dicho de un sonido: Que se articula expulsando el aire exclusivamente por la boca...” (<http://dle.rae.es/?id=R8XnbCm>).

Gutiérrez (2012) sostiene que la oralidad no puede entenderse como la simple enunciación, sino que debe verse como aquello que supone una actividad portadora de un discurso permeado por elementos socio-históricos, culturales, políticos, semióticos, etc. Es decir, conlleva un sin número de intenciones lo cual se traduce en una carga ideológica e identitaria del grupo al que se pertenezca.

Ahora bien, “la oralidad es definida por su carácter efímero (las palabras vuelan y lo escrito permanece). Sin embargo, sabemos que esta distinción se ha relativizado por la posibilidad actual de conservar los registros sonoros y audiovisuales. Es decir, hoy a las palabras (orales) no siempre se las lleva el viento.” (Navarro, 2013, p. 104).

En el mismo sentido, la oralidad también se entiende como un sistema que se integra de triple manera compactado en varios componentes verbales como “(emisión sonora, decodificación semántica, combinatoria sintagmática, elementos paraverbales, entre otros), por un repertorio kinésico y proxémico y por un sistema semiótico concomitante (dimensión cultural).” (Mostacero, 2004, p. 56). De ahí que cuente con tres planos, el primero, verbal o lingüístico; el segundo, paralingüístico; y el tercero, semiótico-cultura.

Por su parte, Reyzábal (2006) afirma que la oralidad es la primera herramienta del pensamiento, ya que con ella es posible crear y re-crear formas y significados, de esta manera la oralidad interna y externa son concebidas como parte creadora de la humanidad.

En este sentido, una teoría de la oralidad al parecer de Abascal (2002) debe contener una totalidad, es decir externa en cuanto a procedimientos lingüísticos e interna en cuanto al hecho lingüístico y todo lo que concatena, es decir lo entrelaza y lo configura. En otras palabras un hablante emite cierto discurso recurriendo a sonidos, gestos, conceptos y sentimientos que surgen de su interior para alguien más, es decir, para otro interior (es). Por tanto, al retomar la construcción de una teoría de la oralidad de Abascal, la oralidad se establece a partir de un *hablante, actividad, oyente y circunstancias*.

La mayoría de los docentes la entienden e interpretan de diferente manera el concepto oralidad, y como no figura en los diccionarios, es imposible que aclaren sus dudas. De ahí la importancia de consensar en un término que encamine a una praxis de la oralidad dentro del aula; sin embargo la concepción que los docentes posean sobre esto se reflejará en la formación de sus estudiantes en torno al uso de la oralidad en el contexto académico. En el siguiente subapartado abordamos este tema.

4.2 Estudios realizados en torno a la oralidad

Durante mucho tiempo el estudio de la oralidad sólo figuraba como una parte fragmentada; sin embargo, las nuevas perspectivas han dado pie a diversos estudios enfocados en diferentes categorías como *la perspectiva teórica sobre oralidad, concepciones y prácticas sobre la oralidad; así como didáctica y enseñanza de la oralidad*.

En este sentido, se presentan los pormenores de estas categorías revisadas desde dichas investigaciones, las cuales apuntan a cuatro perspectivas como *la antropológica y sociocultural* que afirma que existe una cercana relación entre lenguaje, cultura e identidad que ha llevado en las últimas décadas a antropólogos, lingüistas y sociólogos a realizar investigaciones sobre este tema (Gutiérrez, 2014), es decir se relaciona con la enseñanza de la lengua materna al asumir las prácticas lingüísticas como prácticas sociales, es decir que la oralidad se inserta en una sociedad que permite el fortalecimiento y la identidad establecida que se transmite de generación en generación.

Cabría decir que esta *perspectiva antropológica y sociocultural* se manifiesta en la relación que se propicia entre las culturas y sus lenguas fortaleciendo así el sentido de identidad colectiva para trascender culturalmente por medio de la oralidad (Gutiérrez, 2014).

Ahora bien, en *la perspectiva de los estudios literarios* Gutiérrez (2014) señala que no es el objeto de estudio de esta disciplina, pero que se vale de la oralidad para recoger toda aquella parte cultural y estética de cada grupo. Al parecer de Gutiérrez la oralidad logra que el individuo entable una interacción cara a cara que lo lleve a experimentar sentimientos, emociones, es decir, mirar e interpretar al otro. La principal materia prima de esta perspectiva es la recogida de mitos, leyendas, poesías, cantos, conjuros, refranes, etc.

Con respecto a *la perspectiva retórica, lingüística y discursiva* desde este enfoque se han realizado estudios en las áreas jurídicas, comunicación, religioso; cada una de ellas apela a la colectividad para atravesar al sujeto y éste se mueva a emociones.

En cuanto a *la perspectiva lingüística* se involucra en las variaciones de la lengua, así como de la naturaleza del lenguaje que vislumbra en la clase social, género, edad y grupo profesional (Gutiérrez, 2014). En este mismo tenor, rescata Suárez (2014) en su estudio sobre oralidad que la perspectiva lingüística se fundamenta desde la adquisición y desarrollo fonológico, semántico y sintáctico. Según investigaciones el desarrollo fonológico es necesario para brindar buenas bases en el desarrollo de la oralidad para ello se requiere motivar el uso de la expresión oral y la habilidad de la escucha y el habla. El área semántica “hace referencia al significado que se le asigna a la palabra, es decir, la relación mental que hace el infante entre objeto y palabra o entre acción y/o deseo y palabra a partir de su experiencia con el medio” (Suárez, 2014, p. 151). El desarrollo sintáctico se

refiere a las reglas del lenguaje, organización de las palabras, formación de ideas, frases con sentido y comprensión de lo dicho.

Ahora bien, en el sentido *discursivo*, se establece el uso de la metalingüística a fin de entender el discurso para diferenciar la interacción verbal y las diferentes prácticas orales. Sostiene Gutiérrez (2014) que los investigadores del análisis del discurso comienzan a mirar las diferencias de la oralidad y escritura.

Una de las perspectivas que ha cobrado gran interés recientemente es *la perspectiva educativa o pedagógica* donde investigadores han tomado la oralidad como objeto de estudio para su enseñanza en el ámbito educativo (Gutiérrez, 2014). Es así como “se reconocen que las lenguas son, al mismo tiempo, medios y objetos de aprendizaje; es decir, la lengua se considera como actividad que existe en y por las prácticas lingüísticas de quienes la usan” (Gutiérrez, 2014, p. 34). Es decir, si la lengua oral se asume como aquello que se puede enseñar y aprender, entonces se ingresa a un campo de interacción que permite al individuo establecer los distintos usos de la oralidad en sus diferentes contextos. En este mismo tema, *la perspectiva pedagógica* se organiza desde la enseñanza y el aprendizaje. En la enseñanza de la oralidad “se observa la relación del lenguaje con el conocimiento, las concepciones de los docentes y como los maestros hacen uso de diferentes estrategias para la práctica de lo oral” (Suárez, 2014, p. 152). Por otro lado, en el aprendizaje, se evidencia la interdisciplinariedad del lenguaje, el aprendizaje escolar desde los diferentes géneros orales, la manera cómo los estudiantes hacen uso de lo oral en clase desde las estrategias dadas por los docentes y la importancia del trabajo contextualizado de la oralidad en la cotidianidad.

Hasta este punto, las perspectivas mencionadas admiten un panorama sobre los estudios de la oralidad en diferentes disciplinas, lo cual evidencia el interés que ha despertado no sólo en el ámbito educativo sino fuera de él, y aunque el estudio de la oralidad ya se realizaba hace décadas, es ahora que la oralidad se ve como objeto de estudio y no sólo como una herramienta para otros fines.

Para propósitos de este trabajo se retoma la perspectiva pedagógica, ya que se presta más para abordar el tema que nos ocupa. Hay que mencionar además que desde este enfoque se manifiesta desde un corte pragmático definido como el uso que se le da al

lenguaje en diferentes ámbitos. Es así como las concepciones que los docentes poseen sobre la oralidad juega un papel fundamental en el estudio de la oralidad.

4.2.1 **Concepciones de los docentes sobre oralidad**

Las concepciones son creaciones de ideas que permiten formar ciertas creencias entorno a un tema o ideología. En este sentido, se entiende que los docentes poseen ciertas creencias con respecto a la oralidad. De ahí que en el estudio realizado por Gutiérrez (2014) concluya que entre el discurso y las prácticas didácticas que el docente efectúa distan mucho de aquello que se persigue como ideal y de la realidad que se vive en el aula. Al parecer en la categoría de contenido los profesores requieren de manera urgente comprender la necesidad de la enseñanza de la oralidad a fin de que ésta no se incluya como una forma improvisada y sin un propósito concreto. Por consiguiente (Ballesteros y Gutiérrez citado en Suarez 2014, p. 154) los docentes creen que la lengua es un instrumento de comunicación y que su estudio debe dirigirse al buen uso de las estructuras gramaticales y los componentes de los procesos lingüísticos. Al parecer “Los progresos y los problemas que subyacen en las concepciones detectadas acerca de la enseñanza de la lengua oral son diversos, de naturaleza distinta y se relacionan con el conocimiento profesional del profesor” (Gutiérrez, 2014, p. 170).

Hay que mencionar además que la lengua oral en el salón de clase se enmarca en una acción cotidiana que se interpreta como si ésta fuera parte de una enseñanza (González, 2006). Al parecer los docentes conciben que la enseñanza de la lengua oral es enfatizar en correcciones de pronunciación, pero resulta prematuro afirmar que estas prácticas tengan que ver con su enseñanza.

Con respecto a las concepciones de los docentes, (Ana Camps citado en Suarez, 2014, p. 157), señala que para un pleno desarrollo del conocimiento se debe recurrir al lenguaje, aunque en el caso del lenguaje oral éste tiene que ser objeto de reflexión. De ahí que “El papel que juega el maestro es decisivo a la hora de fomentar el uso significativo de la lengua oral, sin embargo las creencias de los docentes menosprecian su enseñanza” (Suarez, 2014, p. 155). Entonces, la interacción que se suscite en la clase entre el profesor y el alumno permitirá ser un puente para aprender o no aprender, ya que el habla funciona para ser usado en la organización del pensamiento y el lenguaje, pero no todo acto de habla

implica potencializarlo para el desarrollo óptimo de la oralidad en el contexto académico, puesto que “su adecuación o limitaciones dependerá de las concepciones del profesor” (Calleja, 1991, p. 94).

Así, Lozano, Sierra, Zuluaga y Rincón en Suárez (2014) sostienen que la escuela cumple un papel fundamental en el desarrollo del lenguaje del niño, ya que ésta se constituye en un escenario que favorece los procesos significativos del lenguaje, se debe agregar además que a través de las funciones del lenguaje el infante adquiere un abanico de significados que se amplía cuando el niño obtiene cierto éxito “mediante las funciones del lenguaje el niño adquiere un potencial de significado que gradualmente se amplía en cuanto obtiene éxito en sus interacciones con los demás miembros de su comunidad” (p. 157).

Considerando lo anterior en la gran variedad de concepciones docentes sobre la oralidad, se destaca que los maestros rescatan lo oral cuando finaliza la educación infantil, de ahí que suponen que no es importante trabajar antes la oralidad; aunado a esto promueven lo oral con la lectura en voz alta, suponen que lo oral es el primer paso a lo escrito (relación ontogénica) e identifican como estructura formal lo escrito (relación isomórfica). Indiscutiblemente, la oralidad se concibe desde distintos enfoques y dependiendo de la formación del profesor. En este sentido:

tradicionalmente la escuela enseña sólo las destrezas escritas en aspectos normativos como la ortografía y la puntuación y abandonan lo oral a la espontaneidad. Los profesores de primaria consideran que el estudiante construye su conocimiento desde los saberes previos reajustando los nuevos conocimientos adquiridos. Así mismo, observan que la interacción debe ser vertical (profesor – alumno) y que los conocimientos se producen mediante preguntas (pregunta-respuesta-evaluación). Para los profesores de secundaria la enseñanza de la oralidad se relaciona con el desarrollo de destrezas orales en un contexto determinado. (Gutiérrez, 2010, p. 155).

Si bien es cierto los niños y adolescentes al ingresar a la escuela poseen un bagaje lingüístico entorno a la oralidad, puesto que conviven con familiares, amigos y toda una sociedad de la cual adquiere cierto vocabulario; también lo es que esto no significa que el docente no tenga que enseñar la escucha ni el habla en el aula. En orden de ideas, es pertinente señalar que los docentes deben deconstruir ciertas concepciones a fin de dar paso a una enseñanza diferente sobre la oralidad en el ámbito académico.

En este sentido:

el profesor de lengua castellana necesita construir un «conocimiento didáctico del contenido lingüístico-discursivo oral» que le permita apropiarse de la naturaleza interdisciplinar de la oralidad, de su dimensión retórica y lingüístico discursiva, así como de su dimensión literaria, antropológica y sociocultural, para hacerlas comprensibles a los estudiantes mediante la adecuación, resignificación e integración de contenidos cuya selección y secuenciación sea coherente con las estrategias, actividades, materiales, criterios de evaluación, y que responda a las características del contexto escolar y social particular. (Gutiérrez, 2014, p. 171).

De ahí que, Callejas (1991) afirma que el lenguaje oral se reflexiona desde dos vertientes *como instrumento de conocimiento en el aula y como objeto de conocimiento*. En el primero, se concibe el uso del habla en el aula como una forma de aprendizaje y adquisición del conocimiento; sin embargo se puntualiza que no todo lo que se habla en clase puede ser considerado una estrategia para el pleno desarrollo de la oralidad. De ahí, la importancia en distinguir la interacción entre profesora-alumno donde el primero es quien tiene dominio y uso del tiempo para emitir enunciados orales a fin de solo utilizar la palabra como un vehículo de transmisión de información. Ahora bien, es necesario resaltar que en esta interacción en ocasiones “el profesor no domina de forma absoluta el qué, el cómo y el cuándo se puede hablar” (Callejas, 1991, p. 95), lo cual deja al descubierto que el lenguaje se concibe no sólo como un medio para el conocimiento sino también como una forma de carga ideológica cultural. Hay que mencionar además que, otra forma de concepción por parte del docente es la del habla del alumno, el cual aumenta su vocabulario, pero no siempre adecúa el uso de las palabras para ciertos contextos, por ello, una forma de hacerlo es a través del diálogo, puesto que “se produce un aprendizaje cultural, la posibilidad de reformular el alumno su conocimiento mediante la interacción con los demás [...] y la ocasión para que el alumno desarrolle su competencia comunicativa oral al darle la oportunidad de hablar” (Callejas, 1991, p. 95).

Ahora bien, como objeto de estudio en el aula, Callejas (1991) sostiene que “supone observar unos contenidos específicos y explícitos de esta manifestación de la lengua”, además “el realismo aconseja esta enseñanza y su instrucción por parte de un profesor de lengua ya que no todos los profesores tienen los conocimientos teóricos y metodológicos para afrontar su enseñanza” (p. 96). Al parecer la resistencia que muestran los profesores, con respecto al tema de oralidad en el aula, se refleja en varias investigaciones como Vilá y Vilá (1994) y Dolz (1994) citado en Callejas (1991, p. 97) donde reflejan que la oralidad es un tema difícil de desarrollar y abarcar en el aula, ya que tiene que considerarse el currículum como primacía del desarrollo de los aprendizajes.

Habría que decir también, la oralidad se concibe como un sistema de textos, discursos y géneros orales; así como funciones y habilidades; además como elementos contextuales.

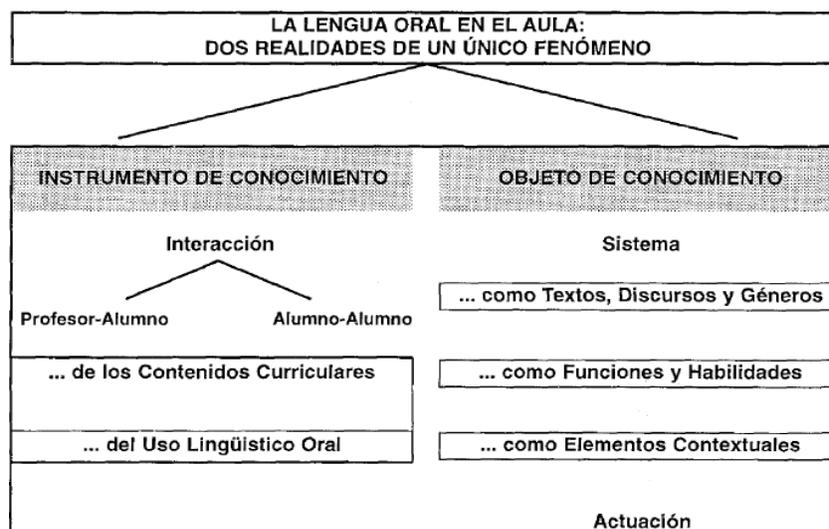


Figura 1

Cuadro 4. Retomado de Callejas (1991: 102)

En este cuadro observamos la relación de la oralidad vista como un instrumento de conocimiento donde prevalece una interacción profesor-alumno y viceversa a fin de interactuar con contenidos y el uso lingüístico oral; mientras que al retomar la oralidad como objeto de conocimiento permite reconocer distintas formas y géneros para su uso.

Desde una perspectiva evolutiva, (Garran, 1991, citado en Gutiérrez Ordoñez, 1997), “establece tres universos metodológicos articulados en tres paradigmas: *el tradicional, estructura-generativista y lingüística de la comunicación*” (p. 108). Aunque estos modelos difieren en gran manera, comparten la misma concepción en los aspectos fundamentales sobre el objetivo fundamental del área de lengua y literatura, la concepción de la lengua, la unidad de estudio y la metodología que los profesores tienen con respecto a la lengua y concretamente en la oral.

Concepciones Paradigmas	El objetivo fundamental del área de lengua y literatura	La concepción de la lengua	La unidad de estudio	La metodología.
El tradicional	El objetivo es adoptar una normatividad a fin corregir el uso lingüístico, es decir que se estudia lengua para mejorar.	Se concibe la mezcla de las categorías lógicas y lingüísticas.		Se rige a través de una serie de normas e interrelaciones que constituyen mecanismos regulares y constantes.
Estructura-generativista	Se estudia el sistema de la lengua para el desarrollo de la competencia lingüística.	Se concibe como un sistema de signos.	Centra su estudio en elementos interrelacionados: categorías morfológicas y sintácticas para la oración.	Privilegia las reglas de carácter gramatical.
Lingüística de la comunicación	Además de estudiar el sistema de la lengua también estudia la multiplicidad de factores que intervienen en la interacción comunicativa con la intención de mejorar la	Es una actividad social que integra aspectos contextuales e interactivos	Centra su estudio en el texto	Privilegia las reglas de carácter social.

	competencia comunicativa.			
--	---------------------------	--	--	--

Tabla 2. Elaboración propia, información retomada de “Desarrollo oral de la lengua en el aula: una visión pragmática”. En Garran Antolínez, María Luz. (1991) Lenguaje y textos.

Al parecer de Gutiérrez (2014), en su estudio *Concepciones y prácticas sobre la oralidad*, destaca un análisis en tres niveles al retomar a Porlán (1996) quien considera el conocimiento profesional deseable como una posibilidad cambiante a través de hipótesis progresivas o de referencia en cada nivel a fin de dar cuenta de las evoluciones de las concepciones de los profesores con respecto a la oralidad (p. 56).

Nivel inicial: en el que predominan concepciones propias de una enseñanza y un aprendizaje academicistas y transmisionistas, correspondientes a un modelo didáctico tradicional. Suele ser de tendencia mayoritaria en los profesores de lengua castellana y literatura. Corresponden a la concepción lingüística y normativa de la lengua oral.

- Nivel intermedio: correspondiente a planteamientos o alternativas de innovación que intentan superar el modelo tradicional de la enseñanza y el aprendizaje. Los docentes asumen planteamientos diferentes para superar la tendencia mayoritaria propia del nivel inicial. Corresponden a la concepción pragmática y comunicativa de la lengua oral.

- Nivel de referencia: trata de superar las dificultades de los niveles anteriores y se aproxima al conocimiento profesional deseable. Nivel deseable correspondiente a la concepción discursiva de la lengua oral. (Gutiérrez, 2014: 56; Pinilla, et. al, 2012: 59).

Indiscutiblemente, los hallazgos que ofrece esta investigación se centran en las concepciones disciplinares y didácticas de la lengua oral, que se traduce en una incongruencia entre el ideal didáctico y la realidad que se vive en el aula. Por tanto, los profesores participantes sostienen que integran la oralidad de una forma deliberada.

Destaca Gutiérrez (2014) que la complejidad entre las concepciones y las prácticas sobre la oralidad radican en “la ausencia de un saber que permita avanzar hacia el desarrollo sistemático y progresivo de los usos de la lengua oral [...] los mismos profesores reconocen que no cuentan con elementos teóricos y metodológicos [...] reconocen la importancia de pasar de la implementación de actividades ocasionales a otras sistemáticas y articuladas a la

escritura, así como a aquellas que valoran al estudiante como sujeto discursivo capaz de reconocer el uso responsable e incluyente del discurso oral” (p. 171).

Por tanto, podemos afirmar que las concepciones que los docentes tienen en torno a la oralidad son las siguientes:

- La oralidad es una forma natural que se adquiere y desarrolla en la infancia.
- El lenguaje escrito es el único que se tiene que enseñar y aprender.
- La lengua oral se asume como la concreción del currículo.
- La lengua oral es una diversidad y variedad inacabable.
- Una metodología difícil de desarrollar y evaluar porque no existen criterios para hacerlo.

Por tanto, queda claro que estas concepciones se reflejan en la enseñanza que cada profesor realiza en el aula. En el siguiente subapartado se aborda la enseñanza y didáctica de la oralidad.

4.2.2 Enseñanza y didáctica de la oralidad

Como se menciona en líneas atrás la enseñanza de la oralidad es poco atendida, al parecer la mayoría concibe la enseñanza de ésta en el habla espontánea dentro del aula, así como la corrección de ciertos términos.

Mientras tanto el lenguaje debe entenderse más allá de una articulación de sonidos, es necesario considerar “los procesos de pensamiento, a la subjetividad y a la interacción social, desligándose así de los conocimientos gramaticales que son puntualizados en el aula” (Gladys Jaimes citado en Suárez, 2014, p. 156). Más aún esta autora apuesta porque el lenguaje sea enseñado y aprendido de modo interdisciplinar y usado en todas las áreas del conocimiento. De ahí que considere que “la prioridad en la enseñanza debe ser la acción discursiva más que en las formas gramaticales ya que es a través de la acción como se evidencia el aprendizaje en los niños.”

En este orden de ideas, Jaimes propone géneros discursivos como el dialogo, que sirven para el desarrollo cognitivo, ya que en lo social se privilegian las relaciones subjetivas de forma dinámica y finamente en lo expresivo da acceso la interlocución entre diversos mundos compartidos. Así, el niño interioriza el dialogo con fines comunicativos

adecuándolos a su contexto socio cultural y generando espacios de acuerdos entre él y sus pares.

Por tanto, “El registro académico presenta características que no siempre posibilitan el acceso a este tipo de discursos, en el plano escrito se trata de un lenguaje diferente al utilizado en la cotidianidad, que entre otras particularidades, se caracteriza por una alta planeación –también en el plano oral–,” (Casanova & Roldan, 2016). De ahí que es fundamental que la enseñanza de la oralidad en el aula ocupe un espacio visto como algo cotidiano a partir de prácticas comunicativas que logren en el estudiante asimilar dicha experiencia como algo común y no sólo como una práctica escolar. Es así como “se atenúa al proponer una relación gradual desde la lengua oral informal como género espontáneo, la lengua oral formal como género intermedio [...] Así, es preciso que el registro oral formal también sea considerado como una habilidad que se debe enseñar. (Casanova & Roldan, 2016).

En este sentido, Escobar (2004), en sus investigaciones, arrojó que las secuencias didácticas y trabajos por proyectos son las más recurrentes para la realización de trabajos por tareas. Pérez y Tabares (2009) sostienen que los docentes las usan como un proceso de enseñanza y producción enfocadas al aprendizaje. De igual forma, estos autores sugieren los recursos literarios para desarrollar una competencia lingüística, saberes metaliterarios y estético-literaria destinados a la oralidad.

De la misma forma, tanto en la educación inicial como en los grados subsecuentes se tiende a hacer un mal uso del lenguaje oral, puesto que no se le considera como un recurso didáctico para el aprendizaje de los niños, niñas y adolescentes. Se piensa que el estudiante cuando llega a la escuela ya tiene la competencia oral, por lo tanto no es necesario que sea aprendida ni estimulada (Miretti, 2003).

Finalmente, la investigación que realiza Abascal (2002) rescata un concepto de oralidad donde figuran cuatro componentes: *El hablante*, *La actividad*, *El oyente* y *Las circunstancias*. Éstos se tomarán como referente para el análisis de las entrevistas y observación de campo realizadas en esta investigación.

Con respecto a *El hablante*, es quien realiza la actividad productora de la oralidad entrando en juego todas las actividades motoras físicas como persona, hasta todo aquello que lo define e identifica como individuo social histórico. Abascal (2002) señala que el

hablante se forma a partir de un aprendizaje inicial que posee con los demás individuos lo cual genera un cúmulo de experiencias que lo definen como un ser humano con identidad.

Acerca de *La actividad* ésta consiste en producir ciertas señales que reflejen los conceptos y sensaciones, es una acción sumamente compleja porque tiene que ver con operaciones mentales que encapsulen y transformen el pensar y sentir a través del discurso articulado que se desarrolla en la línea del tiempo. En otras palabras, la actividad oral se entiende como un complejo constituido por actividades mentales diversas, que cambiarán según sea el caso, y por la actividad física de la pronunciación.

En relación a *El oyente*, se refiere a la persona o personas que reciben el movimiento sonoro o también podría llamarse destinatario. Por último, *Las circunstancias* se relaciona con lo que se ha definido y entendido como contexto o situación que se refiere al tiempo, espacio, instrumento, etc. Abascal sostiene que estos elementos no pueden fragmentarse y ser abordadas de manera individual.

4.2.3 Discurso oral académico

En relación con la construcción del discurso oral académico, éste posee características peculiares. En este sub apartado se abordarán las características y ciertas estrategias para su elaboración considerando las recomendaciones de Isabel Solé.

El discurso académico se enmarca dentro del lenguaje oral formal, ya que toma distancia de lo que se llama una conversación que podría decirse es un género oral prototípico. En este sentido, los discursos académicos comienzan a adoptar ciertas características del discurso escrito. De ahí que Solé (2009) distingue géneros primarios y secundarios. Los primarios son aquellos que se manifiestan en una interacción espontánea e inmediata, además su aprendizaje es de una manera informal durante la interacción dentro de la misma sociedad o comunidad. Con respecto a los secundarios se relacionan con la comunicación formal y reflexiva sometidos a normas y reglas que exigen cierta atención y formación específica. De igual forma, la autora sostiene que existen géneros intermedios, con respecto al discurso académico, estos serían: una clase magistral, la exposición y defensa de una tesis doctoral, una conferencia, entre otros.

A su vez, en el discurso académico se habla de un tema concreto y especializado, por lo tanto, éste se planifica, se considera un tono formal, así como el objetivo, y la estructura

tiende a ser más un monólogo. Además lo oral formal comparte con los demás géneros orales el canal acústico.

Castellá y Vilá (2005) consideran que el discurso oral formal es un discurso monológico donde se toma en cuenta la corrección normativa como los elementos suprasegmentales (tono, volumen, ritmo) y las expresiones no verbales (mirada, gestualidad, gestión del espacio). (Schneuwly y otros citado en Solé, 2009, p. 115) clasifica a los géneros formales como aquellos que se generan en las instituciones públicas incluyendo las académicas. Dichos autores señalan que un discurso oral formal tiene una fuerte carga normativa de carácter lingüístico, ya que este tipo de discurso exige una transformación del lenguaje que se usa de forma espontánea, pues implica un dominio y control del propio comportamiento lingüístico, además de una cuidadosa preparación. Así, aquel que desea hablar ante un público especializado debe evitar usar un registro coloquial y tratar de evitar un discurso técnico capaz de infundir en sus receptores aburrimiento y desinterés. Por tanto, Solé (2009) afirma que “quienes hablan como escriben, aunque escriban muy bien, hablan mal” (p. 115) o por lo menos, no aprovechan el poder de lo oral para captar, persuadir, y convencer a un auditorio.

Con respecto a la estructura de un discurso académico, éste considera: una secuencia inicial, un proceso explicativo y con frecuencia argumentativo y una conclusión o síntesis final (Adam, 1992; Bronkard, 1994, Cooper, 1990). De igual forma, Ruiz; Tusón (2002), Cros (2004) señalan que retomando a Aristóteles un discurso persuasivo debe tomar en cuenta cuatro partes: exordio, narración o exposición, argumentación y epílogo.

En el exordio, parte inicial del discurso, la finalidad metadiscursiva es anunciar el tema a fin de que la audiencia sepa de qué se hablará y use ese conocimiento como guía. El tiempo que se proporcione a esta parte del discurso debe ser la décima parte total del tiempo disponible (Vilá, 2005). Posteriormente el orador expone el tema ofreciendo explicaciones y argumentos. Finalmente, aborda el epílogo, el cual es el cierre del discurso de una forma cortés para agradecer la atención prestada, asimismo en el epílogo se resaltan los hechos más relevantes.

En conclusión, es importante resaltar que la forma en cómo se diga lo que se quiere decir se logrará un éxito, pero para ello, se debe tomar en cuenta que no sólo hablamos con

lo que decimos y con la forma de decirlo sino también hablamos con la voz, la mirada y los gestos.

Hay que mencionar además que el discurso académico oral, así como la escritura académica implican procesos de preparación a fin de lograr el propósito que persigue, de ahí que Casanova y Rolda (2016) afirmen que es necesario la planificación, la investigación, la estructura de la disertación, el orden o la secuencia, así como el ensayo constante. Cito:

Primero, es necesario dedicar tiempo en el aula para guiar la preparación del discurso oral formal si se le considera un género intermedio que requiere planificación (Castellà y Vilà i Santasusana, 2005; Solè, 2007). Después del proceso de documentación de un tema específico, que el estudiante podría realizar de forma autónoma o guiada, el profesor debería monitorear la planificación de la exposición en diferentes etapas. Lo primero sería decidir la estructura de la disertación (Briz, 2008; Vilà i Santasusana, 2005), es decir, el esquema del desarrollo que es la parte medular de la exposición. En esta parte, se sugiere ordenar los datos del cuerpo de la presentación en un esquema tripartito que considere una secuencia lógica que el oyente pueda seguir. (Casanova & Roldan, 2016).

4.3 Retos y desafíos en la investigación y enseñanza de la oralidad

Según las investigaciones consultadas, en el aspecto pedagógico el interés por la enseñanza y didáctica de la oralidad se queda de lado dando más interés, tiempo y espacio a la escritura y lectura; sin embargo resulta necesario considerar la oralidad como objeto de enseñanza y aprendizaje a fin de que el estudiante derribe el muro del temor al hablar ante un público. Se afirma que si la enseñanza de la oralidad continúa su curso desde el preescolar tendremos jóvenes preparados en el arte de hablar.

Finalmente, la modificación de las concepciones que los docentes poseen sobre la enseñanza de la oralidad permitirá que cambien sus prácticas en este tema, lo cual se traduzca en concebir la oralidad de manera consciente y reflexiva. Por tanto, los retos y desafíos son diversos, entre ellos visualizar la enseñanza de la oralidad no sólo en la educación preescolar sino en la continuidad en todos los niveles educativos a fin de que los alumnos logren elaborar un discurso oral académico.

CAPÍTULO V. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

El hombre se alegra con la respuesta de su boca;

Y la palabra a su tiempo, ¿cuán buena es!

Proverbios 15: 23

5.1 Planteamiento del problema

En el presente trabajo nos enfocaremos en la investigación de la oralidad⁵ en el contexto académico en el nivel medio superior para dar cuenta sobre la enseñanza de los docentes a los estudiantes para desarrollar esta habilidad. También se busca explicar qué reglas o normas siguen los docentes para que el alumno haga uso de la oralidad en una exposición en el salón de clase. Lo cual nos lleve a comprender por qué a los estudiantes se les dificulta elaborar y llevar a cabo una exposición ante un público.

Evitar minimizar el uso de la oralidad en la escuela sería algo nuevo. Concebir la oralidad como parte fundamental en el ámbito académico tiene relevancia, ya que, en la propia experiencia, la mayoría de los alumnos no pueden expresarse ante un público para llevar a cabo una exposición. Creen que exponer es sólo leer frente a la clase información que sacaron de la red o de algún libro, pero no expresan con sus palabras, no se esfuerzan o no saben cómo deben comportarse para exponer, pero aún más no saben cómo expresar en orden estas ideas. Es verdad que escribir implica un proceso, y que éste puede estar alejado de la oralidad, sin embargo, se considera que también exponer ante un público tiene un proceso, ya que para ello, es importante considerar muchos elementos, entre ellos planear, investigar, estudiar, preparar el apoyo a través de medios electrónicos, impresos, ensayar, y pensar en cómo responder a preguntas o dudas sobre lo que se expondrá.

El uso del habla en la escuela no tendría que entenderse solo como: hablar en el aula de clase de manera espontánea, hablar para comunicarnos con el compañero o el maestro, hablar de una experiencia, una anécdota, etc., sino también para comunicar un mensaje claro y en orden. Por ello, hablar tendría que considerarse como objeto de enseñanza en los programas, donde la prioridad también sea el desarrollo de habilidades comunicativas, es

⁵ Se utilizará el término oralidad como lo define Abascal es aquella que “exige una explicación global [...], hay oralidad donde se deja oír una voz que articula un discurso [...]. Una teoría de la oralidad debe alcanzar su totalidad, lo externo en relación con lo interior y el hecho lingüístico en relación con todo aquello que lo configura (Abascal, 2002: 632).

decir, "...suscita en el estudiante el desarrollo y la aplicación de habilidades comunicativas de acuerdo con su contexto social y cultural.", (Planes de estudio COLBACH, 2014) lo que implica poner en juego una serie de acciones complejas, ya que esto va de la mano con mostrar los pensamientos, pero de manera oral. También se relaciona con argumentar y defender lo que pensamos o creemos. En ocasiones también se piensa que al hablar no podremos explicarnos o darnos a entender por eso se considera que muchos de los alumnos no hablan para opinar, pero aún más para defender lo que piensan. Sería una propuesta nueva que en la escuela se tuvieran clases de oralidad, para mejorar el tono, volumen, pero sobre todo para mostrar en palabras un mensaje de manera ordenada y clara. También es necesario, dentro de las propias asignaturas, realizar actividades que permitan al estudiante fortalecer la seguridad en sí mismo, ya que esto es un propósito que en la mayoría de los programas se persigue.

Indiscutiblemente si la lectura y escritura son actividades necesarias en la vida académica y para lograrlo es imprescindible hacerlo dentro de una comunidad letrada, entonces, el uso de la palabra también tendría que utilizarse dentro de una comunidad en el contexto académico. Por tanto, la oralidad también tendría que ser enseñada con sus normas y reglas y no sólo basarse en exposiciones simples o debates en el salón de clase de manera desordenada sin seguir ninguna regla o norma sino sólo improvisada y con la idea de salir del paso sin considerar ninguna planeación. Por todo lo anterior, en este apartado se da a conocer la muestra, el tipo de metodología utilizada, así como los instrumentos de recolección de datos.

5.2 Muestra

Parte importante de esta investigación es la selección de los participantes. Es relevante responder ¿qué individuos y cuántos pueden ser estudiados? ¿Cuándo, dónde y en qué circunstancias se efectuará el estudio? La investigación de campo se realizó durante el semestre 2017 tanto en COLBACH como en CCH, de febrero a junio de ese año.

Se pretendía elegir a tres profesores de Colegio de Bachilleres (COLBACH) y tres del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH); sin embargo, en la primera institución se incrementó a seis el número de profesores debido al interés que despertó en ellos el tema. De ahí que se entrevistaran a seis profesores que imparten clase en segundo, cuarto y sexto

semestre. Con respecto a los profesores de CCH se entrevistaron a tres. Cabe resaltar que los maestros tienen una trayectoria variable, ya que algunos poseen cierta antigüedad, pero otros, se incorporaron recientemente con la nueva modalidad Ejercicio Profesional Docente, esto en el caso de COLBACH.

La investigación se llevó a cabo en el Colegio de Bachilleres, Plantel 1 “El Rosario”, su página señala que “La fecha de creación es el 7 de marzo de 1979 y se localiza en surponiente de la capital del país, en la Alcaldía Azcapotzalco. La matrícula inicial fue de 432 alumnos” (Página oficial del plantel, en línea). Se ubica en Avenida de las Culturas s/n, entre Mecánicos y Cultura Griega, Unidad Infonavit El Rosario, 02100, Azcapotzalco, Ciudad de México; y en El Colegio de Ciencias y Humanidades, plantel Vallejo, que se ubica en Av. 100 Metros Esq. Fortuna, Magdalena de las Salinas, Gustavo A. Madero, C.P. 07760, Ciudad de México.

Se realizó en dos momentos: el primero, el salón de clase, asistiendo a las sesiones durante un semestre en el periodo semestral 2017-A en el COLBACH; el segundo, las entrevistas. Por otro lado, la entrevista a los estudiantes se efectuó debido a que estos preguntaron sobre la investigación, al comentarles sobre el tema señalaron “no todos los profesores saben hablar” este comentario despertó el interés de esta investigadora. Por ello, se decidió incluir una sección en la que se recogen las voces de los estudiantes. Por lo tanto, se realizaron las entrevistas encaminadas a ciertas preguntas que más adelante se desglosan. En este caso, los estudiantes entrevistados fueron del COLBACH de los grupos 608, 663 y 467 la participación fue voluntaria. En el caso de CCH sólo se llevaron a cabo las entrevistas a profesores, ya que los estudiantes no mostraron interés por participar.

Metodología de investigación de campo

En este mismo tenor, es importante mencionar que este trabajo de investigación es de corte etnográfico, que se entiende como una descripción o reconstrucción analítica de escenarios y grupos culturales intactos (Sprandley y Mccurdy, 1972). Así también, la etnografía:

...es un proceso, una forma de estudiar la vida humana [...] las estrategias etnográficas de investigación son empíricas y naturalistas. Se recurre a la observación participante y no participante para obtener datos empíricos de primera mano [...] la investigación etnográfica pretende construir descripciones de fenómenos globales en sus diversos

contextos y determinar, a partir de ellas, las complejas conexiones de causas y consecuencias que afectan el comportamiento y las creencias... (Goetz y LeCompe, 1998, p. 47).

En este sentido, se ha elegido este tipo de metodología a fin de dar cuenta de las prácticas que se realizan en el salón de clase con respecto a la oralidad. Para puntualizar aún más en este método diremos que la etnografía educativa describe los contextos y actividades del objeto de estudio:

El objeto de la etnografía educativa es aportar valiosos datos descriptivos de los contextos, actividades, y creencias de los participantes en los escenarios educativos. [...] dichos datos corresponden a los procesos educativos tal como éstos ocurren naturalmente. Los resultados de dichos procesos son examinados dentro del fenómeno global; raramente se consideran de forma aislada. La etnografía educativa ha sido empleada para la evaluación, la investigación descriptiva y la investigación teórica (Goetz y LeCompe, 1998, p. 51).

Por tanto, la etnografía educativa señala: “En general los estudios etnográficos se caracterizan por ser investigaciones de un escenario pequeño, relativamente homogéneo y geográficamente limitado, por el empleo de la observación participante o no participante” (Álvarez y Jurgenson, 2009, p. 27).

Antes de proseguir se considera pertinente retomar algunas secciones de los programas de las instituciones seleccionadas: Colegio de Bachilleres plantel 1 “El Rosario” y Colegio de Ciencias y Humanidades plantel Vallejo. Es relevante mencionar que se eligieron estas instituciones porque se tiene fácil acceso a ellas.

Los programas plantean que se busca desarrollar las habilidades de lectura, escritura y oralidad para que el alumno se desempeñe con eficiencia en su vida escolar y cotidiana, así como también formarlos como seres críticos capaces de analizar su entorno y ser partícipes del desarrollo social y cultural. Con respecto al Colegio de Ciencias y Humanidades: Asignatura: Taller de Lectura, Redacción e Iniciación Documental, el número de horas a la semana son 6, dos horas por sesión.

...pretende formar estudiantes capaces de acercarse a diferentes tipos de texto con una actitud reflexiva y crítica que les permita no sólo tener acceso al conocimiento, sino asumirse como sujetos activos, capaces de intervenir en la construcción de la cultura. [...] a lo largo de todos los semestres, el ejercicio continuo de plantear preguntas, formular hipótesis, recabar información provenientes de diversas fuentes y organizarla coherentemente en un escrito, propicia la autonomía del estudiante, quien durante la indagación debe ejercer el autocontrol de los proceso que lleva a cabo.

...en un espacio como el taller se ejercitan las diferentes actividades de modo recursivo. La expresión oral, la producción escrita, la comprensión oral y lectora, la investigación, la recopilación de textos para su lectura y análisis, entre otros aspectos,...⁶

El CCH considera al estudiante como un ser transformador de su realidad a partir de que éste se conciba como constructor de conocimiento y cultura valiéndose de prácticas recurrentes como la investigación, la recopilación el análisis, la escritura y la oralidad. Lo anterior lo llevará a ser un individuo reflexivo y crítico de su entorno a fin de tomar las mejores decisiones en su vida cotidiana en cualquier ámbito.

En el Colegio de Bachilleres el programa señala:

Asignatura: Lenguaje y Comunicación II, Lengua y Literatura II y Taller de Análisis y Producción de Textos II. El número de horas a la semana son 4, una hora por sesión.

En la asignatura Lenguaje y Comunicación II se promueve el desarrollo de habilidades comunicativas básicas para reconocer la estructura, intención y situación comunicativa del texto, las bases para la escritura, la comprensión de lectura, la exposición oral de un tema, así como los elementos metodológicos para la investigación documental. Lo que permitirá al estudiante relacionar los saberes de distintas disciplinas, ejercer un pensamiento crítico y reflexivo, explicar y tomar decisiones frente a problemas de diversa índole que forman parte de su entorno. (Planes de estudio COLBACH, 2018: 12)

Asignatura: Lengua y Literatura. Número de horas a la semana 3.

En la asignatura de Lengua y Literatura II el estudiante será capaz de utilizar sus habilidades comunicativas para comprender, analizar, interpretar y comentar críticamente de manera oral y escrita textos literarios de carácter lírico-poético y

⁶ Programa de Estudios de la asignatura: lectura, redacción e iniciación documental del Colegio de Ciencias y Humanidades.

dramático-teatral; a partir de emplear los elementos de análisis literario: rasgos genéricos, corriente literaria, estructura interna y externa, contexto de producción y recepción; para valorarla como manifestación artística que enriquezca su horizonte cultural y que le permita tomar decisiones para proponer soluciones a problemas de su entorno. Además de redactar textos con rasgos literarios con base en la consulta de diferentes fuentes de información y con el apoyo de TIC. También de participar con respeto y tolerancia en equipos colaborativos. (Planes de estudio COLBACH, 2016: 10).

Asignatura: Taller de Análisis y Producción de Textos II. Número de horas a la semana 3.

El estudiante será capaz de aplicar las competencias comunicativas para reconocer, interpretar, analizar, valorar y producir textos escritos y digitales en distintos contextos con el apoyo de la metodología de la investigación y de las TIC, a partir de reconocer su estructura y los discursos que los integran. Al mismo tiempo, participa de manera colaborativa, toma de decisiones, es crítico y reflexivo ante problemas de su entorno. (Planes de estudio COLBACH, 2016: 9).

Mientras que el COLBAH establece que a través del reconocimiento de prácticas comunicativas con diferentes intenciones el estudiante interpretará, analizará, y criticará de manera reflexiva a partir de textos literarios y cotidianos como periódicos, revistas, entre otras, haciendo uso de la expresión oral.

5.2.1 Objetivos de la investigación

Este trabajo busca dar cuenta de las prácticas que se realizan en el aula de clase con respecto a la oralidad; por ello, se recurre en un primer momento a las entrevistas tanto a profesores como a estudiantes, así como a la observación de campo no participante. Las preguntas a responder son:

1. ¿Cómo se desarrolla la enseñanza de la oralidad en el contexto académico, específicamente en el salón de clase?
2. ¿Qué prácticas lleva a cabo el docente para enseñar a los estudiantes el uso de esta habilidad en el salón de clases?
3. ¿Cómo el docente relaciona esta habilidad con la lectura y la escritura en el salón de clase para elaborar una exposición oral?

4. ¿Cómo el docente sigue reglas o normas para el uso de la palabra en el salón de clase?

5.2.2 Preguntas

Ahora bien, las preguntas consideradas en este trabajo se enmarcan dentro de la siguiente clasificación: *definición de oralidad, las concepciones de los docentes sobre oralidad, enseñanza y didáctica de la oralidad y retos y desafíos en la investigación y enseñanza de la oralidad.*

Como se mencionó en líneas anteriores en el caso de la clasificación *definición de oralidad* en concreto existen diferentes nomenclaturas o términos para referirse a la oralidad, ya que se utiliza en el contexto académico como sinónimo de “lenguaje oral”, “lengua oral”, “comunicación oral”, “expresión oral”, “competencia oral”, etc. Por tanto, una definición como tal no figura, pues al parecer de Abascal (2002) al referirse a la oralidad ésta se utiliza y define dependiendo de la disciplina que la utilice.

Con respecto de *las concepciones de los docentes sobre oralidad*, Gutiérrez (2014) afirma que los docentes de educación media en Colombia muestran interés en llevar prácticas escolares sobre oralidad; sin embargo, la mayoría desconoce las estrategias (concretar un acuerdo grupal, designar el orden para participar, tener una guía de discusión), métodos y forma de enseñanza (crear actividades sistematizadas que simulen la realidad), para el desarrollo de ésta.

Aunado a esto, varios profesores aún consideran que hablar es algo nato y aunque esto es cierto, esto no se traduce en que todos los seres humanos conozcan la forma de estructurar un discurso oral. Por lo tanto, las creencias que los docentes posean sobre la enseñanza de la oralidad tendrán repercusiones en sus prácticas docentes.

A cerca de *enseñanza y didáctica de la oralidad* la primera se entiende como aquello que se transmite o se facilita para el aprendizaje, es decir, enseñar implica simplificar aquello de lo que se hablará y que el estudiante obtendrá. Mientras que didáctica es la forma en la que se llevará a cabo dicha enseñanza, son los medios que se utilizarán para lograr los objetivos. Entonces, enseñanza y didáctica de la oralidad es enseñarle al estudiante el uso de la oralidad a partir de ciertas estrategias que permitan el desarrollo de esta habilidad que logrará en el estudiante un crecimiento en su formación académica.

Por lo que se refiere a *los retos y desafíos en la enseñanza de la oralidad* es aquello que aún queda pendiente y no ha sido abordado. En el caso de la oralidad los retos implican un cambio de concepciones, conocimiento sobre la oralidad, la forma de enseñarlo, así como la evaluación de éstas. Aunque figuren en los programas sobre todo de Lenguaje y Comunicación; y del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación Documental, el reto es que se lleven a la práctica en el aula de clase, es decir que se le brinde el espacio, pero aún más el tiempo y la seriedad que implica la oralidad en el contexto académico.

5.3 Instrumentos de recolección de información

En este subapartado se indica qué instrumentos se utilizaron. Con respecto a la elección de los instrumentos para la recogida de datos diremos que (Sierra citado en Galindo, 1998, p. 281- 282), define la entrevista como “...una conversación que establecen un interrogador y un interrogado para un propósito expreso. (...) una forma de comunicación interpersonal orientada a la obtención de información sobre un objetivo definido de esta forma, la entrevista se da entre varias personas, una de las cuales (y sólo una) es el entrevistador, en tanto que la otra u otras es (son) el (los) entrevistado(s), quienes se encuentran físicamente en un mismo espacio para conversar en los términos establecidos por el entrevistador: estructura, fines, duración del encuentro, roles, tema, etc., y donde el entrevistador procurará obtener del entrevistado determinada información”.

Para la observación en el salón de clase, se eligió un método no interactivo, en el cual se encuentra la observación no participante, ya que se pretendió observar lo que acontece en el salón y registrar las prácticas que el profesor realiza para abordar la oralidad. En este aspecto, se recurrió al uso de grabadora y la bitácora de campo. La cámara de video no fue permitida debido a que los estudiantes son menores de edad.

Elegir estos instrumentos permitió recabar información de primera mano, así como evitar obtener datos falsos o erróneos. Por otro lado, al seleccionar a los profesores se buscó registrar las prácticas solicitadas en torno a las concepciones, práctica y enseñanza de la oralidad.

5.3.1 Entrevista

La oralidad -entendida según Michel de Certeau como la comunicación de la sociedad salvaje, o primitiva o tradicional. En este trabajo se definirá oralidad al acto de hablar en el salón de clase a partir de una intención concreta bajo reglas y normas. Al menos hasta que logremos definir cómo llamarle al acto de hablar dentro de un contexto académico-comunicación oral, lengua oral, expresión oral, competencia comunicativa, lengua hablada y lengua oral son términos que circulan en el contexto académico y se usan como sinónimos, de ahí que aún no exista un consenso en cómo llamar al acto de usar la palabra en el salón de clase, es decir, el acto de comunicar algo, un mensaje, un comentario o exponer algún tema. Algunas investigaciones señalan que estos términos cambian de uso dependiendo de la disciplina en la que se circunscriben, ya que aún no se concreta una definición específica (Abascal, 2002). Ahora bien, cabe resaltar que el término oralidad no figura en ningún diccionario o enciclopedia, ya que la mayor parte del tiempo los términos: expresión oral, comunicación oral, lengua oral se utilizan como sinónimo de oralidad, pero hasta ahora no se puede afirmar que signifique o se refieran a lo mismo, pues como ya se mencionó el uso en cada disciplina denota algo diferente. En este sentido, al no tener una definición clara, las prácticas se diversifican, así como su definición.

Por lo anterior, en el presente trabajo se trató desentrañar cómo el docente de las asignaturas de Lenguaje y Comunicación II, Lengua y Literatura II y Taller de Análisis y Producción de Textos II, así como del Taller de Lectura y Redacción e Iniciación Documental desarrolla en el estudiante en el salón de clase el uso de esta habilidad, cómo la define y cómo dice que la lleva en práctica. En este sentido, la entrevista ocupó un lugar primordial en la investigación, ya que ésta se configura dentro de un campo epistemológico, pues busca entrelazar el discurso que cada sujeto inmerso en su contexto y desde su cotidianidad articula a partir de sus experiencias para validarlas y cobrar sentido en sus palabras, es decir, entender e interpretar sus palabras desde donde se generan. A través de esta cotidianidad se intenta descubrir si el tema en cuestión se puede reconocer como una problematización o como algo dado.

En este orden de ideas, la entrevista prefigura como una técnica para recabar datos sobre algún personaje o tema; sin embargo, es imperante observar el término desde otro enfoque que persigue la construcción de su uso y de su concepto, ya que ésta se encuentra

circunscrita a un sinfín de contextos y deconstrucciones a partir de la cotidianidad del docente.

Así, la entrevista se inserta en distintas disciplinas, pero el concepto y utilidad cambia dependiendo de las razones que se persiguen. Aunque ésta puede verse sólo como una técnica, la entrevista va más allá de una conversación entre dos personas cara a cara. Es necesario que en ese diálogo se entretejan identidades, experiencias y sobre todo los orígenes de aquello que se dice y se convierte en rutina que se transforma en verdades que los sujetos de-construyen y reconstruyen a partir de sus concepciones independientemente del tema que se investigue. Por ello, se eligió la entrevista porque se puede profundizar en aspectos que no se han escrito, además de conocer características del objeto de estudio que con otros métodos no podría, ya que la entrevista permite descubrir la visión del objeto de estudio desde su contexto. En este caso se pretende encontrar una definición, práctica y enseñanza de los sujetos entrevistados que ayuden a ver desde su contexto y prácticas cómo definen, practican y enseñan el uso de la oralidad dentro del aula de clase.

De igual manera, la entrevista es funcional para reconstruir una realidad a partir de la visión de los actores involucrados, en este caso, se buscó saber a partir de su experiencia cómo definen la oralidad o el acto de hablar dentro del aula de clase, también se buscó conocer si ellos consideran, a partir de su experiencia, que la oralidad se enseña y cómo debe o tiene que enseñarse o cómo creen y suponen se lleva a cabo, esto encamina a preguntar ¿cómo llevan a cabo este proceso, a partir de qué o quiénes consideran y deciden lo que se enseña y no se enseña de la oralidad, si es que consideran que se puede enseñar?

En este mismo sentido, se indagó en lo anteriormente mencionado, porque parte fundamental del desarrollo de las habilidades es darle espacio a cada una de ellas, pero se pretendió saber y conocer si realmente creen que ellos lo hacen o no. Así como leer y escribir ocupa parte fundamental de los programas de estudio, surge la pregunta ¿la oralidad lo tendrá?

Hay que mencionar que durante mucho tiempo se ha pensado que la oralidad en el contexto académico es obvia, ya que ésta se utiliza en todo momento para comunicarse. El maestro la usa para impartir su cátedra, el alumno para responder o preguntar sobre el tema en cuestión y aún más para debatir o defender una postura, etc. En sí la oralidad está presente en el contexto académico, por ello, se piensa que su estudio e investigación quizá

no sea relevante, sin embargo, se ha visto cómo varios estudiantes muestran dificultades para desarrollar una simple explicación o comentario oral.

En este sentido, Rojas (2001) sostiene que la poca importancia que las instituciones educativas, desde educación media superior hasta superior, le prestan a la comunicación oral en los programas de estudios ha provocado una deficiencia en la preparación de los estudiantes desde el nivel preescolar hasta el universitario. Lo anterior se refleja en la inseguridad que muchos estudiantes muestran al momento de expresar sus dudas o pensamientos, lo cual genera frustración, estas acciones se traducen en una deficiente formación académica que con el paso del tiempo se refleja en el ámbito laboral. De ahí que surjan las siguientes preguntas; en relación a los estudiantes: ¿saben hablar nuestros alumnos en un contexto académico?, ¿cómo hablan? Con respecto a la institución: ¿cómo desea la escuela que hablen?, ¿se habla en las clases de las distintas asignaturas o sólo se habla en las clases de Español y Taller de Lectura y Redacción?, ¿qué significa hablar bien o qué significa hablar de diversas maneras? En el caso de los docentes: ¿qué concepción tienen sobre el uso de la oralidad en el salón de clase?, ¿qué hacen en el aula de clase para desarrollar esta habilidad?, ¿qué actividades solicita?

5.3.2 Bitácora

Para la observación de campo se consideró la bitácora, ya que la observación es “el método por el cual se establece una relación concreta e intensiva entre el investigador y el hecho social o los actores sociales, de los que se obtienen datos que luego se sintetizan para desarrollar la investigación.” (Mendizabal, s.f). En este sentido, la observación cobra sentido cuando se pone la mirada en el otro y se busca o intenta comprender ciertas situaciones, circunstancias o sucesos que afectan al sujeto o sujetos. Es así como este método es bondadoso al lograr que el investigador recurra al método empírico por excelencia.

En este orden de ideas, "Ob-servar es ponerse delante (eso significa el prefijo ob.) de un objeto, a la vez como esclavo (que éste es el primer significado de la raíz serv.) para serle fiel; y como maestro para poseerlo o conservarlo (que es el segundo significado de la raíz serv.). Observar a uno es poner la mirada en él, considerarlo como objeto."(Postic, y

De Ketele, 1998). De igual forma, la observación implica que el investigador deconstruya y produzca una nueva realidad.

Además, la observación cualitativa, al parecer de Hernández, Fernández y Baptista (2010) no es simplemente contemplar sino implica tomar un papel activo a fin de adentrarse en situaciones sociales para obtener detalles e interacciones de dichas circunstancias, en suma, es adentrarse profundamente para interpretar.

Varios son los propósitos de la observación como: explorar ambientes, contextos y subculturas; así como describir comunidades, comprender procesos, identificar problemas y generar hipótesis para trabajos venideros (Hernández, Fernández y Baptista, 2010: 412). Al mismo tiempo, es sumamente relevante considerar los elementos que pueden ser observados, algunos de estos son el ambiente físico, social y humano, actividades individuales y colectivas; también, artefactos que se usan, hechos relevantes y retratos humanos.

Cabe señalar que para el presente trabajo se tomó en cuenta como propósito la descripción de las actividades que se desarrollan en el aula de clase, así como las acciones tanto colectivas como individuales, es decir, ¿qué hacen los participantes, ¿cuándo y cómo lo hacen? De igual forma, es importante destacar que en este tipo de investigación etnográfica-cualitativa el investigador puede decidir hacer entrevista o sesiones, pero no prescinde de la observación, ya que ésta revela prácticas, acciones y sucesos que otro tipo de método no revela.

En cuanto al papel del observador éste requiere “saber escuchar y utilizar todos los sentidos, poner atención a los detalles, poseer habilidades para descifrar y comprender conductas no verbales, ser reflexivo y disciplinado para escribir anotaciones, así como flexible para cambiar el centro de atención, si es necesario.” (Hernández, Fernández y Baptista, 2010: 317).

Por lo tanto, la observación permite organizar las percepciones del contexto al poner en juego un conjunto de secuencias que conllevan a la sensibilización y concentración en atención de lo observado que incluso compara y discierne, pero siempre dirigido y encaminado a una intención.

En este caso, la intención es dar cuenta de las prácticas que se realizan en el aula de clase con respecto a la oralidad a fin de comparar lo que dicen que hacen con lo que

realmente hacen, ya que las prácticas resultan ser distintas a lo dicho, para ello, recurrimos al uso de bitácora con el propósito de registrar dicha observación.

Finalmente, tanto la entrevista como la observación de campo contribuyen a rescatar información que difícilmente encontraremos en los libros o en los programas de estudios. Para lograr lo anterior, los instrumentos de recolección juegan un papel preponderante.

5.4 Procedimiento de aplicación

En un primer momento las entrevistas se realizaron en los planteles, se dio libertad de elección sobre el lugar, ya que los profesores del Colegio de Bachilleres solicitaron se realizara en un salón de clase, en un cubículo, en el patio e incluso en la cafetería. En este sentido, se consideró que al sentirse cómodos y en confianza responderían con mayor libertad.

En el caso de los estudiantes, ellos decidieron que las entrevistas se llevaran a cabo en el salón de clase, principalmente porque eran los horarios que más les favorecían, aunque algunos quisieron hacerlo fuera del horario de clase: en las jardinerías, en la cafetería o en el patio de la escuela.

Cabe señalar que la observación de campo se efectuó en las distintas aulas, en los horarios que cada profesor tenía. Lo anterior en el caso de los profesores del COLBACH.

Con respecto a los profesores de CCH-Vallejo las entrevistas se precisaron en una pequeña sala del colegio, en un tiempo determinado de 30 a 40 minutos; los docentes nos brindaron el espacio que tenían de descanso. En este caso, las entrevistas a estudiantes no se realizaron, ya que los alumnos no mostraron interés por participar. De igual forma, la observación en el salón de clase tampoco se realizó, los docentes consideraron que sólo podían apoyarnos con las entrevistas.

En este sentido, no logramos contrastar los resultados de esta población con los de la otra institución; sin embargo, las entrevistas con los docentes pudieron compensar este faltante puesto que ellos identificaban que los estudiantes se inclinaban más por una cultura escrita que oral. Aunque en algún momento para este trabajo hubiera sido enriquecedor conocer las opiniones de los estudiantes entorno a las prácticas de sus profesores logramos percibir cierto hermetismo por parte de los profesores, ya que éstos no permitieron la

observación de campo. Sin duda afectó a los resultados, puesto que tampoco logramos contrastar lo que ellos dicen que enseñan y lo que en la práctica llevan a cabo. Contrario a los profesores de COLBACH donde la apertura a sus aulas y a los estudiantes contribuyó para realizar el comparativo.

CAPÍTULO VI. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Aguas profundas son las palabras de la boca del hombre;

Y arroyo que rebosa, la fuente de la sabiduría.

Proverbios 18:4

Para el análisis de los datos obtenidos durante esta investigación se consideró la siguiente nomenclatura para identificar a los profesores y estudiantes participantes. En el caso de los profesores del Colegio de Bachilleres (DCB) seguido del número de profesor (1) con numeración consecutiva; para los estudiantes (ECB) seguido de la numeración (1) de manera consecutiva. En el caso del Colegio de Ciencias y Humanidades (DCCH) seguido del número de profesor (1) con numeración consecutiva.

6.1 Análisis observación de campo

En la observación de campo se tuvo acceso en grupos de cinco profesores del Colegio de Bachilleres, de segundo, cuarto y sexto semestre durante el periodo semestral 2017-A en el COLBACH. En el caso del Colegio de Ciencias y Humanidades esto no fue posible, así como tampoco las entrevistas a los estudiantes, sólo se entrevistaron a los profesores.

A continuación presentamos lo que se obtuvo de esta práctica. La observación de campo se desarrolló en grupos de los profesores DCB1, DCB2, DCB3, DCB5 y DCB6.

En la observación de campo con el docente DCB1 se llevó a cabo en grupos de sexto semestre en los grupos 657, 656 y 608. El profesor DCB1 explica sobre la elaboración del ensayo y comenta sobre éste para presentarlo en la videoconferencia, solicita la escritura del guión para presentar dicho ensayo. Además proporciona tres modalidades para concretar información relevante del ensayo por medios digitales que son: cartel, podscad, texto continuo y texto discontinuo

De igual forma el profesor indica los elementos que contendrá su presentación del tema del ensayo. En sí indica todo aquello que debe realizar el estudiante, pero lo hace de manera expositiva. Sólo se limita a dar indicaciones.

En el tema que desarrolla sobre el ensayo, se vislumbra en las actividades que realizarán el fomento de la oralidad, es decir, el tema y las estrategias que el profesor utiliza

se prestan para que dicha habilidad se lleve a cabo, ya que adhiere al producto final elegir un medio digital para presentarlo. Por tanto, la lectura y escritura contribuyen para que el final de esta presentación se efectúe de manera oral, permitiendo que el estudiante practique la exposición, pero también entre en juego varios factores para la oralidad.

El profesor encamina el tema para desarrollar un ensayo, a partir de éste se busca que el estudiante lo presente de manera oral. Por tanto, el tema sí se presta para desarrollar la oralidad.

En estas clases el profesor explicó y describió aquello que contendría el producto final para presentar el ensayo, sin embargo, sólo fue una explicación, aunque no sabemos si al final se llevó a cabo todo aquello que se mencionó. Por otro lado, los estudiantes desconocían términos como simposium, potscad, cartel digital.

Con respecto al profesor DCB2 la observación de campo se realizó en los grupos 457, 663 y 653. En el grupo 457 el profesor DCB2 comienza su discurso atrayendo conocimientos previos, es decir, sobre aquello que se vio en la clase anterior, el manejo del discurso atrae la atención del estudiante, integra a su discurso datos históricos curiosos como el invento del pantalón a fin de relacionarlo con el texto de “Los bandidos de río frío” de Manuel Payno, en este sentido se nota la contextualización que realiza para integrarlo con el ejercicio de comprensión, posterior a esto lleva a cabo la actividad con ejercicios donde el alumno debe interpretar la época en la que se escribió la obra. De igual forma en las clases posteriores se enfocó en explicar qué es una cita textual, referencia bibliográfica, aparato crítico APA, ficha bibliográfica y ficha hemerográficas. El profesor habla en segunda persona (tú).

En estas mismas clases el profesor lleva a cabo actividades referentes a la cita textual. Leen y practican cómo citar en APA y en Chicago. Por lo general en este grupo predomina el orden. En la primera hora explica de manera teórica, en la segunda hora aplica la actividad de manera práctica.

En este sentido, la actividad no contribuye al fomento de la oralidad, pero si el de comprensión, es notorio que el discurso del profesor mantiene al grupo atento e interesado sobre la explicación.

En el caso de los grupos 663 y 653 como trabajo final entregarán un ensayo, así que el profesor explica cómo extraer una cita textual, cómo parafrasear y como citar en APA y

Chicago, el profesor ofrece una serie de actividades para que el estudiante logre asimilar esta práctica.

Las actividades que el profesor lleva a cabo contribuyen en la mejora de la comprensión lectora y escritura; sin embargo, la oralidad no figura, por lo tanto, es poco o más bien nulo el desarrollo de esta habilidad en las clases del profesor DCB2.

Mientras que el profesor DCB3, lleva a cabo actividades que potencializan la oralidad, ya que solicita a los alumnos la presentación de una obra teatral a partir de la adaptación de un guión de *Edipo Rey*, *Elektra* y *Ulises*, dichas obras tienen que adaptarla al contexto del Colegio de Bachilleres. De igual forma, el docente imparte clases a estudiantes de segundo semestre, considera el desarrollo de la oralidad, ya que busca que los alumnos tomen confianza, para ello integra actividades lúdicas como identificar el nombre de la película que distintos alumnos llevan a cabo ante el grupo, es decir, representan la película y los demás tienen que acertar cuál es.

En este sentido, el docente no sólo se ocupa de la oralidad sino que integra a sus clases la lectura y escritura, puesto que en el caso del abordaje de la rima, métrica y corridos el docente invita a los estudiantes a participar y explicar la razón de su respuesta, aunado a esto los exhorta a cantar o leer dichas rimas y corridos.

Es evidente que con lo anterior el docente comienza el desarrollo de esta habilidad a fin de que en semestres posteriores los alumnos se familiaricen con las exposiciones, con los debates o mesas redondas que en algún momento se programan en esta institución.

El docente CDB5 imparte clases a estudiantes de cuarto semestres, es notoria la disciplina que mantiene en sus grupos y el manejo de un lenguaje apropiado. Las clases se desarrollan con lecturas en voz alta y análisis de cada una de ellas. El docente lanza preguntas sobre los personajes, el tema, el argumento que el autor sostiene, pero sobre todo comienza a relacionar el contexto de los estudiantes. Por ejemplo, dice “Ustedes qué harían si fueran Elena y no tienen a dónde ir? ¿Soportarían todo eso o se irían? Los estudiantes de manera dinámica responden –Que lo deje, que se vaya, se divorcié y se aleje de ese tipo, así lo hizo mi mamá con mi papá, ahora vive con una más joven, pero le saca todo el dinero.

En lo anterior logramos observar que las actividades no sólo desarrollan la lectura sino también la oralidad, ahora bien, al final de la clase el docente solicita que realicen un pequeño resumen sobre la lectura a fin de verificar si realmente comprendieron la intención

del autor. Es evidente que en dichas actividades el docente combina e integra el desarrollo de cada habilidad.

El docente CDB6 imparte clases a alumnos de segundo semestre. El docente llega y saluda; posteriormente solicita que saquen las copias de lecturas que con anticipación les proporcionó. Las clases se encaminan primero en una breve explicación sobre el autor del texto, cuándo se escribió y por qué se escribió. Después comienza la lectura en voz alta, esta actividad ocupa el mayor tiempo de las clases, ya que el docente considera que la lectura es importante para la comprensión del texto y esto se logra por medio de la lectura en voz alta.

Finalmente, el docente solicita que emitan de manera oral su opinión sobre la lectura a fin de corroborar si comprendieron. Dichas actividades las realiza durante todas las clases, sólo que con diferente texto.

6.2 Análisis de entrevistas a profesores

Cabe destacar que las entrevistas se enfocaron en dar respuesta a las preguntas (ver anexo). Por ello, en primera instancia se consideró el reajuste de las preguntas, ya que éstas sólo se encaminaban a preguntas relacionadas entorno a la institución y a los estudiantes, pero no a las prácticas docentes, así como a la definición de oralidad. En la selección de los participantes se consideró que impartieran clase frente a grupo y sobre todo la accesibilidad que poseyeran para la entrevista, ya que en un primer momento varios profesores se mostraron un tanto reacios para colaborar; sin embargo, conforme se les comentaba sobre el tema se interesaron y colaboraron tanto en la observación de campo como en la entrevista.

De igual forma, resulta necesario mencionar que las entrevistas realizadas en el Colegio de Bachilleres se llevaron a cabo en el turno matutino y vespertino debido a que los docentes imparten clase en ambos turnos, esto permitió que se tuviera un panorama diferente, ya que se constató que los alumnos de la mañana se muestran inquietos e interesados en el desarrollo de la oralidad. Mientras que los de la tarde se enfocan en la composición de escritura.

Es importante enfatizar que las entrevistas se llevaron a cabo después de la observación de campo, ya que algunos profesores sólo preferían la observación y otros la entrevista; sin

embargo, al final aceptaron ambas acciones. Para dicha entrevista se les solicitó a los docentes sus correos para enviarles las preguntas del guión; sin embargo todos dijeron que no, que sólo se les comentara sobre qué trataría la entrevista, así se hizo, un día antes se le explicó a cada uno por separado en qué se enfocarían las preguntas.

Ahora bien, resultó enriquecedor que las entrevistas se efectuaran días posteriores a la observación de campo, ya que de esta forma se contrastó lo que cada profesor dice que hace con lo que lleva en práctica en el salón de clase. Asimismo, los profesores decidieron el día y lugar siendo así que algunos prefirieron algún cubículo, otros la cafetería, el salón de clase o en su hora de descanso en una banca. Todas las entrevistas se realizaron dentro de la institución, ya que la mayoría impartía clases tanto en la mañana como en la tarde.

Con respecto a los datos personales (ver anexo) se muestran que los docentes poseen experiencia desde los 22 años hasta 1 año, lo cual denota que conocen de manera profunda el programa de su asignatura. De igual forma, se rescató que su formación es diversa aunque la mayoría cuenta con licenciatura en Letras Hispánicas y Creación Literaria salvo dos de ellos son licenciados en Periodismo. También, cuentan con maestría, especialidades y diplomados encaminados a la enseñanza de la lengua.

En el caso del COLBACH al momento de realizar las entrevistas los profesores impartían la asignatura de Lenguaje y Comunicación 2, Literatura 2 y Taller de Análisis y Producción de Textos. Mientras que los docentes de CCH impartían el Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental II y IV.

Ahora bien, la clasificación que se consideran en este trabajo son: *la definición de oralidad, concepciones de los docentes sobre oralidad, Prácticas, enseñanza y didáctica de la oralidad, así como los retos y desafíos en la investigación y enseñanza de la oralidad*

Definición de oralidad

En la pregunta 1. A partir de su experiencia ¿cómo le llamaría al acto de hablar en clase tanto de su parte como de los estudiantes? Los docentes de COLBACH señalaron que es un diálogo entre docente-estudiante, estudiante-estudiante y de persona-persona. Asimismo, es un diálogo en relación a las actividades que se realizan en clase.

De igual forma, destacan que este acto es simplemente “habla” señalan que no tendrían una definición exacta o no sabrían cómo llamarle. Mientras que otros mencionaron que es

una herramienta que funciona como vía de comunicación, además es un acto de expresividad e incluso de creatividad pues consideran que el acto de hablar permite jugar con las palabras e incluso con las intenciones, ya que se sitúan en un tiempo y espacio, nombrándolo así como un contexto, es decir, el acto de hablar implica contexto. También mencionaron que esta acción ante los estudiantes tendría que ser formal, pero no siempre es así, ya que los estudiantes fingen estar en un lugar serio y académico, por lo tanto el profesor “hace el teatro” de estar en un lugar serio y académico. Pero en ocasiones esto resulta fallido.

Resulta interesante destacar que algunos profesores de esta institución respondían la pregunta enfocándose en las formas correctas e incorrectas de hablar, ya que sostienen que el profesor debe hablar de manera correcta, mientras que el alumno tiene más libertad, pues considera que está en un proceso de aprendizaje, por ello, se acepta que hable o se exprese de cierta manera dentro del salón de clase; sin embargo, esto no tendría que ser así. Por último enfatizan que el acto de hablar tendría que utilizar la jerga académica.

Con respecto a los profesores del Colegio de Ciencias y Humanidades coinciden que el acto de hablar es la comunicación oral que se encamina al ser humano a comunicarse de manera competente en distintos ámbitos o contextos que permitan al individuo salir exitoso de la tarea o situación que se le presente. De esta manera, hablar acarrea una serie de acciones que el sujeto debe poner en juego, por ejemplo, la escucha, el habla no tiene referente si no existe la escucha.

Con respecto a la pregunta 2. Para usted ¿es lo mismo comunicación oral, lengua hablada, expresión oral, lenguaje oral, competencia oral o competencia comunicativa?, en esta pregunta se agrega esto último, ya que varios profesores la incluyen como sinónimo de oralidad.

Los profesores en un primer momento sostienen que estos términos no son lo mismo, pero están relacionados, dicha relación es lo que permite que el alumno proyecte su pensamiento a través de un proceso comunicativo. De igual forma, dicen que depende del enfoque teórico que las sustente, pues cada una tiene sus particularidades.

Lengua oral es la expresión que tenemos comúnmente para comunicarnos de la manera fácil. La expresión oral ya tiene que ver con construcciones y estructuras para organizar

lo que se dice. La competencia es la capacidad que tiene el chico para realizar este tipo de mensajes utilizando el habla. (DCB3).

Una parte es la expresión oral y otra parte es la competencia porque cómo voy a desarrollar esa parte que yo quiero que el alumno si diga lo que él piensa, exprese o que opine o que exponga. Hay que alimentar con palabras, si de por si las palabras ya existen hay que alimentar la memoria, la sintaxis. Todo eso tiene sus diferencias, pero con sus diferentes intenciones. (DCB4).

En suma, comunicación oral, lengua hablada, expresión oral, lenguaje oral, competencia oral o competencia comunicativa señalan los docentes es lo que lleva al estudiante a “proyectar” una estructura mental que después expresan con palabras. Además, de todos estos se vale el lenguaje para lograr su cometido, así “La oralidad es una de esas partes que logra que la comunicación sea exitosa. La oralidad necesariamente implica el uso de la palabra” (DCB2). En este caso, el docente comienza a usar el término oralidad, asintiendo que “Comunicación oral, lengua hablada, expresión oral, lenguaje oral competencia oral o competencia comunicativa son jergas”.

En el caso de los profesores del CCH los tres coinciden que estos términos no son lo mismo, aunque en la práctica suele usarse de manera indistinta porque no se considera que sea algo importante que se refleje en la enseñanza de esta habilidad, puesto que todo se reduce a efectuar actividades donde se desarrolle la expresión oral y sobre todo la competencia comunicativa. (DCCH1, DCCH2 y DCCH3).

Como notamos en las respuestas de los profesores existen algunas coincidencias; sin embargo, de seis profesores de bachilleres sólo 2 logran concretar una definición. Uno sostiene que son jergas, que se entiende como “Lenguaje especial y no formal que usan entre sí los individuos de ciertas profesiones y oficios.” (DRAE, 2017). De igual forma, coinciden en que son diferentes, pero todos se utilizan como sinónimos dentro del contexto académico. Es así como estas nomenclaturas se repiten en las clases donde al parecer los profesores las utilizan como iguales o con un mismo significado que lleva a definirlo sólo como “Expresión oral”.

En la pregunta 3. *A partir de su experiencia ¿cómo define el término comunicación oral?* Los profesores coinciden que este término es todo aquello que es oralidad e implica la interacción de forma verbal lo cual conduce a definirlo como una palabra más fina, es

decir “más trabajada”, aunque depende del enfoque teórico que la utilice, es así como comunicación oral es:

Expresión de palabras a través de la oralidad para exponer un tema, para convencer, pero sobre todo es que con las propias palabras del individuo tomar las ya existentes y darse a entender críticamente. También es como la parte de hablar también hace una crítica, al momento de estar razonando estás expresando tu propio pensamiento a través de los saberes que tenemos. (DCB4).

Ahora bien, uno de los profesores sostiene que comunicación oral es sólo una jerga más como es lengua hablada, expresión oral, lenguaje oral competencia oral o competencia comunicativa. En este orden de ideas se entiende que comunicación oral se traduce como una forma de lograr un mensaje. Sin embargo, como sostienen Fonseca, Correa, Pineda, y Lemus (2011) la comunicación no es solo emitir ideas sino el sentido real de aquello que se comunicó, es decir que la intención del mensaje emitido logre en el otro una respuesta, lo cual indica que se comprendió el mensaje a esto se le llama retroalimentación del proceso de comunicación.

En este sentido, con las preguntas anteriores podremos señalar que en esta primera clasificación “*Definición de oralidad*” los docentes coinciden en que todos estos términos son sinónimos; por lo tanto no existe una definición específica de término para ellos, ya que depende de la disciplina. En la siguiente tabla se especifica las formaciones de los profesores, se hace notar que la mayoría tiene una formación en letras mientras que dos son de periodismo y comunicación, de ahí las diferencias en definir este proceso.

Profesor	Disciplina	Otros
DCB1	Licenciatura en Lengua y Literaturas Hispánicas	y Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (UNAM)

DCB2	Licenciatura en Letras Hispánicas (UAM),	Especialidad en Competencias Docentes.
DCB3	Licenciatura en Lengua y Literatura Hispánica	
DCB4	Licenciatura en Letras Hispánicas	
DCB5	Periodismo en Facultad de Estudios Superiores Acatlán UNAM.	Maestría en Estudios Latinoamericanos UNAM
DCB6	Creación Literaria UACM	
DCCH1	Licenciatura en Lengua y Literaturas Hispánicas	Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (UNAM)
DCCH2	Licenciatura en Letras Hispánicas	
DCCH3	Comunicación y periodismo UNAM	

Tabla 3. Profesores y su disciplina

Es así como observamos que la docente DCB1 con formación en Lengua y Literaturas Hispánicas sostiene que la oralidad no la utiliza cualquier persona, puesto que es algo “abstracto” complejo debido a que las disciplinas que la utilizan son diversas. De igual forma, la oralidad también es el “acto en sí, el acto de hablar”. En este punto retomemos a Gutiérrez (2012), quien afirma que la oralidad está permeada no sólo por enunciados sino también de aspectos socio-culturales, políticos y semióticos, entre otros. En este sentido, la docente DCB4 dice que hablar es hacer una crítica cuando se razona, por lo tanto, se expresan tus pensamientos que se retoman de los saberes que se poseen, es decir, de todo aquello que nos rodea con un sentido socio-cultural.

Mientras tanto, sería pertinente traer a colación lo que manifiesta Mostacero (2004), quien dice que la oralidad tiene tres planos, el primero, verbal o lingüístico; el segundo, paralingüístico; y el tercero, semiótico-cultura. Es decir, que los docentes coinciden que la oralidad conduce al alumno a reflejar sus pensamientos, ya que como señala Reyzábal (2006) la oralidad es la primera herramienta del pensamiento. En este orden de ideas el docente DCB2 indica que “La oralidad es una de esas partes que logra que la comunicación sea exitosa. La oralidad necesariamente implica el uso de la palabra”, es decir, esta comunicación que se traduce en la oralidad implica que el estudiante utilice lo que Reyzábal llama la oralidad interna y la oralidad externa que no es más que la parte creadora de la humanidad. Por lo tanto, al parecer de los docentes, a la definición de oralidad, se adhieren la comunicación oral, la lengua oral, el lenguaje oral, la expresión oral y la competencia comunicativa. Todas estas definiciones, se enfocan en oralidad. Sin embargo, al parecer de Abascal (2002) una teoría y definición de la oralidad se propicia cuando un individuo recurre a sonidos, gestos, conceptos y sentimientos que surgen de su interior para alguien más, a fin de transmitir un discurso para otro interior (es). Por tanto, la oralidad se establece a partir de un *hablante, actividad, oyente y circunstancias*.

De modo que, afirmamos que la existencia de un término concreto que se utilice dentro del contexto académico, específicamente en el aula por parte de los profesores no existe; al parecer todos los profesores del Colegio de Bachilleres coinciden en afirmar que “comunicación oral, lengua hablada, expresión oral, lenguaje oral, competencia oral o competencia comunicativa” no son lo mismo, pero más adelante coinciden en que son sinónimos, entonces la mayoría de los profesores, salvo dos, sostienen que “expresión oral” sería el término idóneo para referirse a una exposición, un debate o un comentario. Por lo tanto, si retomamos la definición de Fonseca, Correa, Pineda, y Lemus (2011) al diferenciar comunicación y expresión; así como lo que señala Abascal (2002) nos encontramos ante un uso indeterminado de nomenclaturas que quizá nos conducen a una confusión para aplicar las estrategias pertinentes sobre la oralidad. Todas estas observaciones se relacionan con lo que determinan los programas en los

cuales se manifiesta “el alumno realizará una exposición oral” que en todo caso sería “realizará un discurso oral”. En este punto los profesores del CCH afirman que el uso de la oralidad no es más que la competencia comunicativa y todo aquello que se pone en juego al considerar el proceso de comunicación.

Entendiendo competencia comunicativa como saber “cuándo hablar, cuándo no, y de qué hablar, con quién, cuándo, dónde, en qué forma”; es decir, se trata de la capacidad de formar enunciados que no solo sean gramaticalmente correctos sino también socialmente apropiados (Hymes citado en Cassany, 2006, p. 37).

Así, la definición de oralidad en el contexto académico figura dentro de las aulas, en los programas y en la vida cotidiana con términos diversos, lo cual tiene que ver con las concepciones de los docentes sobre este tema. A continuación abordamos las respuestas que dan los docentes sobre la oralidad de los estudiantes.

Concepciones de los docentes sobre la oralidad

En cuanto a las *concepciones de los docentes sobre oralidad, en la pregunta 1.- A partir de su experiencia ¿cómo desea la escuela que hablen los estudiantes dentro de un contexto académico?* Los profesores señalan que la escuela espera realmente que los estudiantes aprendan a comunicarse bien; sin embargo, enfatizan que los programas solo se enfocan en lectura y escritura y que la oralidad se supone es algo que se da por entendido, que sí figura en el programa, pero que es lo último que abordan en su plan de clase. Aunque es parte de lo que se persigue en los programas como parte de las competencias:

En este sentido se pretende que lo hagan de una manera propia, entendiendo como propiedad todas aquellas estructuras o todo aquel vocabulario o un uso correcto hasta donde se pueda. El alumno debe entender que no es lo mismo la manera en la que va a expresarse en un lugar u otro, eso es parte de su regularización. Al menos eso es lo que yo hago mucho hincapié en esto, pues que debe manejar cierto vocabulario y pueda comunicarse mejor y que eso es parte de lo que debe aprender. (DCB5)

A pesar de los objetivos que figuren dentro de los programas el profesor DCB6 indica que la institución podrá tener las mejores intenciones o ser la mejor, pero en algunos casos las circunstancias interfieren para que el estudiante lo logre, es decir:

La institución espera que el estudiante salga muy bien, que aprenda a respetar a los maestros, pero el mismo contexto no lo permite, hay muchos distractores en el colegio y en los hogares o en el trayecto. Una escuela por muy prestigiosa que sea espera que sus estudiantes sean los mejores, pero a veces los estudiantes o los mismos factores no lo permiten y entonces la actividad no se concreta porque el metrobus no pasa o el profesor tarda una media hora buscando la llave del auditorio y entonces el estudiante perdió un tiempo valioso para su formación, en este caso sobre oralidad. (DCB6).

En el caso de los profesores de CCH, manifiestan que la escuela prepara al estudiante para enfrentarse no sólo a un mercado laboral sino también al académico, y en este sentido la escuela siempre buscará que desarrolle un vocabulario amplio.

Entonces, la escuela, los programas, los planes de estudio y todo lo que se refiere a la institución pretende que el estudiante hable correctamente, con un vocabulario enriquecido que lo lleve a lograr un objetivo en concreto, todo esto utilizando la palabra, es decir la oralidad. En los programas precisa “el estudiante será capaz de utilizar sus habilidades comunicativas para comprender, analizar, interpretar y comentar críticamente de manera oral y escrita textos literarios de carácter lírico-poético y dramático-teatral;” (Planes de estudio COLBACH, 2014). Observamos que el interés por la oralidad es superficial, ya que sólo en el segundo semestre se abarca un corte completo para el aprendizaje de la oralidad, puesto que uno de los aprendizajes esperados es que mantenga una actitud de respeto hacia la diversidad de ideas y opiniones para identificar prejuicios .

En la pregunta 2.- *A partir de su experiencia ¿Saben hablar los alumnos en el contexto académico?* **Tres profesores sostienen que los estudiantes no saben hablar** debido a que se dejan influenciar por el contexto, ya que los términos que utilizan son coloquiales, además todos los estudiantes están en proceso de aprendizaje, de formación, por tanto, no saben hablar dentro del contexto académicos; sin embargo, tienen mucha ansiedad por expresarse correcta y formalmente.

Mientras que los otros **tres profesores señalan que sí saben hablar**, pueden articular un mensaje, pero en ocasiones no se logra, esto no quiere decir que no sepan hablar, al contrario sólo hace falta trabajar con ellos. En este sentido, “falta trabajar con ellos en la articulación de un discurso más coherente en cuanto a lo que están diciendo porque sus

participaciones a veces son muy escuetas.” (DCB1). Entonces, dentro del contexto académico les falta, ya que utilizan ciertos barbarismos o vulgaridades, aunado a esto los alumnos se sienten intimidados por sus mismos compañeros.

Necesitan base de lectura, necesitan ensayos de exposiciones y de debate y todo eso la media superior tiene que formarlos. Tal vez en este momento yo diga que no hablan bien y que tal vez en un futuro lo puedan hacer, les falta incluso volumen de su voz y eso también es importante, pero no sienten esa seguridad para hablar bien. También no problematizan sus temas aunque no llegan a ese grado crítico para decir qué estoy diciendo o qué estoy leyendo, por eso es importante que en este nivel se alimente la crítica. (DCB4).

Cabría decir que los docentes coinciden en que es necesario trabajar con los estudiantes esta parte, para proporcionarles las herramientas necesarias, sobre todo para articular un discurso coherente.

El docente DCB2 sostiene que para la enseñanza de la oralidad tendría que darse un aproximado del 30% de la clase, aunque él en sus clases no lo hace debido a la demanda del programa que indica desarrollar la lectoescritura. Ahora bien, la docente DCB5 señala que sus clases por lo general se llevan a cabo usando la oralidad, ya que después de una lectura a cada estudiante le da la oportunidad para participar y retroalimentar la opinión de su compañero, aunque no es una actividad planificada para esta habilidad, ya que las horas para la asignatura son de cuatro a la semana con dos horas por clase, por lo tanto el profesor tiene que aprovechar el tiempo limitado para aprendizajes de lectura, escritura, habla y escucha.

Los profesores del CCH enfatizan que los estudiantes saben hablar en un contexto académico, siempre y cuando se les diga cómo, es decir, necesitan un modelo para imitar, pero esto no quiere decir que sea algo conductual sino que ellos analicen en que sitio se ubican y a partir de esto emitir su discurso.

Mira, muchas veces se dijo que los estudiantes no escribían, que no leían, pero en sí lo hacen, escriben en los mensajes de WhatsApp, en los correos, en todas las redes sociales, también leen, pero en el caso de textos académicos podría decir que se les dificulta, pero eso no quiere decir que no escriban o no lean. (DCCH1).

Sucede lo mismo con la competencia comunicativa, con el habla, ellos hablan (los estudiantes) y hablan más de lo que podríamos imaginar, sin embargo en el contexto académico eso cambia debido a que saben que es un espacio diferente, ésta es la clave. Tenemos que propiciar actividades que los ayuden a hablar desde otro código dependiendo del contexto (DCCH3).

Con respecto a la pregunta 3.- *A partir de su experiencia ¿Cómo hablan los estudiantes?* La mayoría de los docentes sostienen que los estudiantes hablan, se expresan con el vocabulario tan limitado que poseen, ya que no se esfuerzan por enriquecerlo. Aunque los docentes señalan que los alumnos saben que se encuentran en un nivel formal, pero en algunos o en la mayoría de los casos sólo se limitan a hablar con términos cotidianos y de actualidad.

...se da a entender con términos de la actualidad, eso es empobrecer el vocabulario y no buscan en el diccionario para enriquecer el vocabulario, a parte no hablan con la formalidad que requieren, también que eso viene con lo anterior sino que hablan como si fueran ellos menos, son estudiantes, pero se justifican por que son estudiantes y por eso no se esfuerzan en aprender, hay un nivel de oralidad en palabras que no es riqueza sino pobreza. (DCB4).

En este sentido, Rojas (2001) señala que al restarle importancia al uso de la palabra en el salón de clases se traduce en frustración que se refleja en el aula e incluso en el ámbito laboral, lo cual se entiende como una deficiente formación académica. Por tanto, los estudiantes no logran articular un discurso con palabras diferentes, ya que el vocabulario que poseen es limitado.

En vista de que las palabras se utilizan en todo momento y más dentro de la escuela, la docente DCB2 dice que en el salón de clase el profesor tendría que esforzarse para que el estudiante logre el salto para realizar un discurso académico y formal. Al mismo tiempo que tendría que "... recordárselos y corregirlos de manera verbal para que ellos aprendan que los niveles se modifican" (DCB5). Aunado a esto el docente DBC3 manifiesta "No me gustaría generalizar, porque siempre te encuentras los que les falta mucha habilidad para expresarse como los que tienen una gran habilidad para expresarse". Mientras que el DCCH2, enfatiza que los estudiantes, al emitir un discurso oral se refleja su esfuerzo por

mejorarlo; sin embargo, en el proceso se encuentra con muchas barreras, entre ellas la psicológica.

Los profesores coinciden en la necesidad de esforzarse para la enseñanza de la oralidad; sin embargo, es fundamental rescatar que el desconocimiento de ciertas estrategias para diseñar actividades enfocadas en la oralidad se reflejan en las clases, ya que se piensa que al hablar de manera espontánea el estudiante ha manifestado un acto de habla que ya ha sido enseñado.

Solé (2009) sostiene que cuando se habla ante un público debe evitarse usar un registro coloquial; además es importante considerar que aunque muchos estudiantes “escriban bien no quiere decir que hablen bien”, pues no aprovechan el poder de lo oral. Sin embargo, algunos estudiantes requieren distanciarse de la forma de hablar que prevalece en su contexto, porque tiene una influencia poderosa, porque es la comunidad donde crecieron y donde tienen vínculos estrechos. Lo menciona uno de los docentes: “considero que se desempeñan dependiendo de lo que llevan atrás” (DCB3), es decir, las experiencias previas, así como los saberes que han adquirido en su núcleo familiar, escolar y personal, por ejemplo: *eso estuvo chido, se la rifo, que le dé un cerrón, un chingo*.

Todas estas observaciones se relacionan con lo que Gutiérrez (2012) sostiene sobre que la oralidad implica una carga ideológica e identitaria dependiendo del grupo al que se pertenezca, es así como la oralidad no sólo es una simple enunciación sino como la acción de esa carga ideológica. Es así como los docentes conciben que los estudiantes al usar la oralidad descargan elementos socio-históricos, políticos, semióticos, etc.; por tanto, el estudiante debe poseer un sentido de pertenencia en el que interiorice que se ubica en un contexto académico y por tanto conlleva un registro formal de discurso. No obstante se piensa que hablar o enseñar a hablar en la escuela es sólo trabajo de los docentes de las asignaturas de literatura y de comunicación.

A cerca de la pregunta 4.- *A partir de su experiencia, ¿los estudiantes hablan en las clases de las distintas asignaturas o sólo se habla en las clases de lectura y redacción?* Al parecer de los docentes tendrían que hablar en todas las asignaturas, ya que es una de las competencias que se persiguen:

Se expresa y comunica

4). Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados. (SEMS, 2017, en línea).

No obstante, algunos docentes señalan que cada una persigue distintos objetivos y éste no es uno de ellos. El DCB6 dice que es debido a que los profesores son muy esquemáticos, el de matemáticas habla sólo de matemáticas, el de biología de biología, el de química de química, por lo tanto, no es algo que les interese a las demás academias. De igual forma, un docente sostiene que todo se relaciona con "...la escritura y la lectura directamente, habilidades matemáticas y habilidades que tienen que ver con las ciencias, pero todas se manifiestan a través de, la lectura y la escritura, ¡verdad! Casi todas, bueno digo casi todas porque hay unas materias donde no..." (DCB2). El profesor DCCH3 señala que en algunas materias se desarrolla la expresión oral, pero no es algo que se persiga como un objetivo sino más bien se usa como una herramienta para lograr un análisis sobre algún tema, por ejemplo filosófico o para lograr una conclusión sobre algún debate.

De acuerdo con (Ballesteros y Gutiérrez citado en Suarez, 2014, p. 47) señalan que los docentes tienen ciertas creencias entorno a la oralidad, una de ellas es que es un instrumento de comunicación y su estudio sólo se rige en las estructuras gramaticales y los componentes del proceso lingüístico.

Además "... todos tenemos que desarrollar esas habilidades, el acercamiento es distinto, todo es... deberíamos hacerlo, bueno en teoría, pero no sé el trabajo de los demás. Pero me parece que esto se refleja más en otras materias como biología, química porque ahí tienen que explicar sobre la célula, o algún proceso, hasta donde sé si realiza una exposición, entonces vemos que se fortalece esto que dices, pero no es como que los profesores lo hagan explícito." (DCB5). González (2006) dice que la lengua oral en el salón de clase se manifiesta como algo cotidiano que se traduce como si ésta fuera parte de su enseñanza. Y dado que los alumnos usan la oralidad para sus intereses así "...por ejemplo cuando no quieren reprobar es muy sufrido y quieren lograr aprobar a través del lenguaje y convencimiento, ese juego del lenguaje es lo que usa para los amigos y en otras materias."(DCB4), entonces la oralidad funge un papel determinante para que el estudiante logre un objetivo, por tanto, éste también tiene que comprender que la oralidad es parte de

su formación académica. De ahí que las creencias de los docentes juega un papel primordial para la enseñanza de la lengua oral (Suarez, 2014).

En relación con la pregunta 5.- *A partir de su experiencia, ¿qué significa hablar bien o qué significa hablar de diversas maneras en la escuela?* Para los docentes del Colegio de Bachilleres hablar bien significa que el estudiante logre comunicarse con fluidez, pero también que consiga organizar su pensamiento, así la docente DCB1 dice “privilegio no el hecho que hablen bien sino que tengan una organización textual de su comunicación con un propósito”; en este mismo tenor hablar bien es “tener conocimientos básicos para saber cómo hablar en distintos lugares, pero aquí es como decíamos académico” (DCB2). De la misma forma, “Hablar bien significa hablar dependiendo del contexto” (DCB3). Entonces hablar bien y de diversas maneras “es hablar correctamente, pero hasta los que se suponen que hablan bien no lo hacen, pero hablar bien en un contexto académicos es que el mensaje se entienda, con claridad y fluidez eso hace un mensaje es la seguridad que transmites en el lenguaje” (DCB4). Ahora bien “ellos tendrían que estar dispuestos en adquirir nuevas estructuras, reflexionar, etc., para llegar a hablar bien tendrían que dominar un vocabulario más amplio, y dominarlo de manera verbal, tienen que saber que no deben usar algunos barbarismo aquí, que puede usarlos con su familia pero no aquí, eso los lleva a comunicarse de manera oral.”. Resulta interesante resaltar que uno de los docentes señala “Hablar bien es no ser grosero, pero aquí en la escuela una niña o un niño por muy educado que venga aquí se contagian y lo aprende y lo ve algo nuevo y lo toma”, se vislumbra que las normas de un discurso oral también se refleja en las normas que se siguen, aunque a veces parece que dichas normas no figuran y son las que se trasladan al contexto académico.

Con lo anterior se observa que las concepciones de los docentes entorno a la oralidad juegan un papel determinante sobre la enseñanza de esta habilidad, ya que a pesar de que afirman que en los programas figura como parte de la enseñanza y de las habilidades que deben desarrollarse, la lectura y escritura son las que ocupan la mayor parte de sus prácticas docentes, pues el programa así lo señala. Es decir, que deben desarrollar en el estudiante la comprensión lectora y la escritura.

Por lo anterior, son determinantes las prácticas, la enseñanza y la didáctica que los docentes llevan a cabo en el salón de clase para desarrollar esta habilidad que al parecer es

fundamental para una formación integral del estudiante. A continuación presentamos la clasificación sobre *Práctica, enseñanza y didáctica de la oralidad*.

Práctica, enseñanza y didáctica de la oralidad

Con respecto a la pregunta 1.- *En sus clases o en su planeación ¿cuál de las habilidades comunicativas le da prioridad, es decir con cuál comienza?* La mayoría de los docentes afirma que la oralidad es compleja debido al tiempo que debe invertirse, así que de 6 profesores sólo dos privilegian el uso de la oralidad como primera habilidad comunicativa a desarrollar; sin embargo, señalan que lo hacen en menor medida a fin de permitir que los estudiantes se conozcan primero porque la experiencia les dice que es más sencillo para ellos cuando se conocen mejor y se han integrado como grupo.

Sin duda la oralidad y después me sigo con la lectura y escritura. (DCB3)

La oralidad o la comunicación oral porque primero pido que se presenten, les dicto ciertas normas que tienen que respetar, entre ellas es que si quieren hablar deben levantar la mano, dirigirse con respeto y evitar palabras altisonantes. (DCB5)

Para los cuatro docentes más, ellos señalan que desarrollan la lectura y escritura, ya que eso es lo que les pide el programa, desarrollar la lectoescritura a fin de que el alumno pueda comunicarse con un discurso escrito.

...diría de antemano que en la habilidad que privilegio en ellos es la escritura no tanto la oralidad desafortunadamente trabajamos en un contexto donde tenemos grupos cerca de mínimo de 25 a 40 estudiantes lo cierto es que hay grupos muy numerosos en que dentro de esto siempre toman roles... dentro de los mismos liderazgos y roles del grupo hay ciertos alumnos que hablan muy bien (DCB1).

Por plan de estudio en la dosificación programática a nosotros nos piden tanto en Lengua y Literatura como Lenguaje y Comunicación lo que nos piden es que desarrollemos la lectoescritura, bien la oralidad que es la conexión para hablar en público casi no se menciona y quien desarrolla más esa habilidad son para escolares (DCB2).

Definitivamente la oralidad no, porque es muy complicado. En mi caso comienzo con la lectura, después con la oralidad y por último la escritura (DCB4).

La lectura porque creo que de ahí proviene el conocimiento, ya después la escritura y por último la comunicación oral (DCB6).

Es importante destacar que aunque existe una unidad completa para explicar cómo exponer un tema éste se limita sólo a algunas cuestiones, ya que los docentes no están preparados para enseñar esta parte. Cabe mencionar que el docente DCB2 sostiene que la mayoría de los estudiantes como docentes confunden la exposición de un tema ante un público como la simple acción de leer sin considerar las demás implicaciones en esta tarea. Además, el docente sólo se limita a evaluar por medio de una lista de cotejo sin señalar qué es lo que debe hacer el alumno o simplemente regaña al estudiante.

...pero muchos lo confunden con venir y leer o explicar la lámina pero no les exigen que dejen el guion y que lo expliquen cómo puedan, ¿no? y el maestro tiene que empezar a dejar que se suelten, y aquí es muy difícil de hacer eso. Se da porque muchos profesores tienen muchas carencias, no pueden hablar, esa es una, la segunda cuando se expone el maestro no trabaja, ¡entonces él se puede aventar tres semanas con los muchachos exponiendo y él puede estar sentado allá atrás y lo único que va hacer es llevar una lista de cotejo en donde dice ¡ahh! éste no habla fuerte y tache en la lista de cotejo, éste no se mueve, éste, está leyendo y eso es lo único que hacen, no están corrigiendo nada más regañan. (DCB2).

Es notorio, que la práctica de la lectura y escritura figuran en gran escala en el salón de clase debido a que el programa lo demanda.

Ahora bien, en la pregunta 2.- *Considera que la oralidad se enseña, por qué.* En este sentido los profesores concluyen que tendría que enseñarse, pero que en ocasiones la mayor parte se da de manera implícita; además, los alumnos ya poseen un bagaje cultural.

ya tienen un bagaje en cuanto a lo que viven con sus familias en cuanto a lo que aprenden con sus compañeros desafortunadamente en este contexto [...] la mayoría de ellos pues no tienen un ambiente editorial y profesional importante en su competencia oral formal no están rica ni variada entonces esa es una cuestión que queda pendiente. (DCB1).

Aunque el alumno ya posee este conocimiento, el profesor sí tendría que complementar esta habilidad en el estudiante.

Se puede complementar porque queramos o no el chico ya trae una estructura de su casa de las relaciones que tiene y las que le dan importancia. En este sentido el maestro debe hacer las correcciones acorde al lugar y el nivel que esté el chico. (DCB3)

Una parte si se enseña, pero la otra parte se aprende a través de las lecturas (DCB4)

Sí, se puede enseñar porque dentro de los elementos de la comunicación se señala que el lenguaje escrito y lenguaje hablado que la comunicación oral tiene que ser de manera precisa y es importante hacer la precisión desde un inicio y recalcarla, después está el juego de expresión oral. (DCB6).

Para la profesora DCB5 la enseñanza de la oralidad se precisa desde el momento en el que se entra al salón de clase y se saluda, señala que desde ese momento está mostrando ciertas normas para la comunicación, por lo tanto, la enseñanza aunque no es explícita si se propicia.

Sí, la enseñanza es desde que entro al salón, desde que saludo hasta que salgo. “Buenas tardes, cómo están” desde ahí ya estoy enseñando, cuando leen en voz alta, si tiene que enseñarse, pero en mi caso yo lo enseño cuando no pronuncian bien una palabra o división silábica, ya no se acuerdan. (DCB5).

Indiscutiblemente, la oralidad para ellos es algo que está de manera implícita y aunque la mayoría dice que sí debería ser enseñado, éste no se especifica como tal o al menos no se realizan actividades para desarrollar dicha habilidad, es decir, para la lectura y escritura se tiene un objetivo preciso, se planea con antelación una clase, pero para el caso de oralidad ésta sólo se prende de estas actividades de manera automática, pero en ningún momento los profesores señalan que realizan alguna actividad o que le dedican alguna clase al desarrollo de esta habilidad, ya que consideran que lo único que deben hacer es complementar lo que ya poseen. Lo anterior trae a colación la siguiente pregunta de esta categoría.

En la pregunta 3.- *A partir de su práctica docente ¿cuánto espacio le da a la enseñanza de la oralidad y por qué?* En este sentido, notamos que para ellos la oralidad es una habilidad que los alumnos poseen y que sólo tiene que complementarse, ya que como dice la docente DCB1 al desarrollar actividades para la lectura y escritura la oralidad encuentra un punto de unión, además afirma que sí le da un espacio en específico para desarrollar esta habilidad.

...son temas que invitan a la reflexión en la medida de eso de que tienen una actividad de un tema y les pido ciertas participaciones en relación al tema que estamos trabajando entonces consideraría que si tienen un espacio de unión, el tiempo es el más adecuado para que ellos desarrollaran más estas habilidades eso es lo que me parece, pues si tienen un espacio. Faltaría que ellos por su cuenta también trabajaran o tomaran consciencia con respecto a la importancia que tiene la expresión ya sea oral o escrita lo importante es que ellos tengan ideas con respecto al mundo que sean críticos que reflexionen cuales son las situaciones que les atañan. (DCB1).

Un espacio como tal, no ya que creo que todo va junto, pero no le doy un espacio como tal porque las actividades se relacionan con la lectura, escritura y comunicación oral. (DCB5)

En este semestre ha sido poco porque el plan de estudio es largo, entonces sí ha sido poco, pero en el primer semestre sí se da más. En el principio de 4 hora a la semana quizá una hora. (DCB6).

Es posible que aquello que el docente refleje sea lo que el estudiante también retome y lo repita, es decir que en su práctica refleje que la oralidad no es una habilidad que deba desarrollarse y así lo asuma el alumno.

En todo el curso le doy un 40% por que aquí se le da más importancia a la escritura porque aquí se asume que el chico ya habla, porque asumimos muchas cosas en el aspecto del habla. Lo mismo sucede con el chico” si yo ya sé expresarme para qué sirve el español” (DCB3).

De igual manera, los docentes que afirman que invierten tiempo a esta habilidad son profesores que consideran que la exposición es un medio por el cual el estudiante logra expresarse y comunicar un mensaje.

Eso depende de los grupos, pero en un grupo promedio más o menos si le invierto mucho a las exposiciones, porque el primer semestre inicio con ejercicios, en el segundo semestre ellos tienen que traer su propuestas de trabajo y evaluó las exposiciones y sus explicaciones de sus trabajos, en el segundo semestre eso es importante porque ellos son los que están enfrente yo solo apoyo. En el tercer semestre ellos que trabajen por su

cuenta don usen todo tipo de comunicación y lo presenten al grupo, eso me ha funcionado, es mucho lo que le doy a las exposiciones. (DCB4).

En tanto, un solo profesor señala que no le dedica tiempo a esta habilidad aunque sí tendría que hacerlo, pero afirma que tiene que cumplir con un programa y sobre todo desarrollar la lectoescritura, aunque sostiene que el profesor cuando realice actividades debe utilizar la metalingüística a fin de ir más allá de una exposición, sino que debe señalar al estudiante cómo hacerlo.

Mira, yo no le doy el espacio me enfoco más en la lectura y escritura porque como ya dije el programa así lo exige, pero creo que sí tendría que ser enseñado, pero es muy difícil aquí. Aunque sí tendría que darse un espacio por lo menos el 30 % y el profesor tendría que utilizar esto de la metalingüística donde el profesor tendría que decir “no, no, no, mira tienes que decirlo así”...Es como en la escritura, corriges. Pero mira, persona que no sepa hablar en este contexto no funciona. Pero ya no es tanto de que no tengan el vocabulario sino por el miedo, el miedo a hablar, miedo a decir alguna barbaridad. (DCB2).

Conviene subrayar que aunque los profesores reconocen que la oralidad tiene que enseñarse y contar con un espacio, es decir un tiempo destinado dentro de su práctica docente, sólo dos manifiestan un porcentaje que oscila entre el 30 y 40 % de su plan de clase. Dos más sostienen que en todo momento en las actividades que realizan la oralidad está presente y como tal no se le ofrece un espacio en concreto. En tanto, sólo dos profesores le brindan el espacio a esta habilidad o por lo menos en su práctica docente incluyen el desarrollo de esta habilidad. De ahí que es de suma importancia saber qué tipo de actividades realizan para desarrollar de una manera directa o indirecta la oralidad.

En este sentido, la pregunta 4.- *Durante su práctica docente ¿qué actividades desarrolla para fomentar la oralidad?* Los docentes afirman que las actividades por lo general para desarrollar esta habilidad cuando deben abordarla es llevar a cabo una exposición para presentar un tema, pero las condiciones en ocasiones son un poco complicada porque el número de estudiantes es mucho. Por lo tanto, las prácticas que quizá en algún momento se quieren llevar a cabo resultan fallidas o imposibles.

...hay menos chicos en el grupo muchos fueron desertando y esto facilito poder trabajar una exposición donde fue un tema de investigación eeh es una experiencia bastante enriquecedora no solo para mi sino también para ellos porque desde el primer bloque les pedí que escogieran el tema que fueran investigando son chiquillos que pues dejan la tarea para después no funciona como yo esperaba que lo hicieran pero si hacia el último bloque que se enfoquen en el método de investigación relacionada con el tema expositivo o del tema del texto expositivo lo que yo hice fue hacer toda la investigación previa y después ellos se apropiaron del texto hicieron un guión, un guión donde fue una exposición oral y fueron presentando sus temas ya fuera conmigo de manera individual o con sus compañeros, les pedí a sus compañeros que coevaluarán junto conmigo la exposición, existe una rúbrica incluso hay ciertas grabaciones de los alumnos que yo las fui grabando durante las exposiciones los alumnos que fungieron como evaluadores les daba cierta retroalimentación hacia a los compañeros hacia el grupo esta fue la experiencia que tuve en el turno vespertino en el turno matutino no puedo hacer lo mismo porque son más y ahí hubiera implicado una organización tremenda porque en el turno matutino del primer semestre son 50 y organizar exposiciones con 5 implica que los otros 45 se están medio asesinando. (DCB1).

En este caso la docente DCB1 sostiene que la exposición logró llevarla a cabo porque los alumnos eran menos, además, llama la atención que como estrategia mostró el texto expositivo y a partir de éste realizó un guión que sirvió como ejemplo a fin de que los alumnos hicieran su presentación y lo expusieran. La forma de evaluar fue la coevaluación, el propósito fue que ellos mismos se retroalimentaran a partir de una lista de cotejo. La actividad se efectuó en el turno de la tarde porque los alumnos eran menos a diferencia de la mañana donde se dificulta llevar a cabo la actividad porque son 50 alumnos por grupo.

El docente DCB3 y DCB4 afirman que las actividades que realizan son: debates y exposiciones, al preguntarles si previamente modelaban la exposición o el debate, responden que “primero dejo que se expresen y después sí modelo.” En este sentido, no señalan la forma de evaluar o el objetivo que se persigue concretamente. Mientras tanto, el docente DCB6 dice que lleva a cabo lectura en voz alta y exposiciones. A su vez la docente DCB5 dice:

...la comunicación oral está de la mano con la lectura y escritura, entonces las actividades pueden servir para todas, por ejemplo, en un cuadro sinóptico se refleja la estructura de su pensamiento y cómo lo organiza, así podemos comprobar cómo extrae las ideas y las organiza y además cómo la explica. También, les pido la historieta donde

se observa cómo realizan la estructura y cómo hacen que hablen los personajes, y ahí la oralidad está implícita porque hacen que los personajes hablen. También, abordamos la división silábica en textos poéticos y ahí es donde podemos reforzar la habilidad oral. Por eso te digo que no es algo que tenga que separarse, sí tiene su característica, pero no es algo que se pueda llevar a cabo de forma aislada.

Por lo anterior, es conveniente señalar que las actividades que trascienden son la exposición oral y el debate, además de la lectura en voz alta y las presentaciones personales ante el grupo. Además, la forma de evaluar la oralidad sólo un docente específica que lo hace. Un solo profesor afirma que no le da un espacio ni desarrolla ninguna actividad porque debe cumplir con el programa.

Para el desarrollo de la oralidad no le doy un espacio porque lo que interesa es la lectura y escritura, si tú te has dado cuenta yo doy una explicación sobre el tema, en estas clases que has asistido, te diste cuenta que sólo explico la paráfrasis y dejo ejercicios. No te puedo decir que llevo a cabo prácticas de oralidad porque no es cierto. También, explico lo del aparato crítico y eso es lo que hago, doy una explicación y los pongo a trabajar en ejercicios a esta edad hay que tenerlos ocupado porque si no se dispersan. (DCB2).

Ahora bien, en la pregunta 5.- *Cuáles son las características o parámetros que considera para llevar a cabo estas prácticas en el salón de clase.* Los docentes afirman que consideran el objetivo que persiguen, pero en sí lo que les interesa es que participen.

Un aspecto que para mí es importante cuando estoy en un grupo es fomentar la participación que esto viene de una actividad oral es complejo a veces normal la oralidad porque no todos te están pidiendo la palabra siempre es más la actividad de unos cuantos quienes tienen más desarrollada esta competencia en relación de esto diría de antemano que hay quienes pido y no solo porque tengan alguna interlocución oral es respeto, respeto a los puntos de opinión que sean distintos a los de ellos y que la participación oral sea una participación oral pensando en el contexto de la clase.. (DCB1).

El criterio principal es el objetivo, a partir de eso yo decido que actividad voy a aplicar, ya sea tarea o una participación oral para expresar las ideas. (DCB3).

De igual forma ofrecen una serie de requisitos para la exposición, ya que al parecer las respuestas se enfocan en esta actividad más allá de un debate o de alguna otra forma de desarrollar esta habilidad.

Bueno, les digo que exponer es una actividad donde aprenden todos. Después les digo que tienen que investigar por su cuenta donde busquen fuentes que no sean las primeras, les digo que tienen que buscar en fuentes, porque no les doy la información, después resúmenes, y cuadros. Después si quieren buscar un apoyo visual o si quieren pasar con su hojita está bien, que ellos se sientan cómodos. Yo los guio. (DCB4).

Contenido, es decir lo que solicité, ortografía, presentación, organización, si está escrita a mano su caligrafía, eso tiene que ver con su comunicación escrita. Retroalimentación para decirle qué hizo y qué no hizo. (DCB5).

Presentación, material, contenido y fuentes de investigación y que haya una retroalimentación. (DCB6).

En sí, la exposición oral es la única actividad a la que recurren para desarrollar la oralidad aunque señalen que el debate y las presentaciones es otra forma de fomentar la oralidad éstas no figuran en los parámetros que consideran.

En este sentido, la pregunta 6.- *¿Considera que esta habilidad sólo se enseña o fomenta en las asignaturas de la academia de Lenguaje y comunicación?* Los docentes coinciden que como tal no es algo que se considere para enseñar en otras asignaturas, pero recurren a la exposición para dar una explicación sobre un tema, por ejemplo, la célula, los cambios químicos de alguna sustancia, etc.

Aunque la asignatura para escolares “si desarrolla la oralidad como una forma para que el alumno se descubra e incluso en orientación llevan a cabo ejercicios de este tipo donde usan la palabra para que el alumno exprese sus sentimientos, pero ahí se encuentran con expertos como psicólogos” (DCB2).

Es así como se afirma que la oralidad no es algo contemplado para la enseñanza, sino como algo implícito dentro del ámbito académico, a diferencia de la lectura y escritura que son consideradas en las prácticas de los docentes. Hasta este punto se puede afirmar que la oralidad experimenta lo que en algún momento experimentó la escritura al considerar que ésta no se desarrollaba después de la educación básica o media superior, sino que los

estudiantes de estos niveles sabían escribir un texto académico. Resulta, entonces que la oralidad se asume como parte asimilada e integrada en el estudiante y que poco se puede desarrollar en él porque la oralidad forma parte del ser humano como tal. En la mayoría de los casos los profesores de la academia están en la mejor disposición para desarrollar la oralidad. Además es algo que las competencias señalan que todos los profesores tienen que desarrollar la *competencia comunicativa*.

En relación a la última clasificación que es **¿Qué retos y desafíos considera que existen en la investigación y enseñanza de la oralidad?** La mayoría coincide en que la oralidad en la escuela es algo que el profesor debe retomar, ya que es fundamental para el estudiante y aunque en la medida de lo posible se lleva a cabo no siempre se abarca como debería, ya que en algunas ocasiones sólo se piensa que la oralidad se desarrolla en “nuestra materia, olvidando que es una herramienta que se usa en todas las asignaturas” (DCB3). De igual forma afirman que la comunicación oral está desfasada porque quizá el profesor no está preparado para esto “...los chicos te dirán que hay muchos profesores que no se expresan bien, tú pregúntales a los muchachos y te van a decir que el profesor es quien no sabe usar un lenguaje adecuado, que el maestro se pierde y que el profesor desprecia al alumno” (DCB2). El reto por lo tanto, reside en que la intención comunicativa es de ambos un emisor y un receptor, el cual quizá no queda claro, porque el código no se comprende. Entonces, el reto es que todos los profesores tanto de la asignatura como de las demás fomenten el uso de la oralidad en el contexto académico.

6.3 Análisis de entrevistas a estudiantes

Es necesario recalcar que a partir de lo que el docente transmita o refleje al estudiante es lo que éste asimilará, de ahí el interés en conocer la perspectiva del alumno. A continuación se presentan las entrevistas de los alumnos del Colegio de Bachilleres, ya que tanto la institución, como los profesores y los mismos estudiantes accedieron a esta investigación.

En un primer momento se les plantea lo siguiente: *En este momento te comento que en dos días expondrás sobre un tema, por ejemplo, aborto. ¿Qué es lo primero que haces?* Los estudiantes reconocen que deben realizar una investigación previa, de ahí que sostengan que lo primero que hacen es:

Investigar sobre el tema e informarme, preparo fichas como apoyo porque cuando expongo en lo particular a mí no me gusta leer. También elaboro cartulinas y papel bond. (ECB1).

Investigar sobre el tema, hacer una hipótesis, asimismo investigaría varios libros, elaboraría mapas mentales. Acomodo las partes para saber cómo empezar y por último preparo un acordeón. (ECB2).

Buscaría en internet, me gusta comprender las cosas y la situación para poder explicarlo. (ECB3).

Me pondría a investigar, estudiaría mi tema, empezaría a ver el material que voy a necesitar. (ECB4)

Busco la información, todo por imágenes, las repaso y conjugo la imagen, empiezo desde el concepto y después voy explicándolo. (ECB5).

Primero lo que haría es poner lo que sé, buscaría testimonios y lo que investigue. (ECB6).

Investigo sobre el tema en mi casa, posteriormente hago un resumen, así mismo investigo las palabras que no entiendo y por último hago un cartel con palabras claves. (ECB7).

Recopilaría la información, me informaría sobre el tema. Ya que haya entendido y comprendido el tema hago un trabajo escrito. (ECB8).

Primero investigo lo más que se pueda, sus factores, trato de comprender lo del tema con láminas y tarjetas. (ECB9).

Pues primero saco mi idea acerca del tema, si lo voy a explicar veo cómo adaptarlo a la clase y busco cómo desarrollarlo, con material. (ECB10).

Primero buscaría su definición, haría una gráfica sobre el tema y creo que buscaría más gráficas, elaboraría mapas mentales. (ECB11)

Primero investigar sobre el tema, formarme una idea, elaborar un cuestionario, carteles y un plan, así como informarme bien, también hacer material de apoyo y por último haría entrevistas sobre el tema. (ECB12).

En este sentido, entendemos que los alumnos comprenden que antes de una exposición, tienen que realizar una investigación, algunos señalan que recurren a fichas de trabajo, otros llevan a cabo un resumen y otros más dicen que realizan láminas para explicar. La mayoría sostienen que parten de una explicación sobre algún concepto, después se apoyan en sus imágenes para explicarlas.

Ahora bien, al preguntarles 2.- *Al momento de exponer en el salón de clase ¿qué haces o usas para atraer la atención de tus compañeros?* Ellos afirman que atraerían la atención

con imágenes, con láminas, con videos, carteles. Esto habla de una estrategia y de un trabajo organizado, pero también señalan que en caso de que no entiendan dicen que golpearían la mesa o llevarían dulces para que no se duerman, también dicen que hablarían fuerte para ser escuchado y que sacarían a quien no pusiera atención. Es interesante escuchar esto último, ya que como se mencionó en páginas anteriores lo que el docente demuestre es lo que se imita. Y se trata de una práctica cultural exclusiva de la escuela, sino de la familia y sociedad.

Traería material para apoyarme, como láminas, preguntaría a mis compañeros, también les cuestionaría el tema. (ECB6)

Hago señas ademanos, que las imágenes sean llamativas para atraer su atención, hablar fuerte. (ECB5).

Utilizo mucho el lenguaje corporal porque en realidad cuando expongo ni me gusta tener la mirada hacia abajo. (ECB1)

Doy golpes para llamar la atención, sí no me respetan los saco del salón. (ECB2)

Haría un video y lo llevaría junto con un cartel, también les traería dulce para que me pongan atención y no se duerman (ECB7).

En este momento cabría resaltar que de los 12 estudiantes entrevistados sólo dos enfatizaron de manera completa en el discurso oral que llevarían a cabo. Otro que llamaría la atención con palabras clave.

Pondría información esencial con papel bond y cartulinas, me presento y empiezo a desarrollar el tema, además es para mí lo más complicado, tomo un orden en la clase haciéndoles preguntas. (ECB4).

Pego la información con imágenes que atraigan su atención, pediría que se callen y que me pusieran atención. Explicarles el tema y resolver sus dudas o preguntas. (ECB12).

Me presento y les diría sobre el tema, atraería su atención con apoyo visual en diapositivas, con láminas, y palabras claves. (ECB11).

Al parecer estos tres estudiantes reconocen que no basta con hablar o presentarse sino que aparte deben utilizar material para apoyar su exposición y utilizar estrategias como preguntar sobre el tema. Además, se infiere que consideran el tono de voz y su postura, ya que aprovechan el espacio que tienen frente al grupo, es decir, afirma que se mueven con

regularidad frente al grupo, no se quedan en un punto fijo. En caso de requerirlo modifican el tono de voz. Lo anterior se relacionan con las preguntas 3.- *Cuando expones ¿ocupas sólo un espacio o te desplazas por toda la parte de enfrente? Y 4.- Al exponer ¿consideras el tono de voz, postura, mirada, actitud, etcétera?*

Regularmente me muevo parcialmente a todos lados, trato de ocupar el espacio completo. Aumento la voz a manera de que todos me escuchen, recorro el salón y me fijo quién no me pone atención. (ECB12).

Siempre trato desplazarme, pero me pongo tenso y nervioso, eso hace que me quede en un solo lugar, aunque trato de desplazarme. Por lo regular debido a ese nervio mi voz es baja, lo que trato de hacer es que la exposición sea amena y divertida con el volumen de voz más alto que pueda. (ECB11).

Con regularidad trato de desplazarme y miro hacia el frente. Ser firme en lo que dices, saber bien tu tema con voz alta para que no se aburran, mostrar el material de apoyo para atraer su atención. (ECB4).

Los estudiantes tienen muy claro que es conveniente desplazarse y comunicar con el movimiento corporal, pero debido al nerviosismo que experimentan se quedan en un solo lugar, en otros casos no entendieron la pregunta y dieron una respuesta diferente.

Por lo regular me quedo en un solo lugar, eso todavía no logro hacerlo. (ECB6).

Me gusta darme a entender a pesar de las partes complicadas del tema, sin embargo, siempre trato de llamar su atención. (ECB3).

Con respecto a las preguntas siguientes se enfocan en conocer las opiniones de los alumnos en torno a las prácticas de los profesores sobre el tema de oralidad. 5.- *Durante el tiempo que llevas aquí, alguna vez o veces no le has entendido a la explicación de alguno o algunos de tus profesores ¿por qué? 6. Alguna vez, ¿el o los profesores de cualquier asignatura te han modelado cómo exponer o participar, ya sea en una mesa de debate o cómo llevar cabo una exposición?*

Sí. Por la falta de estructuración de argumentos, al grado de que no tienen coherencia y cohesión. Sí. En primer semestre, sólo una profesora. (ECB1).

Sí. Serían como unos cinco profesores, no les entendía porque con ellos era puro investigar. Como tal no, sólo corregían lo que para ellos no estaba bien. Buena pregunta. (ECB2).

Sí. Calculo que serían unos veinte, pudieran ser más o menos, pero pienso que lo hacen porque tal vez no les guste dar la clase, no se saben explicar. Sí. Como unos tres, principalmente los de lenguaje, además otros de filosofía y demás. (ECB3).

Eso es complicado, porque nunca le echado la culpa a un profesor, no dan la clase para que me interese. Considero que la mayoría lo hace mal, sólo unos seis lo hacen bien, los demás es su actitud y su apatía que tienen. Recordando este punto sólo unos cuatro o cinco, principalmente los profesores de lenguaje. (ECB4).

A la mayoría he podido llegar a entenderles, sólo serían unos seis más o menos a los que no. No. Bueno, obviamente sí, pero, no para todos los profesores es igual. (ECB5).

Me parece buena pregunta, a la mayoría les he podido entender, sólo serían como a tres profesores a los que no porque son materias a las que no les entiendo. No. Sólo dicen que no lean, porque quieren que aprendamos la información, considero que deberían de enseñarnos. (ECB6).

Sí. Como a cinco o a seis profesores, porque no iban o llegaban tarde, sólo dictaban y no les entendía nada. Aparte si no me gustaba no ponía atención. Sí. Un profesor con puras imágenes, eso es muy escaso porque no lo llegan a considerar. (ECB7).

Si, Serían como tres profesores, exceptuando a los de matemáticas, porque no se me da nada con ellos. Sí. Sólo un profesor de lenguaje y comunicación, eso hace mucha falta por parte de los profesores en general. (ECB8).

Sí. Son como dos o tres profesores, pero a la mayoría si logro entenderles, será porque desde un principio me gusta poner atención. Sí. Hubo dos profesores de literatura, lo hicieron con el fin de sentirnos confiados, además mostraron mucho interés el que nosotros supiéramos la forma de poder exponer adecuadamente. (ECB9).

A la mayoría si he podido entenderles, en específico son tres profesores a los que no, tal vez porque no me agradan. No. Pues no, porque sólo dicen que expongamos, diciendo las condiciones de cómo iban a evaluar. (ECB10).

Sí. Puede que el maestro no se explique bien o puede que yo no le haya puesto atención, por lo regular suele suceder que el maestro se contradice. En lo personal serán como cinco maestros a los que no les he entendido. Modelado no, como tal nos ha hecho investigar, nos hace correcciones solamente un profesor. (ECB11).

Bueno en sí, todos los profesores son buenos a su punto. Existen unos en los cuales no les entiendo nada, para mí en lo particular sólo existe uno. No. Lo aprendí por cuenta propia, sólo los profesores me corrigieron en mis errores. (ECB12).

En las respuestas a las dos preguntas los estudiantes coinciden en que por lo menos a un profesor no le entienden a las explicaciones porque no les interesa la materia. En la siguiente pregunta cinco afirman que no, nunca les modelaron una exposición, por lo tanto, tuvieron que aprenderlo por su cuenta. Los siete estudiantes más coinciden que los profesores que han modelado una exposición son de la academia de Lenguaje y comunicación, así como de la academia de filosofía.

Por lo que se refiere a las normas del discurso académico y las normas de comportamiento en el salón de clase se realizaron las siguientes preguntas a partir de una situación hipotética: 7.- *Si en este momento, entrara tu profesor al salón de clases utilizando un lenguaje coloquial e incluso con palabras altisonantes, ¿tú aceptarías esa forma de hablar? ¿Por qué?* 8. *¿Consideras adecuado que los estudiantes utilicen ese lenguaje dentro del salón de clase? ¿Por qué?* Las respuestas que a continuación se presentan van seguidas de las respuestas a la pregunta 8.

Podría ser aceptado, pero obviamente con límites ya que los profesores la utilizan como un lenguaje popular, pero sin caer en la vulgaridad, porque el profesor perdería credibilidad con los alumnos y cierta autoridad. Sí el profesor habla de tal forma, entonces los mismos alumnos hablarían de igual manera. (ECB1).

Sí lo aceptaría porque se me hace buena onda, porque hablan como nosotros y si nos entienden que fuere así pero que nos respeten. No. Considero que no porque existen ciertos lugares donde no es pertinente hablar así, ya que existe mucha gente. (ECB2).

Es dependiendo de las personas como lo tomen, en lo personal soy una persona abierta, no es un lenguaje apropiado, porque aquí en el salón se viene uno a nutrir etimológicamente. No, Sería faltarle al respeto al profesor dentro de la clase, nos falta mucha educación familiar. (ECB3).

Sí. He tenido profesores que usan ese lenguaje, pero no lo hacen de una manera grotesca en la cual diga que se pasan, pienso que debe de haber una ética, un respeto. También considero que de nuestra parte está muy mal, será que es nuestra forma de comunicarnos. (ECB4).

Me daría igual, no es algo que se pueda juzgar. Es aceptable siempre y cuando no se excedan las palabras. Desde que ingrese aquí, no ha habido otra forma de referirme a mis compañeros, parece ser que es lo de hoy. (ECB5).

No. Podría ser de risa de momento, pero, considero que eso no está bien porque es un profesor. No. Pero se hace, hasta yo lo hago. Digo que no porque existen ciertos lugares

para hacerlo, considero que debe de haber un respeto, abstenerse de decir tales palabras por estar en un salón de clase. (ECB6).

No. Porque no es correcto, debe de hablar de acuerdo a su estatus como lo que es un profesor, no se ve bien, debería de usar un lenguaje más adecuado. Sí. Porque muchos hablan así, ciertos profesores no lo aceptan, una profesora inclusive nos ponía a escribir una página completa por cada palabra que dijeras mal. En lo general considero que no es correcto. (ECB7).

Pues en cierta parte si y en cierta parte no. Porque es entendible si viene de malas y no porque sería una falta de respeto al salón de clase y a la institución. No. Se da por un reflejo de que no les importa, ya que la comunicación de hoy en día es así, principalmente viene desde la casa debido a una falta de valores. (ECB8).

No. No puede ser aceptable de un profesor, pues hay lugares para expresarse y aquí no lo es porque está en un ámbito laboral. No. También considero que no es aceptable, pero ahora es muy común aceptar este tipo de lenguaje. No debería ser aceptado. (ECB9).

No. Porque ahí estaría perdiendo autoridad y no lo ven como profesor. Hasta el momento no he escuchado algún profesor que se exprese así. No. El estudiante ya viene con su educación, el profesor dice que aquí en mi clase no es permitida esa forma de hablar. (ECB10).

No. Porque se supone que el profesor tiene un conocimiento y sabe cómo explicar los temas y debe de saber que las personas no deben de hablar así. No. Porque creo que todos necesitamos respeto y no es la forma adecuada de expresarse. (ECB11).

No sería aceptado, porque no lo identificaría, además no estaría bien poder escuchar a un profesor así. No. A lo mejor entre amigos y compañeros debemos de comportarnos de una manera adecuada. (ECB12).

De 12 estudiantes siete consideran que el profesor debe usar un lenguaje apropiado dentro del salón de clase, ya que es el profesor y posee autoridad ante el grupo; por lo tanto, el uso de términos coloquiales o populares no sería aceptado. En este sentido, se afirma que el estudiante comprende que el aula, la escuela es un espacio en el que se usa un discurso formal, de ahí la negativa de tales términos. Tres estudiantes afirman que sí aceptarían que el profesor utilice dichos términos porque sería “como si hablara como nosotros” eso les da confianza. Mientras que dos señalan que les daría igual porque no consideran importante siempre y cuando exista un respeto.

Ahora bien, en la otra pregunta las respuestas una mediación, ya que lo aceptarían siempre y cuando no se exceda y se falte al respeto. En estas respuestas se vislumbra que

las normas del uso de la oralidad son necesarias para un desempeño de la enseñanza en el aula.

Con respecto a la pregunta 9. *¿Consideras que los profesores designan un tiempo suficiente para la enseñanza de esta habilidad? ¿Por qué?* Cinco estudiantes consideran que sí han brindado un tiempo suficiente; sin embargo, siete afirman que no y que todo lo que saben sobre exposiciones orales o hablar lo han aprendido en la práctica y con el tiempo, pero que ningún profesor enseña sólo menciona que tienen que exponer.

No mucho tiempo, pero si lo hacen. (ECB1).

Sí. En lo personal sólo fueron dos profesores que lo hicieron, en general falta mucho ese aspecto por parte de ellos. (ECB2).

Sí. Si han aportado, pues conoces diversos términos, lo que enseñan son nuevos temas, hacen que investigues más acerca de lo que se ve y de lo que uno no conoce. (ECB3).

No. Solo sé que lo no les interesa ni les importa si desenvolvemos esa habilidad. . (ECB4).

Sí. Pero son palabras que a veces no las entiendo, sin embargo, para ellos su habla es normal. (ECB5).

No, No creo, siento que lo fui desarrollando, hace mucha falta eso en esta escuela. (ECB6).

Considero que no, porque sólo lo mencionan, pero, no lo enseñan. Hasta parece que tampoco se los enseñaron, por eso no lo hacen. (ECB7).

No, Porque no les importa mucho menos les interesa. (ECB8).

Sí. Porque existen algunos profesores que nos han enseñado de acuerdo a una mejor expresión, para poder tener un mejor vocabulario. (ECB9).

No. Desde que ingrese a esta escuela no he recibido tal enseñanza por parte de algún profesor. (ECB10).

Yo digo que, si aprendí, pero no lo suficiente, debido al espacio que es insuficiente, por la demanda de que somos muchos. (ECB11).

La mayoría de las clases tratan de desempeñar la comunicación oral, pero depende mucho de la persona. (ECB12).

Con respecto a la pregunta 10.- *¿Consideras que aquí se te ha enseñado a hablar, es decir a expresarte?* Los estudiantes sostienen:

Sí. Si lo considero que así ha sido. (ECB1).

Sí. He tenido maestro que me han enseñado a expresarme y me ayudaron mucho en saber cómo hacerlo. (ECB2).

No, Me hace falta, porque soy un poco tímido, me da mucha pena y me entran los nervios y no me puedo expresar. Me gustaría mucho que alguien me enseñara. (ECB3).

Hasta el momento de lo que he percibido puedo decir que sí. Pero en lo general cada cosa que digo es muy importante para mí. (ECB4).

No. Nunca. (ECB5).

Sí. En los primeros semestres nos decían que nos quitáramos la pena en hablar en público. (ECB6).

Sí. Porque creo que fui tomando más confianza y eso me ayudo con mis temores desde el principio. (ECB7).

Si algo, más o menos me expreso bien, me cuesta mucho trabajo porque aún digo palabras que no debo de decir. (ECB8).

No. Aún me falta preparación, también aún tengo muchas lagunas. (ECB9).

No del todo, pero considero que tengo un mejor nivel que otros, aunque considero que se le debería dar mayor énfasis. (ECB10).

No directamente, sólo ha sido indirectamente cuando cometo errores en mi manera de hablar. (ECB11).

Sí. Pero no como quisiera, ya que sólo es una simple corrección y no una enseñanza como tal. (ECB11).

Sí. He tenido maestro que me han enseñado a expresarme y me ayudaron mucho en saber cómo hacerlo. (ECB12).

Ocho estudiantes consideran que sí han aprendido a expresarse, aunque para ellos es difícil, mientras que cuatro consideran que no porque aún comenten errores al hablar o expresarse.

11. Sí en este momento te digo que se abrirá un taller para desarrollar la comunicación oral ¿te inscribirías?

Sí. Porque es importante saber desenvolverse en varios sitios, dependiendo del lugar. Es importante porque te abre muchas posibilidades. (ECB1).

Claro que sí, me encantaría. Eso es lo que hace mucha falta aquí. (ECB2).

Sí. Es muy importante el saber cómo comunicarnos y el cómo expresarnos. (ECB3).

Me encantaría, estaría muy dispuesto ya que considero que aprendería mucho. (ECB4).

Por supuesto que sí, que yo sepa es muy difícil que hagan algo así, aquí. (ECB5).

Como lo he comentado, hacen falta muchos cursos y enseñanzas y esa es una de ellas, serían fenomenales. (ECB6).

Si lo aceptaría, sólo bastaría que algún profesor estuviera muy interesado por nuestro aprendizaje. (ECB7).

Eso estaría más que bien, pero considero que nadie lo haría porque como lo he mencionado antes, a las autoridades sólo les interesa lo que les conviene. (ECB8).

Sí. Porque en el nivel que estoy no es suficiente, considero que es importante tener un mejor léxico, un mejor vocabulario. (ECB9).

Sí. Creo que sí, porque aún tengo problemas para exponer y eso me haría mucha falta, lo que no sé es cuando se abriría ese taller. (ECB10).

Si lo consideraría, porque he leído mucho y me gustaría tener ese tipo de habla así como de lenguaje. (ECB11).

Sí me inscribiría, porque no todo en la vida está bien aprendido. Me llevaría a conocer más y a no cometer los errores anteriores, también me ayudaría a reforzar mis habilidades. (ECB12).

Finalmente en esta pregunta, todos coinciden en que asistirían a un curso sobre oralidad para expresarse mejor, ya que consideran que eso les abriría muchas puertas porque “saber hablar dice mucho de ti”, además, porque no todo en la vida está bien aprendido. Me llevaría a conocer más y a no cometer los errores anteriores, también me ayudaría a reforzar mis habilidades. (ECB12).

6.4 Cruce de datos. Entrevistas y observación de campo

En el buscador de Google al ingresar las palabras “oralidad en el aula” en menos de un minuto aparecieron 391,000 resultados, “Actividades para trabajar la oralidad en el aula” 209,000 resultados, además se lee “expresión oral en el aula”, “comunicación oral en el aula”. Lo anterior es el reflejo de una carencia sobre información e investigaciones sobre oralidad; aunque en otras bases de datos los resultados son similares. En fin podemos ingresar palabras que nos encaminen a un sin número de actividades para la oralidad en el salón de clase, sin embargo, continuamos en la problemática de las dificultades a las que se enfrenta el estudiante para desarrollar esta habilidad. Por ello, como se mencionó en páginas anteriores este trabajo busca lo siguiente:

- 1) Dar cuenta sobre la enseñanza de los docentes a los estudiantes para desarrollar la oralidad.
- 2) Explicar qué reglas o normas siguen los docentes para que el alumno haga uso de la oralidad en una exposición en el salón de clase.
- 3) Comprender por qué a los estudiantes se les dificulta elaborar y llevar a cabo una exposición ante un público.

Paralelamente, daremos respuesta a las preguntas de investigación:

- ¿Cómo se desarrolla la enseñanza de la oralidad en el contexto académico, específicamente en el salón de clase?
- ¿Qué prácticas lleva a cabo el docente para enseñar a los estudiantes el uso de la oralidad en el salón de clases?
- ¿Cómo el docente relaciona la oralidad con la lectura y la escritura en el salón de clase para elaborar una exposición oral?
- ¿Cómo el docente sigue reglas o normas para el uso de la oralidad en el salón de clase?

Para ello, nos enfocamos en las siguientes categorías que se desprendieron de las entrevistas y observación de campo. Se desglosa en el siguiente cuadro con sus respectivas subcategorías.

Categorías	Subcategorías		
6.4.1 Concepciones de los profesores y alumnos	Profesor	Acto de habla como herramienta en el salón de clase	
		Relación entre habla y escucha	
		Relación entre pensamiento y habla	
		Comunicación-intención	
		Oralidad y vocabulario	
	Alumno	Oralidad e investigación	
		Oralidad y lenguaje corporal	
		Oralidad y vocabulario	
Oralidad y temor			
6.4.2 Enseñanza de la oralidad	Relación con la lectura y escritura	Enseñanza en lo cotidiano	
		Lectura + escritura + oralidad= inseparables	
	Actividades y estrategias	Exposición, mesa redonda, debates Oralidad y evaluación	
Dificultades para su enseñanza	El programa: la lectura y escritura		
6.4.3 Reglas y normas de la oralidad	Escuela		
	Salón de clase	Profesor-alumno	La oralidad y figura del docente
		Alumno-profesor	El estudiante y la enseñanza de la oralidad
Conclusión Dificultades para el desarrollo de la oralidad en los estudiantes	Habla y contexto		
	Habla y lenguaje soez		
	Oralidad vs número de estudiantes		
	Oralidad y adolescencia		

Tabla 4. Categorías de la investigación

6.4.1 Concepciones de los profesores y alumnos

Si partimos de que las concepciones son creaciones de ideas que permiten formar ciertas creencias entorno a un tema o ideología, entonces entendemos que los docentes y alumnos poseen ciertas creencias con respecto a la oralidad. Además, en la gran variedad de concepciones docentes sobre la oralidad, se destaca que los maestros rescatan lo oral cuando finaliza la educación infantil. Al parecer de Ballesteros y Palou (2005) sostienen que “lo que hacen los profesores es consecuencia de lo que piensan” (p. 102) esto bajo el paradigma sobre el *pensamiento de los profesores* acuñado a finales de los años ochenta. Por tanto, se enfatiza que la relación existente entre la actuación, la conducta y el aprendizaje de los alumnos no es de casualidad, sino de reciprocidad. Es decir, existe una retroalimentación o un feedback.

Profesores

En este sentido, los profesores de educación media superior del Colegio de Bachilleres plantel 1 “El Rosario” y del Colegio de Ciencias y Humanidades plantel Vallejo, poseen ciertas creencias entre las que destacan, que la oralidad es: Acto de habla como herramienta en el salón de clase, existe una relación entre habla y escucha, una relación entre pensamiento y palabra; además se suscita una comunicación-intención, aunado a que afirman que la oralidad permite un cambio de roles; sin embargo lo que destaca es que la oralidad se enfoca en el uso de un vocabulario amplio y fino. A continuación explicamos cada una, recurrimos a las entrevistas de los profesores, observación de campo y al sustento teórico de los autores.

Acto de habla como herramienta en el salón de clase

En esta subcategoría los docentes afirman que el profesor tiene que hablar de forma correcta, ya que el acto de habla como herramienta permite la flexibilidad, es decir, de amoldar, comunicar, expresar, por lo tanto admite la creación de un ambiente serio y académico. Al referirse como herramienta los docentes asumen que la oralidad es un accesorio que se puede usar para lograr objetivos concretos; sin embargo dentro del salón

de clase se observa lo contrario, el estudiante utiliza la oralidad para comunicarse con sus pares, en una hora de clase el 80% habla sobre temas que no se relacionan con el tema de clase y aunque el acto de habla es una herramienta es notorio que los alumnos desconocen su uso para el contexto académico. En este sentido, estas creencias sobre la lengua se ven influidas por la formación teórica que recibieron desde licenciatura que a la vez en todo un proceso de adquisición conceptual han mantenido durante mucho tiempo. De ahí que la oralidad es vista como conocimiento (lo que hay que conocer), o como habilidad (algo con lo que hacer cosas) o la compaginación de ambas (Ballesteros y Palou, 2005, P. 102).

Con respecto a los estudiantes, ellos reconocen que hablar en la clase tendría que ser de forma respetuosa, dicen “sin pasarse de la raya” lo que implica que no existan groserías u ofensas que ya no son permitidas como sociedad. En este aspecto, se habla de oralidad como habilidad que consiste en la destreza de comprender y expresarse oralmente.

Relación entre habla y escucha

Existe una estrecha relación entre la palabra hablada y la escucha, puesto que el sonido que emite la voz del ser humano implica la interpretación de aquellos quienes oyen. Sin embargo, la habilidad de escucha es quizá la que menos se atiende en nuestro vaivén cotidiano. La escucha se traduce en la comprensión oral, puesto que escuchamos con algún objetivo preciso, ya sea para informarnos o aprender. Esta interacción que no suele ser pasiva implica la necesidad de respuesta del otro escucha, como ya lo mencionábamos se requiere de una retroalimentación o feedback.

Cassany (2003) afirma que “escuchar es comprender el mensaje, y para hacerlo debemos poner en marcha un proceso cognitivo de construcción de significado y de interpretación de un discurso pronunciado oralmente” (p. 102). Hasta este punto reconocemos la necesidad de fomentar la escucha, es decir la comprensión oral en el salón de clase a fin de lograr objetivos. Ahora bien, los docentes señalan que el estudiante no pone atención en clase porque está distraído “uno trata de explicar de una manera, pero lo que he notado, es que a veces la explicación por alguna razón no la escucha, están platicando. ¿Explicué lo que era la paráfrasis, [...] todavía vinieron acá diciendo ¿qué tengo que hacer? Entonces no estaban escuchando, estaban platicando, entonces en esta edad es muy difícil desarrollar la oralidad o tratas de modelar tu voz para atraerlos con otro tipo de recursos, pero, ¿casi siempre es a

raja tabla ehh!”), pero sí escuchan a sus compañeros cuando hablan, e incluso el profesor sostiene que el estudiante presta más atención a su compañero cuando le explica el tema de la clase de una forma cotidiana, es decir pone en juego la escucha común “En esta etapa tienen muy desarrollada la capacidad auditiva porque nacieron bajo el amparo de la televisión y tienen muy desarrollada la capacidad de la memoria” (DCB2).

En este aspecto, resulta interesante señalar que los estudiantes afirman “no pongo atención porque no me gusta la clase, son materias que no les entiendo” al parecer la falta de comprensión oral es por el disgusto a la clase, lo que se relaciona al número de profesores a quienes no les entienden, que oscilan de 3 a 6 docentes. Si hablar implica un acto donde se relaciona el habla con la escucha, entonces hablar se entiende como un proceso donde se emite un mensaje, en este sentido, los alumnos sostienen que algunas razones por las que no les entienden a sus profesores es porque no saben hablar, no tienen coherencia, no les gusta dar la clase, no se saben explicar, sólo dictan y no le entienden nada. Sólo uno enfatiza que entiende las clases porque “desde el inicio pongo atención” (ECB9).

Para ambos casos *hablar y escuchar* requiere poner en juego micro habilidades tales como: reconocer, seleccionar, interpretar, anticipar, inferir y retener; sin embargo la disposición es fundamental para desempeñar un papel activo y participativo, ya que se involucra un proceso de comunicación. Cassany (2002) en su libro Enseñar lengua, propone el uso del “Decálogo del buen oyente” sostiene que éste tendría que implementarse en el aula. Además, enfatiza en los géneros discursivos orales como el diálogo y la conversación.

Relación entre pensamiento y habla

En esta subcategoría los docentes vislumbran una interconexión fundamental entre el pensamiento y el habla. Aunque por mucho tiempo las preguntas que sobresalían eran ¿el lenguaje influye en el pensamiento o el pensamiento influye en el lenguaje? Responder estas preguntas nos llevaría a una ardua discusión, puesto que ahora reconocemos que ambas funcionan como un eje para la comunicación.

Ahora bien, el lenguaje se usa para pensar en conjunto, ya que al convivir y vivir dentro de una sociedad el lenguaje encuentra un espacio fundamental. Así que en el caso de la

oralidad, ésta se fundamenta en el uso cotidiano como una herramienta para entender el mundo que nos rodea, para resolver problemas que nos aquejan o para cubrir necesidades prácticas y sociales, ya sea individual o colectiva. Entonces, al parecer del profesor DCB4, primero se piensa la palabra y después se externa “Es la palabra que uno piensa, a partir de ese pensamiento lo trasladamos a ver cómo lo damos a entender y después sale en voz alta. Eso es un trabajal porque a veces por eso no entendemos lo que queremos decir” (DCB4). “El trabajal” al que hace referencia se relaciona con la complejidad del pensamiento, la estructura que se realiza previamente dentro del cerebro. Aunque en este punto según Mercer (2001) sostiene que varios lingüistas, psicólogos y biólogos enfatizan que el lenguaje (específicamente el oral) no es solo un medio de comunicación inventado por nuestros antepasados sino un producto biológico de la selección natural, es decir que la capacidad para aprender y emplear el lenguaje es gracias a la capacidad innata e instintiva. De ahí que, quizá la capacidad humana para emplear el lenguaje puede ser una característica biológica, sin embargo el uso varía dentro de las sociedades y entre ellas.

De igual forma, Mercer (2001) señala que el uso del lenguaje se usa para compartir e intercambiar información, puesto que el propósito es un entendimiento eficaz; sin embargo en algún momento dentro del proceso de intercambio surgen los malos entendidos, es decir las interpretaciones erróneas (p. 21). Puesto que las palabras pueden transmitir significados distintos de los que se pretendía o las intenciones del emisor no se concretaron ante el receptor; en este sentido “no expresamos lo que queremos decir porque el pensamiento es abstracto y aunque tengamos letras y todo lo que tenemos y si no lo sabemos decir con claridad en el orden gramatical, pues no nos vamos a entender. (DCB4). Observamos que el docente sostiene que la relación entre pensamiento y habla sugiere un entramado complejo que incluso para los profesores resulta complicado, aún más para el estudiante quien aún está en un proceso de formación, pero no por ello, exento de asimilación en la responsabilidad del uso de la oralidad dentro de una comunidad.

Asimismo, “el alumno va a proyectar su pensamiento a partir de estructuras. No es lo mismo, pero sí conforman una estructura mental de los jóvenes a partir de la forma en la que se expresan” (DCB5). En este sentido, coincide con el docente anterior, al señalar como prioridad el pensamiento generado a través de estructuras mentales que permitirán al estudiante proyectar un mensaje por medio de palabras, esto previa organización del

pensamiento. Por tanto, Cassany (1999) enfatiza que “el lenguaje oral y pensamiento tienen origen social y se transmite y desarrolla a partir de la interacción entre hablantes” (p. 6). Aunque la interacción no necesariamente se enfoque en el uso gramatical como lo señalan los docentes sino al uso intencional para concretar un propósito, es decir, hablamos para un fin, para lograr informarnos, transmitir información o convencer.

Comunicación-intención

En esta subcategoría hacemos mención del proceso de comunicación que precisan los profesores. Por ello, resulta primordial definir primero que la palabra comunicación según el Diccionario de la Real Academia de la Lengua es “Acción y efecto de comunicar o comunicarse” donde comunicar se refiere a “Descubrir, manifestar o hacer saber a alguien algo. Conversar, tratar con alguien de palabra o por escrito”; por tanto, comunicar implica el acto de hablar correspondiente entre dos o más personas por medio de un código común entre emisor y receptor. Por otro lado, intención implica “Cautelosa advertencia con que alguien habla o procede o determinación de la voluntad en orden a un fin” (DRAE, 2018). Por tanto, comunicar implica una carga intencionada sobre un acto de habla, es decir, el estudiante reconoce que en las palabras encuentra el poder para lograr una proposición intencional. De ahí que “La comunicación es ese vínculo que establecemos con el otro. No es fácil hablar con corrección [...] La oralidad necesariamente implica el uso de la palabra” (DCB2).

Sin embargo, resulta necesario puntualizar que el escenario para una comunicación con intención existe una estrecha relación entre el circuito interno y externo, en opinión de Charaudeau (1993), éstos se traducen como dos espacios de significados, ya que en el externo, también llamado espacio situacional se ubican *los socios* –sujeto que comunica y sujeto que interpreta, es decir, *actores sociales*; mientras que en el interno están *los protagonistas*, sujeto enunciador y sujeto destinatario, es decir, *seres de discurso*. Ahora bien, este postulado se enfoca en los medios de comunicación y el público; sin embargo, vale la pena retomarlo, ya que en el caso de los socios estos son los estudiantes, mientras que los profesores son los protagonistas, ya que son ellos quienes generan el discurso dentro del salón de clase, son ellos quienes esperan que el estudiante funja un papel determinado. En este sentido, “se construye el contrato de habla que atribuye a los socios

los lugares y papeles que se supone deben ocupar como protagonistas en función de los elementos del contrato situacional. Se trata, pues, de papeles esperados, lo que explica que el nivel de comunicación establece un puente entre el espacio exterior y el interior del acto de lenguaje y permite definir a los socios como seres que comunican y no únicamente como actores sociales” (Charaudeau, 1993, p. 47). Llegado a este punto la docente DCB4, señala que “el acto del habla es [...] la herramienta que se amolda según la intención que uno quiere dar , también uno va amoldando ese discurso con la clase que se quiera dar, y bueno es un trabajo intelectual también”; sin embargo, es imperante considerar que “Las palabras son los elementos del lenguaje que nos sirven para expresarnos, y debemos tener especial cuidado en elegirlos, ya que de esto depende, la eficiencia de nuestra comunicación” (Hernández, 2000: 4). Aunque al parecer el estudiante reconoce el uso del lenguaje para distintas intenciones, por ejemplo “cuando no quieren reprobar es muy sufrido y quieren lograr aprobar a través del lenguaje y convencimiento, ese juego del lenguaje es lo que usa para los amigos y en otras materias”. En este ejemplo inferimos que el estudiante entabla un proceso de comunicación, además reconoce que al usar el lenguaje e incluso un tono de voz, puede lograr su objetivo. De ahí que “El lenguaje nunca es inocente,” (Saussure, 2004), entonces cuando el estudiante decide comunicar se convierte en emisor, por lo tanto se construye la intención, de esta forma “Esta intención despoja al lenguaje de su inocencia, pues cada palabra elegida para formar nuestro mensaje está envuelto en significados intencionales. Su utilización se sujeta a los caprichos del emisor, quién crea expresiones que sirven de espejo o velo a su pensamiento” (Hernández, 2000, p. 5).

Oralidad y vocabulario

En esta subcategoría explicamos la importancia que los docentes atribuyen al vocabulario al afirmar que éste desempeña un papel fundamental para el desarrollo de la oralidad. La Real Academia de la Lengua indica que vocabulario es un “Conjunto de palabras de un idioma. Conjunto de palabras que usa o conoce alguien. Conjunto de palabras de un idioma pertenecientes al uso de una región, a una actividad determinada, a un campo semántico dado” (DRAE, 2018, en línea). Este último punto reconoce que el vocabulario se centra en el campo semántico. Dentro de los estudios de la oralidad destacan: la perspectiva lingüística, en este caso, se fundamenta desde los componentes del

lenguaje, de modo específico, desde la adquisición y desarrollo fonológico, semántico y sintáctico. El desarrollo sintáctico se refiere a las reglas del lenguaje, organización de las palabras, formación de ideas, frases con sentido y comprensión de lo dicho. Para Chomsky “la sintaxis sería la estructura interna de la lengua, a la que se aplicarían en sucesivas transformaciones los elementos semánticos, léxicos, morfológicos y fonéticos” (En Miretti, 2003: 76).

Ahora bien, los docentes del Colegio de Bachilleres enfatizan que el vocabulario es trascendental para el desarrollo de la oralidad. De ahí que sostienen que al no poseer un vocabulario amplio éste limita la oralidad “la escuela quiere que los estudiantes hablen con un vocabulario variado y enriquecido” (DCB3). “Los estudiantes hablan con el vocabulario que poseen, eso les permite comunicarse, en si se logra una comunicación, pero hablan con aquello que tienen” (DCB1). Es decir, depende del conocimiento previo que posea. Entonces, “ellos a veces no logran articular una oración porque el bagaje que tienen es limitado y eso crea una barrera” (DCB2).

Los docentes destacan que parte de la limitante es el vocabulario de la “época”, es decir usan palabras acorde al tiempo que viven, lo cual atribuyen a una falta de interés y esfuerzo para adquirir nuevo vocabulario y aún el uso que puedan darle. Por tanto, “Pues hablan con un vocabulario de la época es decir utilizan muchos...modismo, una jerga, pero si lo hacen en clase para que todos los entiendan, por ejemplo , al personaje le fue bien chido, es así como se da a entender con términos de la actualidad, eso es empobrecer el vocabulario y no buscan en el diccionario para enriquecer el vocabulario, a parte no hablan con la formalidad que requiere también que eso viene con lo anterior sino que hablan como si fueran ellos menos, son estudiantes, pero se justifican por que son estudiantes y por eso no se esfuerzan en aprender, hay un nivel de oralidad en palabras que no es riqueza sino pobreza” (DCB4). En este sentido, Suarez (2014) sostiene que las investigaciones de Bermúdez y Sastre (2009) se detienen en las relaciones entre la cognición del infante y el desarrollo semántico para adquirir el lenguaje, aunque los estudios se realizaron en infantes vale la pena retomarlo en el proceso de adquisición de palabras de los adolescentes, puesto que una nueva palabra es un mundo diferente para el estudiante, y es el aula donde aprenderá este nuevo bagaje “En esta materia si les gusta opinar y debatir, pero de pronto se limitan por el vocabulario que tienen, ellos se limitan porque no se esfuerzan, pero tienen la capacidad

para expresar un pensamiento” (DCB5), ya que se crean “situaciones comunicativas contextualizadas cada vez más complejas que permiten el desarrollo integral de su lenguaje y su cognición. Gracias a la adquisición de la palabra se da una mediación entre [...] pares” (Suarez, 2014, p. 153).

Alumno

En este punto los alumnos del Colegio de Bachilleres plantel 1 “El Rosario”, poseen concepciones acerca de la oralidad y de las actividades que realizan para esta habilidad, actividades que sólo la relacionan con *la exposición* de un tema en el salón de clase. De ahí que las subcategorías que sobresalen son: oralidad e investigación, oralidad y lenguaje corporal, oralidad y vocabulario, oralidad y temor.

Oralidad e investigación

En esta subcategoría rescatamos la relación que los estudiantes atribuyen entre oralidad e investigación. Al plantearles la siguiente situación: *en este momento te comento que en dos días hablarás sobre un tema, por ejemplo, aborto. ¿Qué es lo primero que haces?* Los doce estudiantes entrevistados coincidieron que realizarían una investigación en internet, libros, revistas, monografías y en general en fuentes diversas e incluso entrevistarían a profesores.

El Diccionario de la Real Academia de la Lengua indica que investigar es “Indagar para descubrir algo. Realizar actividades intelectuales y experimentales de modo sistemático con el propósito de aumentar los conocimientos sobre una determinada materia” (DRAE, 2018, en línea). Observamos que en esta etapa los estudiantes tienen claro que para exponer parten de una investigación, tienen claro que primero investigan un concepto, en este caso el aborto. El estudiante sabe que leer le permitirá conocer características del tema y escribir da pie a la organización de la exposición. Sin embargo, como señala Miras y Solé (2009) “leer, escribir, investigar, aprender y comunicar son actividades interdependientes y estrechamente relacionadas” (p. 85). Por lo tanto, la noción de investigación sólo se centra en leer e integrar en una lámina o diapositiva imágenes con algunas palabras “clave”, y después explicarla. Cassany (2009) enfatiza que es importante *planificar el discurso, conducir el discurso, negociar el significado, producir el texto y*

aspectos no verbales. Todo lo anterior se enmarca dentro de las microhabilidades de la expresión oral. La mayoría de los estudiantes tienen presente la necesidad de planificar, pero las demás microhabilidades se difuminan al momento de la exposición.

Cabe resaltar que los estudiantes relacionan el proceso de investigación con las fichas de trabajo, mapas conceptuales e imágenes. Sólo un entrevistado consideró el uso de resumen e investigar palabras desconocidas. Esta última característica es interesante porque los profesores señalan que son muy pocos los estudiantes que recurren al diccionario para aprender nuevas palabras, esto debido al desinterés y poco esfuerzo que efectúa el estudiante ante una investigación.

Oralidad y lenguaje corporal

En esta subcategoría el estudiante reconoce una estrecha relación entre la oralidad y el lenguaje corporal, sin embargo al preguntarles la forma en la que exponen, señalan que se quedan en un solo lugar, que miran al frente, e intentan hablar lo más rápido posible para terminar con la tarea. “Utilizo mucho el lenguaje corporal” (ECB1). “Hago señas ademanes, que las imágenes sean llamativas para atraer su atención, hablar fuerte” (ECB5). El alumno también dice “Doy golpes para llamar la atención, sí no me respetan los saco del salón” (ECB2). En este aspecto el enfoque comunicativo indica que la forma kinésica estudia la acción corporal, incluyendo: 1. El contacto visual, 2. La postura, los movimientos, 3. Los gestos o la expresión facial. (Ray Birdwhistell; Introduction to Kinesics, 1952 citado en Fernández Collado y Dahnke, 1986, p. 203.). Esto se le conoce como habilidades de comunicación no verbal.

Fonseca, Correa, Pineda y Lemus (2011) señala que dentro de las habilidades de comunicación se encuentra la visual, es decir, todo aquello que los demás perciben de nosotros la forma de gesticular y la de movernos, los desplazamientos que hacemos, el arreglo personal o vestuario que usamos. (p. 43). En este sentido, el contacto visual es la primera habilidad física y de movimiento que se tiene que practicar a fin de mantener el contacto visual con el receptor o los receptores, puesto que los ojos son la única parte del organismo que tiene contacto directo con otra persona mientras se habla o escucha. En este aspecto los estudiantes sostienen “en realidad cuando expongo ni me gusta tener la mirada

hacia abajo” (ECB1), “Con regularidad trato de desplazarme y miro hacia el frente” (ECB4).

Otro aspecto a considerar es la postura o los movimientos, ya que la postura que cada quien adopta se relaciona con la condición mental o el estado de ánimo, y es un reflejo de ellos (Kendon, 1970; Scheflen, 1972; Duncan y Fiske, 1977); por eso se dice que la postura refleja el carácter del emisor. Los estudiantes consideran que sí se desplazan en el escenario, sostienen: “Regularmente me muevo, parcialmente a todos lados, trato de ocupar el espacio completo. Aumento la voz a manera de que todos me escuchen, recorro el salón y me fijo quién no me pone atención. (ECB12). “Siempre trato desplazarme, pero me pongo tenso y nervioso, eso hace que me quede en un solo lugar, aunque trato de desplazarme. Por lo regular debido a ese nervio mi voz es baja, lo que trato de hacer es que la exposición sea amena y divertida con el volumen de voz más alto que pueda” (ECB11). “Con regularidad trato de desplazarme y miro hacia el frente. Ser firme en lo que dices, saber bien tu tema con voz alta para que no se aburran, mostrar el material de apoyo para atraer su atención” (ECB4). De ahí que se recomienda ser eficaz en este aspecto, deben aprender a pararse erguido y moverse con naturalidad.

Los gestos y la expresión oral es otra de las características a considerar para el desarrollo corporal, ya que la expresión facial refleja el entusiasmo, la naturalidad y la espontaneidad con que se dice el mensaje, puesto que los movimientos de la cara, o gestos, son los elementos visuales de mayor impacto. En este aspecto los estudiantes desconocen la importancia de esta característica para beneficiar la oralidad; sin embargo, los 12 estudiantes saben que el movimiento del cuerpo y el contacto visual es un acto difícil de llevar a cabo en la exposición de un tema o en un discurso frente a un público.

Oralidad y lenguaje coloquial

En esta subcategoría el estudiante atribuye una relación de la oralidad con el lenguaje coloquial, denominado juvenil, recogido del contexto familiar, los amigos, internet, entre otras. Es un registro lingüístico que se enmarca dentro del habla informal del modelo de comunicación popular. Hernández (s.f) señala tres factores: **psicolingüísticos, sociolingüísticos y lingüísticos**. Para el análisis de esta subcategoría retomaremos los dos primeros.

Primero, en el **psicolingüístico** se considera el aspecto *afectivo*, *ley del mínimo esfuerzo*, *la participación activa del receptor*, *conativo* (intento de impresionar al interlocutor) y *la personalidad y estado emocional de los hablantes*. Para este trabajo retomaremos los tres primeros.

Con respecto al *afectivo* es aquel que refleja una actitud psíquica más o menos relajada de los hablantes, espontaneidad comunicativa, improvisación, y la superposición y uso de códigos diferentes. En este punto destaca la relación existente entre los hablantes, así como la intención que lleva el mensaje. En este sentido, los estudiantes manifiestan “será que es nuestra forma de comunicarnos” (ECB4).

En el aspecto de la *ley del mínimo esfuerzo* es una tendencia a la "economía lingüística", a la síntesis comunicativa, a la concreción del mensaje; lo que contrasta en ocasiones con la repetición, las paráfrasis de una simple idea. Los estudiante dicen “Desde que ingrese aquí, no ha habido otra forma de referirme a mis compañeros” (ECB5). Aunado a esto los profesores refuerzan esta evidencia al sostener que los estudiantes no se esfuerzan por mejorar su discurso oral porque tienen miedo a las burlas.

En el caso de *la participación activa del receptor*, sostiene Hernández (s.f) sostiene, “Consecuencias palpables de este factor son la agilidad y rapidez del coloquio, una dialéctica elemental, el afán de imponer la opinión personal y los mensajes entrecortados y fragmentarios”, así “Los muchachos a veces hablan porque les gusta escuchar su voz y los que no hablan no les gusta su voz. Eso es algo interesante” (DCB2).

En cuanto al factor **sociolingüístico** destacan *el contexto verbal y extraverbal*, en el que está el "entorno espacio-temporal", que mediatiza totalmente la expresión, el tema y las formas de la comunicación; además en este sentido, el fenómeno de la moda en el léxico y de los estereotipos sobresalen en las aulas de clase, ya que los estudiantes dicen “parece ser que es lo de hoy. (ECB5). “la comunicación de hoy en día es así” (ECB8). “pero ahora es muy común aceptar este tipo de lenguaje. No debería ser aceptado” (ECB9). Los alumnos reconocen que es necesario usar este tipo de comunicación porque es lo de hoy, es lo que ahora se usa porque de lo contrario estarían fuera del grupo al que pertenecen. En el caso de *la situacional* se enfoca en “la cultura y la formación de los hablantes, íntimamente relacionadas con el factor sociocultural, el medio y los modos de vida” (Hernández, s.f, p. 14). En contrasta con lo que señalan los estudiantes al señalar que hablan de esa forma

porque les falta educación familiar “nos falta mucha educación familiar” (ECB3). “principalmente viene desde la casa debido a una falta de valores” (ECB8).

En este análisis, rescatamos que los alumnos se sitúan dentro de un lenguaje coloquial juvenil debido al contexto, ya que tienen que adaptarse a este ámbito porque entre sus pares se entretiene una relación afectiva donde la norma dicta el mínimo esfuerzo para un discurso diferente; sin embargo, en el uso de este lenguaje en el espacio físico del aula y escuela, éste manifiesta un papel activo como emisor y receptor porque la intención es agradar al interlocutor, al receptor. Es recomendable fomentar en el estudiantes esta dinámica, pero ahora dentro de un discurso oral académico. Aunque en este aspecto, los estudiantes sostienen que la falta de este discurso se debe al temor que experimentan ante un público.

Oralidad, temor y nerviosismo

En este subapartado se destaca el temor y nerviosismo como las formas que impiden el pleno desarrollo de la oralidad, ya que los estudiantes sostienen que cuando están al frente de un público sienten nerviosismo. Es importante destacar que del temor se desprende el nerviosismo como característica del pánico escénico o la glosofobia ambos términos se refieren al temor a hablar ante un público. Según el Diccionario de la Real Academia de la Lengua, el nerviosismo es el estado pasajero de excitación nerviosa, lo que significa que la frecuencia cardíaca del corazón comienza acelerarse.

Siempre trato desplazarme, pero me pongo tenso y nervioso, eso hace que me quede en un solo lugar, aunque trato de desplazarme. Por lo regular debido a ese nervio mi voz es baja, lo que trato de hacer es que la exposición sea amena y divertida con el volumen de voz más alto que pueda. (ECB11).

Se estima que entre un 20-85% de la población experimenta más o menos ansiedad al hablar en público. Los síntomas que se manifiestan en las situaciones que requieren hablar en público incluyen temblor, sudoración de las manos, aumento de la frecuencia cardíaca, dificultad al respirar, tensión muscular, pérdida de concentración, molestias gastrointestinales, voz inestable, y/o vértigo. El temor y nerviosismo también se asocia a lo que se llama el pánico escénico, el cual puede aparecer en tres estadios físico, psicológico y conductual

A nivel físico: sensación de ahogo o dificultad para respirar, temblores, taquicardia, sudoración, mareos, náuseas, diarreas, frecuentes ganas de orinar, enrojecimiento facial, fuerte dolor de cabeza, tensión muscular, boca seca, etc.

A nivel psicológico o cognitivo: dispersión, confusión, dificultad para atender, concentrarse y recordar. Aparición de pensamientos negativos e invalidantes sobre la propia persona o su actuación. Miedo al fracaso, a la crítica negativa, a hacer el ridículo o a quedarse en blanco, entre otros. Pensamientos anticipatorios catastróficos sobre lo que va a ocurrir.

A nivel conductual: torpeza, volumen de voz bajo, hablar excesivamente rápido, tartamudear, trabarse, quedarse en silencio, intenso deseo de evitar la situación o huir de ella. (glosofobia psicología y mente, en línea).

Según el psicólogo Wilson Betancourt, director de la Escuela de Coaching Complejo Natura, varias son las razones por las que una persona tiene miedo de hablar en público. Por ejemplo, no tiene práctica, teme ser criticada y no quiere pasar vergüenza, piensa que no tiene algo interesante que contar y por eso es mejor dejar que otros hablen. En este sentido el profesor (DCB6) señala que “pueden tener la idea y el conocimiento, pero no saben hablar, y viene una intimidación de “no hables, sino sabes a hablar no hables”, y eso viene de allá a fuera. Pero a veces se cohiben por la burla, pero si sí saben hablar” (DCB6)

Por otro lado, es posible que los estudiantes de este nivel no hayan tenido una experiencia previa de hablar en público o si la tuvieron es probable que los haya invadido el miedo, también pudieron haber observado esa ansiedad en alguna situación como en la exposición en clase de algún compañero. Es posible que estos estudiantes revivan esa experiencia como suya al recordar ese momento cuando deban afrontar una situación similar en el futuro, es decir se apropian de esa situación y creen que a ellos les sucederá lo mismo. Es decir “no sienten esa seguridad para hablar bien” (DCB4).

De igual forma, es muy frecuente que algunos individuos generalicen esta ansiedad a otros ámbitos de la vida, y acabe adoptando actitudes en su entorno que impliquen la evitación e incluso el escape de situaciones que produzcan ansiedad. En el caso de los estudiantes, con frecuencia este esquema se manifiesta en un aislamiento social y académico muy persistente e incluso llegan a faltar a clase cuando les corresponde exponer.

Ahora bien, a esta edad el estudiante está a la expectativa de la aceptación, de ahí que al momento de comunicar algo al público, éste sienta necesidad y temor a equivocarse. Algunos estudiantes manifiestan que la mejor forma de explicar es conocer sobre el tema.

Con regularidad trato de desplazarme y miro hacia el frente. Ser firme en lo que dices, saber bien tu tema con voz alta para que no se aburran, mostrar el material de apoyo para atraer su atención. (ECB4).

La mayoría de los estudiantes dicen que cuando están frente al grupo para exponer por lo regularmente se quedan en un mismo lugar sin moverse porque aún no logran desplazarse debido al nerviosismo que experimentan. Los especialistas sostienen que el miedo escénico no es algo que pueda desaparecer de forma mágica, de la noche a la mañana. Por eso es fundamental tratar la superación del mismo como un proceso, como una dificultad que se puede trabajar e ir afrontando progresivamente.

En este sentido es fundamental que parte de las soluciones sea practicar y motivar al estudiante para desarrollar la oralidad a fin de que éste logre confianza en sí mismo y logre en la medida de lo posible comunicar el tema que expone.

6.4.2 Enseñanza de la oralidad

En esta categoría enfatizamos en la enseñanza de esta habilidad, se preguntó si en las aulas de clase debía enseñarse oralidad, el uso de la palabra. Los profesores señalan que es algo que forma parte de las habilidades comunicativas, sin embargo no siempre se toma el tiempo ni se le da el espacio para la enseñanza. Muchas son las razones que argumentan, por ello en este apartado se desprenden las subcategorías siguientes: relación con la lectura y escritura, estrategias, actividades y dificultades para su enseñanza.

Relación con la lectura y escritura

El vínculo permanente que en la actualidad tiene la oralidad con la lectura y escritura es sin duda trascendental, ya que como sabemos en un primer momento se pensó que la escritura era la simple transcripción de la oralidad; sin embargo, el transcurrir del tiempo nos obligó a definir las diferencias en la relación de la escritura, lectura y oralidad.

Enseñanza en lo cotidiano

Durante mucho tiempo se ha tenido la creencia que la oralidad no se enseña en la escuela, puesto que siempre se ha pensado que los estudiantes aprenden a hablar por su cuenta, en la casa o en la calle, con los familiares y los amigos, y que no hace falta enseñarles en el aula.

El profesor (DCB3) señala que la oralidad “No se enseña se complementa porque ya trae una estructura”, por tanto, el estudiante sólo tiene que aprender habilidades que le permitan enfrentarse a su cotidianidad y al parecer eso lo aprende en su hogar. Cassany (2003), señala que

Evidentemente no se trata de enseñar a hablar desde cero. Los alumnos ya se defienden mínimamente en las situaciones cotidianas en las que suelen participar: conversaciones familiares y coloquiales, diálogos, explicaciones breves, etc., a pesar de que el impacto de la televisión en los hogares está cambiando y reduciendo la comunicación familiar. Lo que conviene trabajar en clase son las demás situaciones (Cassany, 2003:130).

Ahora bien, Mostacero (2011) hace hincapié en tres clasificaciones de oralidad a fin de aclarar los niveles de adquisición; el primero le nombra *oralidad primaria individual*, el cual se relaciona con todo aquello que se adquiere desde temprana edad en la familia. El segundo, *oralidad primaria colectiva o social* señala que ésta puede corresponder a una sociedad del todo, es decir a los distintos microsistemas donde se desenvuelve el individuo, así como a la relación con la escritura, pero también a un todo ligado a una tecnología de la escritura, el cual nombra *oralidad secundaria urbana* que a su vez se vincula con los medios digitales y con la escuela, es decir las instituciones, las empresas, la banca, los partidos políticos, etc., donde se mezcla con las más sofisticadas tecnologías de la información y de la comunicación (p.102). Todo lo anterior se relaciona con una enseñanza de lo cotidiano y es sólo en la escuela donde se aprende a escribir adherida la oralidad como algo común y dado.

Hay que mencionar además que el profesor (DCB5) considera que lo cotidiano, es decir, la enseñanza cotidiana sea cual sea ésta se considera una enseñanza de la oralidad, enfatiza que “la enseñanza es desde que entro al salón, desde que saludo hasta que salgo.” (DCB5);

sin embargo el profesor (DCB4) dice que “Una parte si se enseña, pero la otra parte se aprende a través de las lecturas” se enseñan las normas.

Cabría decir que la oralidad se concibe como una habilidad que en cierta medida se desarrolla en el hogar, sin embargo, en la escuela se complementa y quizá solo se simule que se enseña hablar cuando se corrige al estudiante en la pronunciación de una lectura o de una simple palabra, pero también resalta el interés por llevar a cabo ciertas actividades que favorezcan la oralidad y se relacione con la lectura y escritura.

Lectura + escritura + oralidad= inseparables

En este subapartado se explican las razones que los profesores mencionan sobre el uso del vocabulario para aprender la oralidad por medio de la lectura y escritura. Hace algunas décadas atrás se pensaba que la escritura era la transcripción de la oralidad, hoy en día, los profesores señalan a la lectura y escritura como aliadas para favorecer la oralidad.

Si bien es cierto la lectura y escritura están estrechamente relacionadas, puesto que “se entrelazan en “leer para escribir, escribir para volver a leer, releer, reescribir en un proceso recurrente y reiterativo” (Miras y Solé, 2009, p. 81).

En este sentido, los profesores señalan que la enseñanza de la oralidad no es algo aislado sino que se interrelaciona con la lectura y escritura “No te puedo decir que le doy un tiempo porque creo que van de la mano con la lectura y escritura” (DCB5). Es así, como éstas dos habilidades se utilizan como estrategias para lograr el aprendizaje al solucionar ciertas tareas para favorecer el pensamiento. Es cierto que se aprende a leer por medio de textos de otros y que de esos textos comenzamos la construcción de otros. Sin embargo, la escritura en algunos casos no necesariamente requiere de otras lecturas. Por ejemplo si quieres describir una pintura o escribir tu travesía en el transporte público.

Los profesores sostienen que la escritura ha mejorado el vocabulario de los estudiantes, es decir, la escritura favorece la oralidad, “Lo veo y me doy cuenta que a partir de que los apoyo con la comunicación escrita han mejorado en su comunicación oral, amplíé mi vocabulario” (DCB5).

Llegado a este punto, es importante destacar que el docente DCB6 relaciona de manera lúdica la lectura, oralidad y escritura, en este orden es como aparecen en la actividad que realiza, ya que por un lado solicita leer el texto de *El rinoceronte* de Juan José Arreola, el

profesor pregunta: ¿el narrador está dentro o fuera?, ¿quiénes son los personajes?, ¿qué opinan de ellos?, ¿son parecido a personas de la vida real? Después, solicita un resumen con cinco enunciados sobre la historia. En esta actividad se evidencia la enseñanza y relación que el profesor busca para el pleno desarrollo de las habilidades comunicativas. Éste es sólo un caso donde la lectura, escritura, escucha y oralidad se relacionan de manera explícita.

Actividades y estrategias

Las actividades son aquellas acciones que se llevan a cabo en el salón de clase a fin de potencializar un aprendizaje que contribuya a la formación de los estudiantes, señala el Diccionario de la Real Academia Española “Conjunto de operaciones o tareas propias de una persona o entidad” (DRAE, 2018, en línea) dentro de ellas se ubican las estrategias que consisten en seguir una serie de pasos para lograr un objetivo “En un proceso regulable, conjunto de las reglas que aseguran una decisión óptima en cada momento” (DRAE, 2018, en línea).

Exposición, mesa redonda, debates

En relación con la oralidad partimos del supuesto que los profesores señalan que esta habilidad se enseña a partir de las otras habilidades, lectura y escritura. Sin embargo, cuando tienen que enfatizar en el habla, ellos recurren a una actividad primordial como eje fundamental de la oralidad, las exposiciones de temas. En este punto, los estudiantes reconocen que para exponer requieren una investigación previa, se apoyan de láminas, fichas, videos, presentaciones. Otras de las actividades recurrentes, pero en menos medida son los debates, mesas redondas y comentarios; seguidas de lecturas en voz alta, y por último actividades donde se planteen situaciones reales.

Ahora bien, los profesores señalan que el número de alumnos impide realizar actividades de este tipo, donde se favorezca la oralidad, ya que un grupo puede conformarse de 50 alumnos, el profesor (DCB1) comenta que los alumnos realizaron la exposición de temas, pero fue más funcional la organización en el turno vespertino debido a que eran pocos estudiantes, sin embargo en el turno matutino, no fue así ya que “ahí hubiera

implicado una organización tremenda porque en el turno matutino del primer semestre son 50 y organizar exposiciones con 5 implica que los otros 45 se están medio asesinando”.

En este mismo sentido, el profesor (DCB5) enfatiza: “Las actividades que hago sirven para todo, no es algo que se pueda dar de forma aislada”, el profesor ejemplifica que “en un cuadro sinóptico se refleja la estructura de su pensamiento y cómo lo organiza, así podemos comprobar cómo extraer las ideas y las organiza y además cómo la explica. También, les pido la historieta donde se observa cómo realizan la estructura y cómo hacen que hablen los personajes, y ahí la oralidad está implícita porque hacen que los personajes hablen. También, abordamos la división silábica en textos poéticos y ahí es donde podemos reforzar la habilidad oral.”.

La oralidad está presente en todo contexto y principalmente el académico; sin embargo, también está la parte donde el profesor sólo privilegia la lectura y escritura “Para el desarrollo de la oralidad no le doy un espacio porque lo que interesa es la lectura y escritura, si tú te has dado cuenta yo doy una explicación sobre el tema, en estas clases que has asistido, te diste cuenta que sólo explico la paráfrasis y dejo ejercicios. No te puedo decir que llevo a cabo prácticas de oralidad porque no es cierto. También, explico lo del aparato crítico y eso es lo que hago, doy una explicación y los pongo a trabajar en ejercicios a esta edad hay que tenerlos ocupado porque si no se dispersan.” (DCB2), privilegiar lectura y escritura responde al cumplimiento de los programas de estudio, ya que en él se consigna que la lectoescritura se desarrolle en plenitud o lo mejor posible.

Dentro de las actividades se utilizan las estrategias que benefician al desarrollo de los objetivos que se persigue en cada clase. En este punto, el profesor (DCB3) organiza sus clases de manera lúdicas donde una de las estrategias es adivinar el nombre de la película a partir de pequeñas representaciones; además, favorece la confianza al solicitar que canten un corrido, que cuenten las rimas y elaboren la métrica. De igual forma, lleva a cabo representaciones teatrales donde los estudiantes tienen que adaptar sus propios guiones al considerar el contexto de la institución y el lenguaje que se utiliza. Lo anterior permite no sólo desarrollar la lectura y escritura sino también la oralidad que viene a reforzar la reflexión y el pensamiento crítico, ya que en la obra teatral se puede observar la visión de los estudiantes y la comprensión de su entorno.

Ahora bien, (J. Badia et al., 1988, citado en Cassany, (2003) hace hincapié en la importancia de reconocer los textos o géneros orales, que divide en:

Comunicación singular: un receptor o más no tienen la posibilidad inmediata de responder y, por lo tanto, de ejercer el papel de emisor. (Discurso político, exposición magistral, canción grabada)

Comunicación dual: dos interlocutores pueden adoptar alternativamente los papeles de emisor y de receptor. (Llamada telefónica, diálogo de dos amigos, entrevista).

Comunicación plural: tres interlocutores o más pueden adoptar alternativamente los papeles de emisor y de receptor. (Reunión de vecinos, debate en clase, conversación de amigos).

Lo anterior se relaciona con el tipo de intención que se persiga, por ello Cassany (2003) enfatiza que se diferencian las comunicaciones autogestionadas (singular) de las plurigestionadas (dual y plural). En la primera se refiere al arte de la oratoria, de hablar en público, de convencer o simplemente de informar. Mientras que en el segundo, es el arte de la conversación, del intercambio y de la colaboración entre interlocutores y de saber conducir un debate (p. 134).

De ahí que se debería preguntar ¿cuáles son los tipos de oralidad que se debe privilegiar? La respuesta vendría a ser aquellas que tengan relación con las situaciones singulares, puesto que el estudiante se encuentra alejado de ellas o al menos son situaciones que no siempre realiza en su vida cotidiana. Sin embargo, no debe dejarse de lado la dual y plural, ya que muchos estudiantes experimentan problemas en el diálogo y conversación. Por tanto, la oralidad debería encontrar dentro del salón de clase el espacio concreto para su desarrollo. Sin embargo, la resistencia de ubicar la oralidad en las actividades consiste en que sólo se observa como una pequeña parte, la cual se muestra y desarrolla de manera completa en una exposición de clase. En este sentido, el profesor (DCB2) dice que “en Lenguaje y Comunicación hay una unidad entera que tiene que ver con saber exponer, pero muchos lo confunden con venir y leer o explicar la lámina pero no les exigen que dejen el guion y que lo expliquen cómo puedan, ¿no? y el maestro tiene que empezar a dejar que se suelten, y aquí es muy difícil de hacer eso. Se da porque muchos profesores tienen muchas carencias, no pueden hablar”. En esta cita podemos descifrar que parte de elaborar una

exposición también tiene que ver con el modelaje que el profesor le proporcione al estudiante.

Cassany (2003), sugiere lo siguiente como parte fundamental para lograr una exposición.

- Dejar tiempo para que los oradores preparen su intervención (guiones, ensayos, etc.), e impedir que se lea textualmente un escrito o que se siga al pie de la letra.
- Dar a la clase alguna razón para escuchar: tomar notas, hacer un esquema, valorar la exposición del compañero. Es importante que el trabajo de comprensión sea concreto y observable.
- Distribuir el espacio de forma adecuada. La vergüenza y la inseguridad de los alumnos los lleva a hablar sentados desde su mesa, de manera que la exposición pierde formalidad e interés (p.170).
- Es importante que el orador se sitúe delante de la clase, de pie mejor que sentado, que gesticule sin miedo y que dirija la mirada hacia la audiencia. Todos estos aspectos no verbales contribuyen a crear una buena atmósfera.
- Evaluar cada intervención desde el punto de vista comunicativo y lingüístico.

Oralidad y evaluación

Aquello que se conoce como oralidad dentro del salón de clase es la exposición, sin embargo, valdría recuperar qué es lo que se considera para una exposición, ya que ésta es la reina de la oralidad en las aulas.

Por un lado, los docentes señalan que para la exposición, solicitan a los estudiantes que realicen una investigación previa, después que expongan en clase, donde tienen que cuidar el tono de voz, pronunciación correcta y postura. El marco que se considera para el desarrollo de la oralidad es en dos vertientes: primero, el proceso de investigación donde tienen que resumir, elaborar cuadros sinópticos, usar fichas de apoyo, se persigue la exposición como una forma de aprendizaje. La segunda vertiente es el contenido, se cuida el aspecto ortográfico, presentación, organización, así como la caligrafía.

En este orden de ideas, los profesores señalan que la oralidad vista desde la exposición de temas es sólo para evaluar, pero no para que el estudiante aprenda. Pocas veces el profesor

proporciona retroalimentación a las exposiciones. “Pero no es fácil hacer una exposición, o sea el muchacho se para y empieza a leer un texto porque eso es lo que le exigen todos los maestros es lo que piden en las otras materias. Yo no lo hago porque parece que a esta edad todo está en observación y muchos tienen miedo a participar” (DCB2).

Por tanto, se recurre a la exposición como una forma de evaluación para cumplir con el programa, ya que una unidad completa es para este fin. El instrumento de evaluación son rúbricas y lista de cotejo, pero pocas veces se retroalimenta a los estudiantes para fortalecer su aprendizaje, “cuando se expone el maestro no trabaja, ¡entonces él se puede aventar tres semanas con los muchachos exponiendo y él puede estar sentado allá atrás y lo único que va hacer es llevar una lista de cotejo en donde dice ¡ahh! éste no habla fuerte y tache en la lista de cotejo, éste no se mueve, éste, está leyendo y eso es lo único que hacen, no están corrigiendo nada más regañan.” (DCB2). El profesor enfatiza la enseñanza de la oralidad sólo con la presentación de un tema. El profesor (DCB1) señala que en alguna ocasión ha modelado una exposición, es decir ha llevado a cabo todo el proceso a fin de que sus estudiantes al final de la unidad logren exponer su tema.

Para evitar caer en estas situaciones, se pueden considerar las siguientes sugerencias que proporciona Daniel Cassany (2003). El siguiente esquema de preguntas formula los puntos más importantes a tener en cuenta.

7. *¿Qué tipos de texto o de comunicaciones orales se deben trabajar durante todo el curso?* Por ejemplo (mezclando criterios diversos), descripción, narración, argumentación, teléfono, lectura en voz alta, etc.

2. *¿Qué contenidos gramaticales se asociarán con cada tipo de texto?* Por ejemplo, las instrucciones requieren formas imperativas, perífrasis verbales de obligación, adverbios temporales y de orden, etc.

3. *¿Qué tipo de actividades se usarán? ¿Qué materiales? ¿Qué recursos?* Utilizaremos juegos de roles, cuentos, exposiciones, etc. *¿Qué ejercicios son más útiles en cada caso?*

4. *¿Cómo se realizará el ejercicio en el aula? ¿Tiempo? ¿Interacción? ¿Materiales? ¿Espacios?*

5. *¿Cómo evaluaremos la actividad? ¿Cómo se corregirá?*

Si bien es cierto que al llevar a cabo una actividad, donde se fortalezca la oralidad, tiene que evaluarse, ésta debe considerar una planeación con antelación y evitar la

improvisación, ya que como bien señala Cassany (2003) la mejor forma de inmiscuirse en la enseñanza de la oralidad es llevar a cabo este aprendizaje junto a los alumnos con un plan didáctico y adecuado a las circunstancias y los objetivos que se persigan, por tanto, los espacios que se den a la oralidad deben subir de nivel de manera gradual conforme avanzan en los semestres.

Dificultades para su enseñanza

En todo proceso de enseñanza-aprendizaje se encuentran las dificultades o aquello que se tiene que desdoblarse para lograr los objetivos de la enseñanza. En la oralidad esto no es la excepción, y varias son las barreras para la enseñanza de la oralidad, una de ellas es el programa.

El programa: la lectura y escritura

Los profesores refieren que una de las dificultades para la enseñanza de la oralidad es el programa, ya que éste consigna que la lectura y escritura debe fomentarse en los estudiantes. Al parecer del docente (DCB2) “No lo enseñé porque el programa exige que nos enfoquemos en lectura y escritura, aunque tendría que darse un 30% para su desarrollo, persona que no sepa hablar en este contexto no funciona”. En este sentido la docente (DCB1) señala que “la escuela y los programas se enfocan sólo en escritura y lectura. En el segundo semestre el programa dice que el estudiante tiene que planear una exposición, sólo en este espacio la oralidad podría aparecer.”

De igual forma, “En todo el curso le doy un 40% por que aquí se le da más importancia a la escritura porque aquí se asume que el chico ya habla, porque asumimos muchas cosas en el aspecto del habla. Lo mismo sucede con el chico” si yo ya sé expresarme para que sirva español” (DCB3). Es importante destacar que para la mayoría de los docentes entrevistados todo se relaciona (lectura, escritura, habla) por eso no es necesario un espacio, ya que aunque se pueda privilegiar la oralidad, el trabajo que se solicita es un escrito “De hecho, en todos los objetivos, en todos los referentes de evaluación casi todos los temas, casi todos los conceptos, por ejemplo, género, lírica, teatro, narrativa o es hacer un ensayo o es hacer un escrito o es hacer un escrito.”, entonces el estudiante no está pensando en planificar la oralidad sino en escribir el texto y eso cambia totalmente la estructura mental y

el proceso de organización. Por tanto, “La escuela desea que los muchachos escriban, la escritura y lectura, lo oral no figura. La escuela desea que el muchacho lea bien y escriba bien. Todo lo que hemos visto tiene que ver con lectura y escritura no con la oralidad” (DCB2).

“En este semestre ha sido poco porque el plan de estudio es largo, entonces sí ha sido poco, pero en el primer semestre si se da más. En el principio de 4 hora a la semana quizá una hora” (DCB6). En este mismo tenor, “Los programas de estudio dice que los alumnos tienen que usar la jerga académica, explicar, comunicar cómo decir algo. En la media superior, los programas implementan (...) con los chavos sobre todo en segundo y en sexto semestre ya tratan de implementar una función de la lengua a que tenga o empiece a usar el lenguaje académico (DCB2).

6.4.3 Reglas y normas de la oralidad

En este subapartado se da cuenta de aquello que los profesores consideran reglas y normas de la oralidad en la escuela y en el salón de clase: dos mundos diferentes que convergen en un espacio-tiempo.

Escuela

Por un lado, “Se supondría que la escuela quiere que los estudiantes hablen con un vocabulario variado y enriquecido; sin embargo, ese es el punto, para eso está la escuela para que ellos aprendan hablar bien y se comuniquen.” (DCB3). De igual forma, el docente (DCB5) sostiene que “está dentro de las habilidades que deben desarrollarlas vienen en las competencias y en este sentido se pretende que lo hagan de una manera propia, entendiendo como propiedad todas aquellas estructuras o todo aquel vocabulario o un uso correcto hasta donde se pueda. El alumno debe entender que no es lo mismo la manera en la que va a expresarse en un lugar u otro, eso es parte de su regularización”

En este mismo sentido, “Una escuela por muy prestigiosa que sea espera que sus estudiantes sean los mejores, pero a veces los estudiantes o los mismos factores no lo permiten y entonces la actividad no se concreta” (DCB6). Por tanto, las reglas y normas que se buscan son la pronunciación correcta de las palabras, un vocabulario amplio, guardar

silencio en la clase, evitar decir palabras peyorativas, etc. Esto implica que la escuela tiene la responsabilidad de encontrar los espacios para el respeto mutuo entre los actores que llevan a cabo un proceso de comunicación. Señala Rizo (2009) la necesidad de reconocer la intersubjetividad dentro de la comunicación, ya que esto significa el reconocimiento del otro que no soy yo, es decir, se toma conciencia en que un allí es donde el otro está. (p. 10). Por tanto, la escuela es un encuentro de muchos otros que llevan a los sujetos a comprender y tratar de entender ese mundo que entretejen juntos. El patio, las canchas de fútbol, los pasillos, los salones, la cafetería, etc., son lugares que se reconocen como parte de la escuela que abren camino a la intercambiabilidad de perspectivas, “intercambiar nuestras posiciones con los otros y tratar de ver el mundo como estos otros lo ven” (Rizo, 2009:10). Algo nada fácil, sobre todo cuando aparece un intercambio entre profesor-alumno, alumno-profesor, puede suscitarse cierto conflicto de actitudes o de reconocimiento de la intersubjetividad. De ahí que se rescate en este trabajo esta relación a partir de la oralidad principalmente en el salón de clase.

Salón de clase

Un espacio donde profesores y alumnos conviven en la cotidianidad. En este lugar entran en juego las interacciones profesor-alumno, alumno-profesor, alumno-alumno. La comunicación interpersonal que se lleva a cabo permite desdoblar una serie de interrelaciones que se presta para múltiples interpretaciones, es entonces cuando el docente y estudiante de manera consciente o inconsciente se posicionan en diferentes visiones. De esta forma, comienzan a entender la oralidad desde diversos comportamientos. Por tanto, valdría decir que el alumno entiende la oralidad como una acción que se sabe responsable, es decir, reconocer que no en cualquier lugar puede hablar de una y otra forma. Mientras que el docente, la mayor parte del tiempo la observa como algo común y dado, se habla porque es normal y se habla de una determinada manera porque la circunstancia y el contexto lo demanda. De manera que emerge la oralidad y figura del docente; así como el estudiante y la enseñanza de la oralidad. En la primera la relación es profesor-alumno, mientras que en la segunda alumno-profesor.

La oralidad y figura del docente

Profesor-alumno (Intersubjetividad del alumno)

El profesor funge como figura que se imita, se modela, se interpreta, es un ejemplo, autoridad, él sabe y conoce aquello que el estudiante no. Estas son algunas impresiones que los alumnos tienen de los profesores. Sin embargo, la oralidad del profesor es la que prevalece en un discurso en el salón de clase.

Señala (DCB2) “Muchos profesores tienen muchas carencias, no pueden hablar”, “tratas de modelar tu voz para atraerlos con otro tipo de recursos”. Mientras que (DCB1) dice:

Un aspecto que para mí es importante cuando estoy en un grupo es fomentar la participación que esto viene de una actividad oral es complejo a veces normal la oralidad porque no todos te están pidiendo la palabra siempre es más la actividad de unos cuantos quienes tienen más desarrollada esta competencia en relación de esto diría de antemano que hay quienes pido y no solo porque tengan alguna interlocución oral es respeto, respeto a los puntos de opinión que sean distintos a los de ellos y que la participación oral sea una participación oral pensando en el contexto de la clase no pensando en los problemas o dificultades o dilemas existenciales

Al pedir respeto, el alumno corrobora que el profesor es un ícono de autoridad y ejemplo. Los alumnos reconocen que el profesor no puede hablar de una determinada forma dentro del salón de clase, tales como decir palabras peyorativas, levantar la voz de forma molesta, hablar bien, que significa entenderle a su clase y no aburrirse en ella. Señalan que la mayoría lo hace mal, sólo seis lo hacen bien.

Al plantearles una situación hipotética: ¿qué opinión tienes sobre un profesor que llegue a clase hablando con palabras altisonante o usando un lenguaje diferente al que la mayoría de los profesores?

Enfatizaron, el profesor perdería credibilidad con los alumnos y cierta autoridad. Sí el profesor habla de tal forma, entonces los mismos alumnos hablarían de igual manera. No es un lenguaje apropiado en la escuela te vienes a nutrir etimológicamente. No, no está bien porque es un profesor. No es correcto, debe hablar de acuerdo a su estatus. Es una falta de respeto al salón de clase y a la institución. No puede ser aceptable de un profesor, pues hay lugares para

expresarse y aquí no lo es, estaría perdiendo autoridad y no lo ven como profesor. No estaría bien poder escuchar a un profesor así. No. Porque se supone que el profesor tiene un conocimiento y sabe cómo explicar los temas y debe de saber que las personas no deben de hablar así.

No, es la constante en las respuestas de los estudiantes, lo cual refuerza el papel de la figura del docente como autoridad, se le asigna un estatus de conocimiento y es una figura que los estudiantes conciben como fuente de ética y respeto. Entonces, la oralidad, marca al individuo que la usa. Por tanto, se afirma que la comunicación intersubjetiva de la oralidad se perdería, puesto que la existencia de éste tiene que encontrar un punto de acuerdo, es decir, un mutuo entendimiento, ambientes comunes que se dan principalmente en las relaciones cara a cara, pero lo principal es que cuando la oralidad logra su fin último, la comprensión del proceso del mensaje emitido, esto sólo se propicia si se conoce a la persona que emite dicho mensaje, es decir, no basta con descifrar los mensajes si no también reconocer esa carga ideológica que la oralidad conlleva y que es el individuo quien la refleja (Rizo, 2005, p. 15).

El estudiante y la enseñanza de la oralidad

Alumno-profesor (Intersubjetividad del profesor)

Llegados a este punto, resulta importante rescatar que los estudiantes se interrelacionan con sus pares cuando tienen un lenguaje en común; por tanto, en el salón de clase comprenden que existen ciertos lugares donde no es pertinente hablar de una forma –con un lenguaje soez, un desgastado vocabulario- manifiestan que esto es producto de una educación en el seno familiar, “Nos falta educación familiar”; sin embargo, el uso de este lenguaje juvenil los lleva a crear esos puentes de comunicación para lograr fines que se persiguen en el salón de clase, tales como realizar las actividades de la clase, dentro del aula, los estudiantes utilizan en su vocabulario palabras como “buey”, “no mames”, “no entendí ni madres”, “qué dijo buey”, “estoy al pedo, profe”. Valdría la pena recuperar en este punto la observación de campo. En el salón del profesor (DCB3).

La clase tiene como duración 2 horas, de 3 a 5 pm, número de alumnos 25. El profesor da indicaciones para ensayar la adaptación de una obra de teatro, pero los alumnos no traen

sus respectivos guiones. Los demás equipos no han llegado; mientras tanto se adapta el salón, despejan la parte de enfrente.

3:26 sólo han llegado 11 alumnos. Hasta el momento sólo dos equipos realizan el ensayo. Algunos alumnos escuchan música, otros hablan por teléfono celular, otros más conversan.

3:40 comienzan los ensayos. El profesor interviene para especificar movimientos corporales y actitudes.

3:45 inicia un equipo el ensayo. El docente ejemplifica postura y tono de voz, así como actitudes. Se invierte todo el tiempo de la clase para el ensayo. Hasta este punto son las 4:20 y sólo un equipo ha ensayado, el profesor da pié ⁷ a cada acto de la obra para indicar movimiento, acotaciones del guión que quizá no son evidentes o precisas, ya que los estudiantes desconocen cómo moverse en el escenario. Aunque la labor del docente permite precisiones para que los estudiantes entiendan los movimientos, tono de voz y actitudes. Éste es sólo el primer ensayo.

En este punto, se observa que el ensayo de una obra está relacionado no sólo con la oralidad sino también con el movimiento corporal, el cual desempeña un papel fundamental cuando se pone en juego la comunicación. Convendría subrayar que la *kinésica* y *proxemia* son determinantes en la oralidad, ya que el movimiento del cuerpo y el espacio que ocupamos dentro de una determinada área explora las alternativas de una oralidad exitosa.

Al parecer de Guiraud (2018) señala que la kinésica al relacionarse con el movimiento corporal se da cuenta de aquello que expresa tales como brazos cruzados, palmas separadas, manos a la cabeza, encoger los hombros, mover la punta del pie, etc., Por su parte Maqueo (2009) habla de una competencia kinésica que se determina a partir de una relación cultural del individuo, así como de su estado socioemocional y estructura física. Por lo tanto, se enfatiza en la postura, en ella se demuestra seguridad, la forma de caminar, estar de pie o sentado. Todo lo mencionado ofrece mucha información de la persona (p. 160)

En lo que respecta a la competencia proxémica es el contacto corporal y se manifiesta a partir de múltiples facetas como caricias, besos, apretar, tocar, acercarse. De igual forma, esta competencia se percibe en “cuatro tipos de distancia en la interacción humana: íntima, personal y pública” (Maqueo, 2009, p. 162). Pero ¿qué relación tiene esto con la enseñanza de la oralidad? Sin duda mucho, ya que esta competencia no es fácil para todos los

⁷ Término usado en el teatro para indicar el inicio de un fragmento de la obra.

individuos y mucho menos en el salón de clase. Es decir, el estudiante y profesor se reconocen en un sitio delimitado con su determinado espacio que no se invade, que se marca a partir del uso de la oralidad y de la delimitación del espacio físico manifestado por el movimiento corporal.

Por lo tanto, el docente al considerar la adaptación de una obra de teatro pone en juego no sólo desarrollar la oralidad, sino también la competencia kinésica y proxémica, las cuales no son fáciles para el ser humano; sin embargo, la escuela encuentra este punto de convergencia.

En relación con el salón de clase, éste se convierte en un verdadero caldo de palabras, la oralidad no es censurada ni se pide que se hable de una forma sino sólo que hablen mientras cada equipo espera su turno, durante más de una hora sin importar que sólo un equipo fuera atendido por el profesor.

En esta descripción se observa que la oralidad implica invertir un tiempo determinado, coordinar la oralidad con el cuerpo no es tarea sencilla, a pesar de todo el esfuerzo tanto por el alumno como por el docente, la oralidad ocupó el mayor tiempo de la clase y quizá en algunos momentos los estudiantes pudieron experimentar la libertad de hablar sin ninguna restricción.

Conclusiones

Si reflexionamos entorno al uso de la palabra ésta figura en cada ámbito de nuestra vida, ya sea social, personal, laboral o académico, significa que sin ella difícilmente lograríamos objetivos. En nuestra vida social la usamos para relacionarnos con los demás y la mayor parte del tiempo hablamos y hablamos; en la personal la utilizamos para interactuar con nosotros mismos; en lo laboral es el primer contacto cuando hacemos una entrevista de trabajo o al atender personas.

En la vida académica, valdría la pena señalar que desde preescolar la consigna es desarrollar en el infante el lenguaje oral como parte preponderante para el aprendizaje. Sin embargo, escuchamos a los padres ocupados y preocupados porque sus hijos aprendan a leer y escribir, pero no importa mucho que aprendan a escuchar y menos a hablar. Lo anterior se debe a que los primeros se adquieren dentro de una cultura, mientras que los segundos se perciben de manera natural, es decir, innatos. Por un lado, se considera que vivimos en una sociedad letrada donde interesa leer y escribir; sin embargo, el uso de la palabra, es decir la oralidad es la más recurrente para comunicarnos, para relacionarnos, para construir, para entendernos o para mal interpretarnos. Sin embargo, la oralidad no debe considerarse “sólo como instrumento de trabajo, sino de desarrollo personal y de relación social.” (Zebadúa y García, 2012, p. 36).

Indiscutiblemente, en una clase, la oralidad es la habilidad más recurrente, se habla cerca de 40 minutos en una clase de 50, en ellas se explica el tema, se responden dudas, se dan indicaciones, se retroalimenta. De ahí la importancia en mejorar dichas habilidades, no obstante para ello se requieren conocimientos, actitudes y técnicas que mejoren la relación con nuestros interlocutores. Por tanto, se reafirma que “la lengua oral-comprensión y producción- es el pilar sobre el que descansa la actividad comunicativa que se lleva a cabo tanto en el salón de clase como en la vida cotidiana” (Maqueo, 2009, p. 182).

En concreto, reconocemos que la oralidad es importante en la vida cotidiana, así como su utilidad, pero en la práctica, en una realidad cambiante constante “se aborda poco para ser enseñadas en el ámbito académico” (Zebadúa y García, 2012, p. 38), ya que su uso “ha sido relegado como contenido de aprendizaje escolar a causa del prestigio de que goza la lengua escrita, lo cual permite entender (...) que los programas educativos hayan focalizado

sobre todo el aprendizaje de la norma escrita” “(Nussbaum, 1994, p. 40 citado en Maqueo, 2009, p. 182).

Por tanto, en lo que se refiere al ámbito académico, la oralidad se vislumbra en tres momentos “en la convivencia cotidiana en el salón de clases; en las explicaciones de los profesores a los alumnos y, en la presentación de exposiciones que los alumnos efectúan sobre un tema a solicitud de los docentes; pero hay una más: entre pares, en la asistencia a congresos, simposios, mesas redondas, debates y un sinnúmero de actividades de la misma índole.” (Zebadúa y García, 2012, p. 42). En consecuencia, la enseñanza de la oralidad tendría que tomarse más en cuenta y ofrecer una serie de alternativas para potencializar el pleno desarrollo de ésta.

Si bien es cierto que la lectura y escritura son habilidades que se desarrollan en la escuela debido a que vivimos inmersos en una cultura letrada; también lo es que estamos en una cultura preponderantemente oral, pero que está lejos de ser lo que antes era, y no es que se desee eso, porque se entiende que la oralidad de épocas anteriores no es la misma de ahora.

Ahora bien, las investigaciones en lectura y escritura son diversas y desde diferentes miradas, basta con ingresar a google para escribir en el buscador “escritura” y en 30 segundos se despliegan cerca de 155,000,000 resultados; al buscar “lectura” 294,000,000 resultados; al hacer la combinación, lectura y escritura 87,000,000 opciones, sin embargo al escribir oralidad 5,440,000 alternativas. En las bibliotecas el resultado es semejante, así como en las bases de datos. Reconocemos que en lectura y escritura existe una gama de posibilidades, no obstante en oralidad las investigaciones son pocas. Varias son las razones, entre ellas, porque vivimos en una sociedad donde la escritura y lectura juegan un papel relevante tanto en la vida social como laboral. Mientras que la oralidad se concibe como una habilidad innata.

De ahí que, en los distintos niveles educativos la oralidad se configura y se entiende como algo dado, una habilidad que no requiere enseñanza, sólo reforzarla; es importante resaltar que “El desarrollo del lenguaje oral tiene alta prioridad en la educación preescolar” (PEP, 2011, p. 44). No obstante en los programas se continúa privilegiando la lectura y escritura “Desde primer grado de primaria en adelante se articula a partir de prácticas sociales del lenguaje cuyo propósito es auxiliar a los estudiantes en su desempeño académico, por lo que se dirigen a leer y escribir para aprender y compartir el conocimiento

de otras asignaturas, así como a apropiarse del tipo de lenguaje en que se expresan.” (SEP, 2017, p. 174). Con los datos anteriores se nota que al parecer en la mayoría de los casos la lectura y escritura ocupan un lugar privilegiado, mientras que la oralidad se percibe como una habilidad integrada en el estudiante.

Con respecto al nivel medio superior en el plan del Colegio de Bachilleres el desarrollo de las competencias comunicativas a través del uso del lenguaje oral y escrito están presentes, además especifican que el docente tiene como responsabilidad mediar y guiar el uso del lenguaje oral y escrito, es decir, es el encargado de diseñar actividades que permitan “el uso de la lengua y su adecuación en diferentes contextos comunicativos y se definen distintos tipos de competencias comunicativas atendiendo a las cuatro habilidades: expresión escrita y oral; comprensión lectora y auditiva”. (Planes de estudio COLBACH, 2014).

En cuanto al Colegio de Ciencias y Humanidades, busca que el estudiante se sitúe como un sujeto creador y constructor del conocimiento haciendo uso de las diversas habilidades comunicativas, por ello, en el plan de estudios se vislumbra el uso de textos y la elaboración de éstos aunados a la exposición por medio de paráfrasis o exposiciones orales. Sin embargo, en ambos programas es nula la precisión en la manera de desarrollar la competencia comunicativa oral.

Dicho lo anterior, este trabajo rescata lo siguiente:

- **Concepciones de un concepto de oralidad**

En este sentido, resulta importante destacar que los nueve profesores que se entrevistaron poseían definiciones distintas sobre lengua hablada, comunicación oral, lengua oral y oralidad, esto se debió a la formación académica de cada docente (Letras Hispánicas, Creación Literaria, comunicación y Periodismo), de ahí que se modifica dependiendo de la formación. Sin embargo, rescatamos a Abascal (2002), quien sostiene que una teoría y definición de la oralidad se propicia cuando un individuo recurre a sonidos, gestos, conceptos y sentimientos que surgen de su interior para alguien más, a fin de transmitir un discurso para otro interior (es). Por tanto, la oralidad se establece a partir de un hablante, actividad, oyente y circunstancias. Entonces, la definición de oralidad en el contexto académico figura dentro de las aulas, en los programas y en la vida cotidiana con

términos diversos, lo cual tiene que ver con las concepciones de los docentes sobre este tema. Quizá parezca que esto no tiene relevancia, pero Abascal señala que el manejo y aplicación del término oralidad es primordial para saber qué tipo de actividades se tienen que llevar a cabo.

Cómo hablan los estudiantes y cómo deberían hablar

Al parecer algunos profesores manifiestan que los estudiantes hablan mal, no pronuncian bien, el vocabulario es escaso, recurren a la consigna del menor esfuerzo. Palabras altisonantes es la media para los estudiantes, además es la forma que tienen para comunicarse a fin de pertenecer a un grupo, pero también a una época; sin embargo otros maestros sostienen que los estudiantes hablan de esta forma porque no han desarrollado la habilidad de lectura y escritura, ya que se afirma que éstas contribuyen a mejorar la oralidad. En este sentido, la escritura, lectura y oralidad convergen en una combinación de libertad aparente, puesto que los estudiantes deberían hablar de una manera formal, la cual no está puesta en juego porque la escuela demanda cumplir los programas de estudio donde aún sigue prevaleciendo la enseñanza del enfoque gramatical, el peso recae en una revisión ortográfica y acentuación. Entonces “...si como enseñamos a escribir enseñáramos a hablar, ya seríamos un país de mudos”, “Leer y memorizar a los "grandes autores" (Hernández, s.f, en línea) es mejor que pensar, analizar, reflexionar y apropiarse de la lectura a partir de la comprensión.

De ahí que “No enseñar a escribir equivale a silenciar. Silenciar es renunciar a educar. Y renunciar a educar es renunciar a ser libres. No son esclavos quienes han sido privados de su libertad, sino quienes renuncian voluntariamente a ella.” (Hernández, 2004, en línea), pero aún más: no enseñar a hablar significa perder la identidad, olvidarse de reconocerse como parte de una estructura social que hace uso de la palabra como herramienta primordial para la comprensión del mundo.

Es por eso que de este trabajo se explican dos ejes principales de la oralidad: qué hacen los docentes en el salón de clase para el desarrollo de esta habilidad, por qué a los estudiantes se les dificulta desarrollar la oralidad en la exposición sobre algún tema. Uno de nuestros primeros objetivos es dar cuenta sobre la enseñanza de los docentes a los estudiantes para desarrollar la oralidad.

1.- La enseñanza es nula porque el programa demanda lectura y escritura. La oralidad sólo figura como una manera cotidiana, salvo algunos casos donde la oralidad desempeña un papel fundamental para considerarse como una habilidad que se enseña. De seis profesores que se observaron sólo dos privilegiaban la oralidad como una habilidad que puede ser enseñada o al menos motivar a los estudiantes a hablar.

Un segundo objetivo es dar cuenta de qué prácticas lleva a cabo el docente para enseñar a los estudiantes el uso de la oralidad en el salón de clases.

2.- De seis profesores observados sólo dos llevan a cabo la enseñanza de la oralidad, ya que planifican la clase junto con las actividades. La docente (DCB1) privilegia el desarrollo de la oralidad académica por medio de debates y mesas redondas donde el estudiante tiene que exponer su tema y a partir de ello comienza sus intervenciones, ahora bien, las reglas y normas son las siguientes: Dejar que los ponentes hablen y terminen su intervención; posteriormente el público tiene que levantar la mano para participar. Tienen que esperar su turno, deben ser tolerantes ante las opiniones de los demás.

Tercer objetivo, es dar cuenta de la relación entre lectura, escritura y oralidad.

3.- Sólo una docente relaciona la lectura y escritura para llevar a cabo este cometido (DCB1), mientras que la (DCB5) relaciona la lectura, escritura y oralidad a través de reflexiones, en el salón de clase.

Cuarto objetivo, comprender por qué a los estudiantes se les dificulta elaborar y llevar a cabo una exposición ante un público.

4.- Uno de los primeros indicios que observamos es que existe una nula explicación de cómo elaborar una exposición. Los estudiantes refieren que de los profesores que han transitado en su vida académica de nivel medio superior son de 1 a 2 que les han mencionado cómo exponer. Señalan que esta misma cantidad de docentes son los que han modelado una exposición.

En suma, las concepciones que los profesores posean con respecto a la oralidad determinarán si la reconocen como conocimiento o habilidad y esto dependerá del currículum, la escuela y grupo de alumnos.

Ahora bien, la oralidad no se enseña y se piensa que es una habilidad dada porque no se sabe cómo enseñar, y sólo cuando se modela es cuando se enseña. De hecho en los

programas de estudios dice que el estudiante debe presentar un tema; sin embargo, como se ha corroborado en esta investigación, pocos son los profesores que modelan una exposición. Si bien es cierto en preescolar los profesores se esfuerzan porque sus alumnos hablen, comenten, pregunten; en este nivel, se busca que la lectura y la escritura sea un descubrimiento y no una obligación, contrario a la oralidad donde lo fundamental es enseñarles a los niños a usar su voz. Pero conforme se avanza en otros niveles educativos pareciera que los estudiantes van olvidándose de su voz, se olvidan de las palabras, de su uso, de la importancia y del poder que ésta tiene.

La escuela tendría que ser el espacio para enseñar a utilizar esta herramienta de poder. La oralidad es una forma de encontrarnos con los demás y también con nosotros. La palabra es eje preponderante para el aprendizaje, pero también es una fuente transformadora de realidades. Cada palabra que emitimos nos desnuda ante una sociedad que está presta a reconocer o a sentenciar. Por ello, la oralidad en la Educación Media Superior tendría que contribuir a la formación de un estudiante capaz de organizar un discurso hablado donde ponga en juego no sólo habilidades sino el contexto y la cultura que le antecede. La enseñanza de la oralidad es más propia de una segunda lengua donde se simulan situaciones cercanas a la realidad. Cassany (2002) sostiene que lejos de considerarse la oralidad sólo en los primeros años de la educación básica tendría que posicionarse en los demás niveles, principalmente la comunicación básica como la exposición de un tema dentro de un contexto académico.

Es importante dejar de lado que la enseñanza de la oralidad sólo se da en preescolar porque los niños gradualmente adquieren el lenguaje básico. Sino también considerarlo en otros niveles, en este caso medio superior. En este sentido, responder ¿cómo lo hacemos? Nos da una varias alternativas; sin embargo, retomaremos a Cassany (2002) quien propone una serie de actividades didácticas, una tipología de ejercicios a fin de potencializar la oralidad, rescatamos las que consideramos más pertinentes para este nivel:

- 1.- Técnicas: dramas, escenificaciones, juego de roles, simulaciones.
- 2.- Tipo de respuesta: repetición, dar instrucciones, solución de problemas, torbellino de ideas.
- 3.- Recursos materiales: historias y cuentos, sonidos, imágenes, objetos.

4.- Comunicaciones específicas: exposición, improvisación, hablar por teléfono, lectura en voz alta, videos y audio, debates y discusiones.

Es notorio que en estas sugerencias vamos de lo más simplificado hasta lo más complejo. Se evidencia que al comenzar con la descripción de un objeto vayamos de forma gradual desarrollando la oralidad en los estudiantes. Sugerimos la revisión completa de este material el cual coadyuvará al ingreso de lo que llamaremos una alfabetización académica donde no sólo la lectura y escritura figuren sino también la escucha y la oralidad.

Ahora bien, entender el término de alfabetización académica sólo en relación a lectura y escritura nos encasilla en las habilidades que se aprenden dentro de un ambiente formal; sin embargo, la lectura y escritura también la utilizamos en la vida cotidiana, de ahí que ahora se miren desde un enfoque sociocultural. Por tanto, en este trabajo se buscó dar un panorama sobre la enseñanza de la oralidad, lo cual implica una serie de barreras para su enseñanza y aprendizaje, a partir de la concepción que tanto profesores como alumnos poseen, la propuesta de este trabajo, es considerar en el aula de clase un mayor tiempo para su enseñanza, pero también relacionarlas con la lectura y escritura. De ahí que otra de las propuestas de esta tesis es retomar la alfabetización académica para la escucha y oralidad, ya que hablamos en distintos grupos sociales incluido el escolar, e incluso exigimos a los estudiantes que oralicen un comentario con un lenguaje formal, entonces si esa es la exigencia de la escuela, tendríamos que incorporar la escucha y la oralidad en el marco de una alfabetización académica entendiendo ésta como la creación de situaciones escolares, sociales y reales para el desarrollo de la lectura, escritura, escucha y habla. La alfabetización académica tendría que entenderse como la enseñanza de las cuatro habilidades en los distintos niveles educativos, incluidos el superior y posgrado. Preguntaría ¿nos enseñaron a hablar en la universidad, nos enseñaron a hablar en el posgrado?, pero la pregunta concreta sería ¿estaríamos dispuestos a considerar que la oralidad se enseñe en todos los niveles? Antes se decía que leer y escribir y principalmente esta última, ya no se enseñaba porque eso ya se sabía. Actualmente, hablar en la escuela, en el aula, en una exposición, un comentario, se considera que se sabe hacer porque es algo innato. La oralidad en este momento experimenta lo que la escritura y lectura en décadas anteriores, es decir, hablar en un contexto académico no es relevante en las instituciones educativas, pero sí en nuestra vida cotidiana y no existe reparo en saber si se cumple una

comunicación efectiva basada no solo en reglas y normas sino en un propósito para crear un vínculo de comunicación con los otros. Lo mismo sucedía con la escritura, ésta no se consideraba fundamental cumplir con un fin escolar o social; sabemos que la enseñanza sólo era escribir planas de grafías o palabras donde se revisaba la ortografía; en el caso de la oralidad las correcciones se basan en una pronunciación correcta, en un volumen alto, en evitar palabras soez; sin embargo no se considera una enseñanza integral de ésta a fin de lograr que el estudiante mire el uso de la palabra como una forma de transformar su realidad y de crear vínculos en distintos círculos donde se relacione, principalmente el académico. Aún queda mucho por decir sobre la enseñanza de la oralidad en el contexto académico. En este trabajo sólo retomamos parte de todo ese mundo que es la oralidad, herramienta que por millones de años ha usado el ser humano.

Fuentes de consulta

- Abascal, Ma. D. (2002). *La teoría de la oralidad*. (Doctorado, publicado). UNAM. México.
- Álvarez, J - Jurgenson, G. (2009) *Como hacer investigación cualitativa fundamentos y teoría*, México: Paidós.
- Ander, E. (1982). *Técnicas de investigación social*. España: Humanitas Alicante.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de educación Superior (1973). Estudios sobre la demanda de educación de nivel medio superior (primer ingreso) en el país y proposiciones para su solución. México: ANUIS.
- _____ (1975). Primer informe del director general del Colegio de Bachilleres. México: ANUIS.
- Aristóteles. *El arte de la retórica*.
- Ballesteros, C y Palou, J. (2005). Las creencias de los profesores sobre la enseñanza de la lengua. Barcelona: Graó
- Barrera Retana, Alejandro. (2008). La evaluación de la comprensión lectora en el bachillerato. Tesis de Doctorado, Programa de Maestría y Doctorado en Pedagogía.
- Bartolucci, J. (1983). El Colegio de Ciencias y Humanidades. México: ANUIS
- Bañales Faz, Gerardo *et al.*, (2013), "Investigación de la lectura y la escritura académica en la educación media y superior en México: perspectivas, avances y desafíos", en Carrasco Altamirano, Alma y López Bonilla, Guadalupe (coord.), *Lenguaje y educación. Temas de investigación educativa en México*, México, Fundación SM/Consejo Puebla de Lectura, pp. 159-196.
- Bajtín, M. (1998). *El problema de los géneros textuales*” *En Estética de la creación verbal*. México: siglo XXI.
- Berger, Peter y Luckman, Thomas. La construcción social de la realidad. Recuperado de <https://zoonpolitikonmx.files.wordpress.com/2014/09/la-construccic3b3n-social-de-la-realidad-berger-luckmann.pdf>
- Bollnow, B. (1974). *Lenguaje y educación*. Buenos Aires: Sur.

- Blanche-Benveniste, Claire (1998): *Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura*. Barcelona, Gedisa, 2005.
- Calleja, I. (1991). “Las dos vertientes de la lengua oral en el aula: reflexiones ante un reto didáctico”. En *Lenguaje y texto*.
- Cassany, Daniel. (2009). *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*, Barcelona: Paidós.
- _____ (2006). *Taller de Textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. Barcelona: Paidós.
- _____ 2002. *Enseñar lengua*, Barcelona: Graó.
- Castelló, Montserrat (2009) “El proceso de composición de textos académicos”, en Castelló, Montserrat (coord.), *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos*, Barcelona, Graó, pp. 47-82.
- Carlino, P. (2005) *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Coello Macías, María Guadalupe. (2004). El Centro de Actualización y Formación de Profesores del Colegio de Bachilleres: Fundamentos de su creación y orientación de sus funciones en el periodo de 1990 a 2003. Tesis de licenciatura.
- Colegio de Bachilleres. (2014). Página oficial. Recuperado de <http://www.cbachilleres.edu.mx/cbportal/index.php/component/content/article/208>
- Colegio de Bachilleres. (2018). Página oficial. Recuperado de <http://www.cbachilleres.edu.mx/cbportal/index.php/component/content/article/208>
- Colegio de Ciencias y Humanidades. (2003). Programa de Estudios de la asignatura: Lectura, Redacción e Iniciación Documental del Colegio de Ciencias y Humanidades.
- Colegio de Ciencias y Humanidades. (2006). Programa de Estudios de la asignatura:

Lectura, Redacción e Iniciación Documental del Colegio de Ciencias y Humanidades.

_____ (2016). Historia del Colegio de Ciencias y Humanidades. Recuperado de <http://www.cch.unam.mx/historia>

Coleman, J. (2003). Psicología de la adolescencia. Madrid: Morata.

Cooper, J.D. (1990). *Cómo mejorar la comprensión lectora*. España: Visor.

Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente. (2016). Recuperado de <http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/ms/ingreso/ordinaria/>

Correa Nava, Linda Vanessa. 2014. Entre la concepción y la enseñanza: La lectura y la composición escrita en la universidad. Tesis de Maestría, Programa de Maestría y Doctorado en Pedagogía.

Colegio de Ciencias y Humanidades (2003). Orientación y Sentido de las Áreas del Plan de Estudios Actualizada. Recuperado de http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/planestudios/S_O_%20Area_T_Lenguaje_Comunicacion.pdf

Charaudeau, P. (1993). El dispositivo socio-comunicativo de los intercambios lingüísticos. Documento en pdf.

De Certeau Michel. (1985). La escritura de la historia. México: UJA.

Díez, M. (1998) *La retórica del mensaje publicitario*. España: Universidad Oviedo.

Derrida, J. (1996). *El monolingüismo del otro o la prótesis del origen*. Buenos Aires: Manantial.

Emir Olivares, Alonso. 2015. "Ingresan Jóvenes a la universidad sin un dominio del español," *La Jornada*, 3 de marzo, sección Sociedad y justicia.

Escobar, C. (2004). Para aprender a hablar hay que querer decir algo. Glosas didácticas. Revista electrónica internacional. Vol.12. Barcelona: 81-90. Web. <<http://www.um.es/glosasdidacticas/doc-es/GD12/05escobar.pdf>>.

Fonseca, M., Correa, A., Pineda, M., y Lemus, F. (2011). *Comunicación oral y escrita*. Primera edición. México: Pearson Educación, México

- Galindo (1998). *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. México: Compilación. Addison Wesley Longman.
- García Madruga. (2006). “Los orígenes de la lecto-escritura, relaciones entre conocimiento, lectura y escritura”. En *Lectura y conocimiento*. España: Paidós.
- Garrán, A. (1991). “Desarrollo oral de la lengua en el aula: una visión pragmática”. En *Lenguaje y textos*.
- Geertz Clifford. (1987). La interpretación de las culturas. México: Gedisa. pp. 19-40 y 339-372.
- Goetz, J y LeCompe, D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Ediciones
- Goodman, K. (2006). “¿Qué es el lenguaje?” En Sobre la lectura. Una mirada de sentido común a la naturaleza del lenguaje y la ciencia de la lectura. México: Paidós.
- Gorski, P. (1996). Papel del lenguaje en la formación del pensamiento. Uruguay: Grijalbo.
- Guiraud, P. (1986). “IV. La Kinética” y “V. La Proxemia”, en El lenguaje del cuerpo. México: FCE.
- Gutiérrez, Y. (2012). Ausencia de una enseñanza reflexiva y sistemática de la oralidad. *Revista Iberoamericana de Educación*. N.º 59 (2012), pp. 223-239 (1022-6508) - OEI/CAEU
- _____ (2010). La adquisición y desarrollo de la competencia discursiva oral en la primera infancia. *Revista imágenes de investigación*. Vol. 9. Bogotá. 24-34. Web. <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3652317>>.
- Hernández, L. (2013). 46 jóvenes desertan al día en Bachilleres. Recuperado de <http://www.excelsior.com.mx/nacional/2013/04/15/893994>
- Hayes, J, R y Flower, L. (1986). Identificar la organización y el proceso de escritura. Documento en pdf.
- Hernández, C. (s.f). El lenguaje coloquial juvenil. Centro Virtual Cervantes.

Recuperado de

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/revista_38-39_21-22_91/revista_38-39_21-22_91_03.pdf

Hernández, G. (2004). ¿Se puede leer sin escribir? Recuperado de

<https://www.jornada.com.mx/2004/04/18/mas-puede.html>

Hernández Rojas, Gerardo (2012), “Teorías implícitas de escritura en estudiantes pertenecientes a dos comunidades académicas distintas”, en *Perfiles Educativos*, vol. XXXIV, núm. 136, pp. 42-62.

Hernández Rojas, Gerardo (2008), “Teorías implícitas de lectura y conocimiento metatextual”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. XIII, núm. 38, julio-septiembre, pp. 37-71.

Hernández Rojas, Gerardo (2005), “La comprensión y la composición del discurso escrito desde el paradigma histórico cultural”, en *Perfiles Educativos*, vol. XXVII, núm. 107, pp. 85-117.

Hernández, R. Fernández, C. y Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.

Hernández, Santiago, Pedro. (2014) *Habilidades lingüísticas de los estudiantes de primer ingreso a las instituciones de educación superior*, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación.

Hipona, A. (1996). *El maestro. Fundación de la teoría del signo*. México: Mito y razón.

Humbolt, V. (1990). *Sobre la diversidad del a estructura del lenguaje humano y su influencia sobre el desarrollo espiritual de la humanidad*: Madrid, Anthropos- MEC.

Isócrates. (2007). *Discursos*. Madrid: Gredos.

Ize de Marengo. (1999). *Escuchar, Hablar, Leer y Escribir en la EGB*. Madrid: Paidós.

Jiménez, A. (2015). *Odres nuevos, retos y futuro de la literatura popular infantil: IV Jornadas iberoamericanas de investigadores de Literatura Popular Infantil*, Cuenca, 17 a 19 de junio de 2015 / coord. por Cristina Cañamares Torrijos, Angel Luis Luján Atienza, César Sánchez Ortiz, 2016, ISBN 978-84-9044-162-6, págs. 185-192

- Lomas, C. (2001). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras*. Barcelona: Paidós.
- López, A. (1998). *La retórica en la publicidad*. Salamanca: Arco libros.
- Maqueo, (2004). La comunicación. En *Lengua, aprendizaje y enseñanza. El enfoque comunicativo de la enseñanza a la práctica*. México: Limusa
- Meek, Margaret (1982) “¿Qué se considera evidencia en las teorías sobre literatura para niños?” *Theory into Practice*, vol. XXI, N° 4. Traducido en: *Un encuentro con la crítica y los libros para niños*, Caracas, Banco del libro, Parapara Clave
- Mendizabal (s.f). Instrumentos de recolección de datos. Recuperado de <https://www.redalyc.org/html/2390/239024334004/>
- Mercer, N. (2001). *Palabras y mentes. En cómo usar el lenguaje para pensar juntos*. Barcelona: Paidós.
- Miras, M y Sole, I. (2009). La elaboración del conocimiento científico y académico .En *escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. Conocimientos y estrategias*. Barcelona: Graó
- Miretti, M. (2003). *La lengua oral en la educación inicial*. Argentina: HomoSapiens.
- Mostacero, R. (2004). *Oralidad, escritura y escrituralidad*. Sapiens. Revista Universitaria de Investigación, vol. 5, núm. 1, junio, 2004, pp. 53-75 Universidad Pedagógica Experimental Libertador Caracas, Venezuela
- Navarro, P. (2013). *Un hermoso observatorio de la oralidad: los géneros de textos Institucionalizados*. El toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura. Cátedra de Didáctica de la lengua y la literatura I. Departamento de Letras. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata. ISSN 1853-3124. Año 4, Nro.6, abril de 2013. pp.103-118. <http://www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero6/MNavarro.pdf/view>
- Nietzsche, F (1996). *Sobre verdad y mentira en sentido extra-moral*. Tecnos.
- Núñez Jaramillo, Elena. (2010). Aportes de la reforma educativa del sexenio de

Echeverría (1970-1976) a la educación media superior. Orígenes de dos proyectos: Colegio de Bachilleres y Colegio de Ciencias y Humanidades. Tesis de licenciatura.

Olson, David. (1994). El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento. España: Gedisa.

Ong, Walter. (2009). Oralidad y escritura: tecnologías de la palabra. México: Fondo de Cultura Económica.

Página oficial SEP. http://www.sems.gob.mx/en_mx/sems/antecedentes_colbach

Pérez, L. y Tabares, A. (2009). La creación narrativa en torno a la imagen en el libro infantil, implementación de una secuencia didáctica en torno a la imagen en el libro infantil. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana. Web. <<http://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/402>>.

Platón. (2000). *Diálogos II, Crátilo*. Madrid: Biblioteca Básica Gredos.

Quintiliano. (2006). *Sobre la enseñanza de la oratoria I-III*. Bibliotheca Scriptorum Graecorum et Romanorum Mexicana. México: Universidad Nacional Autónoma de México. Real Academia Española.

Ramírez, G. (1999). La retórica como doctrina de la comunicación eficaz. Recuperado de

http://web.uaemex.mx/plin/colmena/Colmena_81/docs/La_retorica_como_doctrina.pdf

Reyzábal, V. (2006). *La comunicación oral y su didáctica*. 6a. ed., Madrid: La Muralla.

Rojas, S. (2001). El arte de hablar y escribir. México: Plaza y Valdes.

Rizo, M. y Fernández, F. (2009). “La comunicación y lo humano”, en Nosotros y los otros: La comunicación humana como fundamento de la vida social. México: Apuntes básicos de comunicación.

Rosenblatt, L. (1996). EL MODELO TRANSACCIONAL: La teoría transaccional de la lectura y la escritura. En TEXTOS EN CONTEXTO. 1. Los procesos de lectura y escritura. Asociación Internacional de lectura. Buenos Aires: Lectura y Vida. Recuperado de <http://didacticadelalenguauo.blogspot.com/2010/09/el-modelotransaccional-la-teoria.html>

Sánchez, O., Cañmares, C., Luján. A (2016). Ogres nuevos: retos y futuro de la Literatura Infantil. España: Ediciones de Castilla-La Mancha

- Saussure, F. (2004). *Escritos sobre lingüística general*. Traducción de Clara Ubaldina Lorda Mur. Barcelona: Gedisa.
- Scardamalia, Marlene y Bereiter, Carl (1992), “Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita”, en *Infancia y Aprendizaje*, núm. 58, pp. 43-64.
- Secretaría de Educación Pública (2011). Plan de estudios 2011. Educación básica. Recuperado de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/20177/Plan_de_Estudios_2011_f.pdf
- Secretaría de Educación Pública (2017). Nuevo Modelo Educativo. Plan y programas de estudios de educación básica. Recuperado de http://www.aprendizajesclave.sep.gob.mx/descargables/LENGUA_MATERNA_ESPANOL.pdf
- Serafini, T. (1994). *Cómo redactar un tema: didáctica de la escritura*, 2- ed., Barcelona, Paidós.
- Sistema de Educación Media Superior (2017). Acuerdos secretariales. Recuperado de http://www.sems.gob.mx/en_mx/sems/acuerdo_secretarial
- Smith, F. (1990). *Para darle sentido a la lectura*. Madrid: Visor.
- Solé, I. (1999). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- _____ (2009). La exposición pública del trabajo académico del texto para ser leído al texto oral. En *escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. Conocimientos y estrategias*. Barcelona: Graó
- Suarez, J. (2014). Estudios sobre oralidad en primera infancia. Recuperado de <http://www.dialogoseducativos.cl/revistas/n28/suarez>
- Ong, W. (2009). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Zebadúa, M y García, E. (2012). *Cómo enseñar a escuchar y hablar en el salón de clase*. México: Departamento de actividades editoriales. Secretaría de servicios de apoyo al aprendizaje. Colegio de Ciencias y Humanidades.

Zumthor, Paul. (2000). *Essai de poétique médiévale*. Paris: Éditions du Seuil, (1991).

Introducción a la poesía oral. Madrid: Altea, Taurus, Alfaguara

Vieiro, P., Peralbo, M. y García, J. (1997). *Procesos de adquisición y producción de la lectoescritura*. Madrid: Visor.

ANEXOS

Parámetros	Preguntas	Respuesta a las preguntas
Datos personales	<ul style="list-style-type: none"> • Nombre: • Plantel: • ¿Cuánto tiempo tiene en la docencia? • ¿Por qué eligió la docencia? • Asignatura que imparte: • ¿Cuál es su formación académica? 	
Definición de oralidad	<ol style="list-style-type: none"> 1. A partir de su experiencia ¿cómo le llamaría al acto de hablar en clase tanto de su parte como de los estudiantes? 2. Para usted ¿es lo mismo comunicación oral, lengua hablada, expresión oral, lenguaje oral competencia oral o competencia comunicativa? 3. A partir de su experiencia ¿cómo define el término comunicación oral? 	
Concepciones de los docentes entorno a la oralidad	<ol style="list-style-type: none"> 1. A partir de su experiencia ¿cómo desea la escuela que hablen los estudiantes? 2. A partir de su experiencia ¿Saben hablar los alumnos dentro del contexto académico? 3. A partir de su experiencia ¿Cómo hablan los estudiantes? 4. A partir de su experiencia, ¿los estudiantes hablan en las clases de las distintas asignaturas o sólo se habla en las clases de lectura y redacción? 5. A partir de su experiencia, ¿qué significa hablar bien o qué significa hablar de diversas maneras en la escuela? 	

<p>Práctica, enseñanza y didáctica de la oralidad</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. En sus clases o en su planeación ¿cuál de las habilidades comunicativas le da prioridad, es decir con cuál comienza? 2. Considera que la oralidad se enseña, por qué 3. A partir de su práctica docente ¿cuánto espacio le da a la enseñanza de la oralidad y por qué? 4. Durante su práctica docente ¿qué actividades desarrolla para fomentar la oralidad? 5. Cuáles son las características o parámetros que considera para llevar a cabo estas prácticas en el salón de clase. 6. ¿Considera que esta habilidad sólo se enseña o fomenta en las asignaturas de la academia de Lenguaje y comunicación? 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo se desarrolla la enseñanza de la oralidad en el contexto académico, específicamente en el salón de clase? • ¿Qué prácticas lleva a cabo el docente para enseñar a los estudiantes el uso de la oralidad en el salón de clases • ¿Cómo el docente relaciona la oralidad con la lectura y la escritura en el salón de clase para elaborar una exposición oral? • ¿Cómo el docente sigue reglas o normas para el uso de la oralidad en el salón de clase?
	<ol style="list-style-type: none"> 7. Qué retos y desafíos considera que existen en la investigación y enseñanza de la oralidad 	

Cuadro. Relación de guión de entrevista con preguntas planteadas en el propósito de la investigación.

Colegio de Bachilleres Plantel 1 “El Rosario”	
DCB1	<ul style="list-style-type: none"> • Nombre: • Plantel: • ¿Cuánto tiempo tiene en la docencia? 2 años • ¿Por qué eligió la docencia? Me gustó • Asignatura que imparte: Literatura • ¿Cuál es su formación académica? Licenciatura en Lengua y Literaturas Hispánicas y Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (UNAM)
DCB2	<ul style="list-style-type: none"> • Nombre: • Plantel: • ¿Cuánto tiempo tiene en la docencia? 22 años • ¿Por qué eligió la docencia? Proviene de familia de docentes • Tiempo laborando en la institución: 15 años • Asignatura que imparte: Lenguaje y Comunicación 1 y 2, literatura • ¿Cuál es su formación académica? Licenciatura en Letras Hispánicas (UAM), Especialidad en Competencias Docentes.
DCB3	<ul style="list-style-type: none"> • Nombre: • Plantel: • ¿Cuánto tiempo tiene en la docencia? 7 años • ¿Por qué eligió la docencia? Por influencia de maestros • Tiempo laborando en la institución: 3 años • Asignatura que imparte: Lenguaje y Comunicación 1 y 2, literatura • ¿Cuál es su formación académica? Licenciatura en Lengua y Literatura Hispánica
DCB4	<ul style="list-style-type: none"> • Nombre: • Plantel: • ¿Cuánto tiempo tiene en la docencia? 7 años • ¿Por qué eligió la docencia? Por vocación • Tiempo laborando en la institución: 4 años

	<ul style="list-style-type: none"> • Asignatura que imparte: Lenguaje y Comunicación 1 y 2, literatura <p>¿Cuál es su formación académica? Licenciatura en Letras Hispánicas</p>
DCB5	<ul style="list-style-type: none"> • Nombre: • Plantel: • ¿Cuánto tiempo tiene en la docencia? 4 años • ¿Por qué eligió la docencia? Proviene de familia de docentes • Tiempo laborando en la institución: 3 años • Asignatura que imparte: Lenguaje y Comunicación 1 y 2, Literatura <p>¿Cuál es su formación académica? Periodismo en Facultad de Estudios Superiores Acatlán UNAM. Maestría en Estudios Latinoamericanos UNAM.</p>
DCB6	<ul style="list-style-type: none"> • Nombre: • Plantel: • ¿Cuánto tiempo tiene en la docencia? 3 años • ¿Por qué eligió la docencia? Me gustó • Tiempo laborando en la institución: 1 año • Asignatura que imparte: Lenguaje y Comunicación 1 y 2, literatura <p>¿Cuál es su formación académica? Creación Literaria UACM</p>

Cuadro 2. Datos generales de Docentes

Colegio de Ciencias y Humanidades plantel Vallejo	
DCCH1	<ul style="list-style-type: none"> • Nombre: • Plantel: • ¿Cuánto tiempo tiene en la docencia? 10 años • ¿Por qué eligió la docencia? Por convicción y vocación • Asignatura que imparte: Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I, II, III y IV • ¿Cuál es su formación académica? Licenciatura en Lengua y Literaturas Hispánicas y Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (UNAM)
DCCH2	<ul style="list-style-type: none"> • Nombre: • Plantel: • ¿Cuánto tiempo tiene en la docencia? 5 años • ¿Por qué eligió la docencia? Proviene de familia de docentes • Tiempo laborando en la institución: 2 años • Asignatura que imparte: Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I, II, III y IV • ¿Cuál es su formación académica? Licenciatura en Letras Hispánicas
DCCH3	<ul style="list-style-type: none"> • Nombre: • Plantel: • ¿Cuánto tiempo tiene en la docencia? 6 años • ¿Por qué eligió la docencia? Por influencia de maestros • Tiempo laborando en la institución: 2 años • Asignatura que imparte: Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I, II, III y IV • ¿Cuál es su formación académica? Comunicación y periodismo UNAM

Cuadro 3. Datos generales de Docentes

Colegio de Ciencias y Humanidades plantel Vallejo	
DCCH1	<ul style="list-style-type: none"> • Nombre: • Plantel: • ¿Cuánto tiempo tiene en la docencia? 10 años • ¿Por qué eligió la docencia? Por convicción y vocación • Asignatura que imparte: Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I, II, III y IV • ¿Cuál es su formación académica? Licenciatura en Lengua y Literaturas Hispánicas y Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (UNAM)
DCCH2	<ul style="list-style-type: none"> • Nombre: • Plantel: • ¿Cuánto tiempo tiene en la docencia? 5 años • ¿Por qué eligió la docencia? Proviene de familia de docentes • Tiempo laborando en la institución: 2 años • Asignatura que imparte: Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I, II, III y IV • ¿Cuál es su formación académica? Licenciatura en Letras Hispánicas
DCCH3	<ul style="list-style-type: none"> • Nombre: • Plantel: • ¿Cuánto tiempo tiene en la docencia? 6 años • ¿Por qué eligió la docencia? Por influencia de maestros • Tiempo laborando en la institución: 2 años • Asignatura que imparte: Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I, II, III y IV • ¿Cuál es su formación académica? Comunicación y periodismo UNAM

<i>Categoría</i>	<i>Profesor</i>	<i>Pregunta</i>	<i>Respuesta</i>
Definición de oralidad	DCB1	1. A partir de su experiencia ¿cómo le llamaría al acto de hablar en clase tanto de su parte como de los estudiantes?	Diría que esta actividad requiere la interlocución tanto de mi parte como la de ellos, de modo que ambas partes escribamos un diálogo, en un solo diálogo en cuanto a lo académico sino también un diálogo en relación aah las actividades que realizamos aquí finalmente tanto ellos como yo somos personas
	DCB2		Los programas de estudio dice que los alumnos tienen que usar la jerga académica, explicar, comunicar cómo decir algo. En la media superior, los programas implementan (...) con los chavos sobre todo en segundo y en sexto semestre ya tratan de implementar una función de la lengua a que tenga o empiece a usar el lengua académica. Pero no es fácil hacer una exposición, o sea el muchacho se para y empieza a leer un texto porque eso es lo que le exigen todos los maestros piden en las otras materias. Yo no lo hago porque parece que a esta edad todo está en observación y muchos tienen miedo a participar, la mayoría busca una falla del compañero para burlarse. Sin embargo, de las habilidades lectoras y de escritura no están muy separadas
	DCB3		Habla, así como es la palabra no sabría

			definir bien la pregunta.
	DCB4		<p>El acto de hablar es muy importante porque es el medio o herramienta por la que principalmente nos comunicamos. El acto de hablar son acuerdos, es dar información, el acto del habla también es expresividad e incluso hasta creatividad y depende de cómo hablamos es ponernos en un momento y en un lugar en el que estamos es decir, también es contexto. Entre los estudiante y yo del modo de hablar tendría que ser forma, pero muchas veces no es así. Porque ellos tratan de fingir que están en un lugar serio y académico y yo también hago el teatro de estar en un lugar serio y académico, pero a veces la información no necesariamente llega por el discurso serio y académico sino que hay que implementar otras formas. Y así como en la escritura también el acto del habla es como te digo la herramienta que se amolda según la intención que uno quiere dar también uno va amoldando ese discurso con la clase que se quiera dar y bueno es un trabajo intelectual también.</p>
	DCB5		<p>Por parte de los profesores el acto de hablar debe ser lo más correcta y adecuada posible de acuerdo con la situación y obviamente por parte de los alumnos es más coloquial de una manera más popular, (...) se expresan de una manera más común, usan todo tipo de</p>

			<p>palabras todo tipo de lenguaje y así hay que orientarlos un poquito y si tengo que adjetivarlo de cierta manera, pues creo que el profesor debe hablar de la manera más correcta posible y el alumno tiene cierta libertad considerando que está en un proceso de aprendizaje.</p>
	DCB6		<p>Tiene que ser de respeto tanto de los estudiantes que estén abiertos para motivarlos en el estudio y también que ellos pues qUe sepan distinguir la forma correcta de expresarse que no caigan en muletillas.. que aprendan a utilizar un lenguaje, una estructura, porque a lo mejor el conocimiento lo tienen pero no saben expresarlo.</p>