

**LAS ESTRATEGIAS DE LOS DOCENTES
DE ESPAÑOL,
EN LAS PRÁCTICAS DE EXPRESIÓN ORAL,
QUE CONTRIBUYEN A CONSOLIDAR
LA COMPETENCIA ORAL
EN LOS ESTUDIANTES DE PRIMER AÑO
DE SECUNDARIA**

**TESIS QUE PARA OBTENER EL GRADO
DE MAESTRA EN DESARROLLO
EDUCATIVO**

**LÍNEA: ESPECIALIDAD EN DIDÁCTICA
DE LA LENGUA PRESENTA
TEODORA OLIMPIA GONZÁLEZ**

**Bajo la dirección de la MAESTRA
VICTORIA YOLANDA VILLASEÑOR LÓPEZ**

México, D. F., 2006

AGRADECIMIENTOS

Cuando nos damos cuenta de lo efímero de la vida, que “la vida es como el río que va a dar a la mar”, volteamos a ver la estela de personas que nos han forjado, el cúmulo de experiencias que nos ha formado y entonces no queda mas que darles un sentido gracias, como el que ahora me honro en brindar con este esfuerzo del cual forman parte.

A Esperanza, quien con su amorosa paciencia, siempre espera que llegue a su tierno y maternal regazo. A Gilberto, quien fortaleció mi espíritu con la influencia de su carácter paterno, el cual me permitió no desfallecer ni abandonar este trabajo hasta llegar a la meta.

Este nuevo peldaño es de ustedes, Clau, Esme, Gil y Rossí, mis amados hijos y queridos sobrinos Nan y Vare. El ánimo que les preste o les represente está en sus manos y en sus decisiones.

Las enseñanzas que desde tempranas edades me dieron cada uno de mis maestros en las diferentes etapas de mi vida brotaron de muy diversas formas a lo largo de las ideas vertidas en este humilde proyecto de investigación. A todos ellos rindo este sencillo homenaje.

Agradezco a cada uno los investigadores que moldearon y guiaron mis inquietudes a lo largo de la maestría y en el desarrollo de este trabajo. Sé que los hice esperar un buen tiempo, espero que no haya sido en vano, pues su esfuerzo, su espíritu de investigación, su dedicación, orientaciones y apoyo fructificaron en cada uno de los capítulos que aquí aparecen. Gracias Dra. María de los Ángeles Huerta por las aportaciones y observaciones acertadas en los momentos precisos en cada semestre, por tus palabras de aliento y comprensión. Al Mtro. César Makhlouf Akl por su infinita paciencia a lo largo de tres semestres de la maestría. Al Mtro. Jorge Benjamín Martínez Zendejas porque será inolvidable e invaluable su ejemplo de trabajo con cada uno de mis escritos, su inquebrantable decisión de no ceder a presiones buscando nuestra superación, además de los gratos momentos otorgados y de su apoyo metodológico.

Especialmente van estas líneas a mi asesora de tesis, Mtra. Victoria Yolanda Villaseñor López, quien confió en mí en todo momento, quien con inusitado humanismo y calidez guió mis pasos, me brindó apertura para trabajar el objeto de investigación y sobre todo me dio invaluable tiempos para aclarar múltiples dudas y enriquecer el campo documental y de investigación con constantes y diversas orientaciones.

Vaya también mi agradecimiento a las instituciones que me permitieron acceder a estos estudios aportando el espacio en tiempos liberados y a los apoyos económicos vertidos. A mis estudiantes de muchos años, a los estudiantes de esta investigación, a mis compañeras observadas, quienes sin su prestancia no hubiera sido posible realizar la observación. A mis camaradas de ayer y de hoy, quienes combaten con el fusil de la palabra oral y escrita por libertad, justicia y democracia, abajo y a la izquierda.

Por último, gracias a la vida que me permitió llorar y gozar esta experiencia y al “amor que me juraste”, quien tuvo que ser fuerte, soportar embates, furias y tempestades, colaborar en dudas, hablar y opinar lo necesario y estratégicamente escuchar y callar. En fin, caminar a mi lado y ser arrebatado, en los momentos menos esperados, de los dulces brazos de Sueño hasta el último momento.

A todos ustedes una loa en su honor.
Olimpia

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

	Pág.
I. REORIENTACIONES PARA LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA	11
A. El mundo donde enseñamos	11
1. Estudiantes de ayer, estudiantes de ahora	11
a. Efectos sociales y educativos	12
b. Escuelas secundarias	12
2. Estudiantes y docentes	13
a. Estudiantes	13
b. Docentes de la asignatura de Español	14
B. Necesidades comunicativas	16
1. Lengua y sociedad	16
2. Lengua y competencia comunicativa	17
3. Enseñar español	21
C. El objeto de estudio: estrategias docentes para la lengua oral	21
1. Enfoque comunicativo y práctica docente	22
2. Escuelas de observación	24
D. Importancia de un enfoque	24
1. La hora de español, espacio comunicativo	25
2. Competencia comunicativa y enseñanza de la lengua	26
a. Aprender a hablar	28
b. Las subcompetencias	29
c. ¿Cómo se produce el intercambio lingüístico y comunicativo?	34
E. Un poco de historia ...	35
a. Breve panorama histórico sobre los avances de la lengua y la literatura. Sus efectos en el intercambio lingüístico.	35
b. Modelos de comunicación	37
F. Diversidad lingüística y educación	39
II. PLANEACIÓN Y ESTRATEGIAS	43
A. La fuerza de las estrategias	43
1. Concepto de estrategia	43
2. Estrategias y habilidades	47
a. Clasificación y función de las estrategias	53
1) Conocimientos previos	53
2) Organizador previo	54
3) Señalizaciones contextuales	54
4) Preguntas insertadas	54
5) Obtención mediante pistas	55
6) Estrategias motivacionales y de autoestima	55
7) Estrategias de autonomía	55
b. Clasificación de estrategias por uso y presentación	56
1) Estrategias preinstruccionales	56
2) Estrategias coinstruccionales	56
3) Estrategias postinstruccionales	56
c. Clasificación de estrategias por asociación	57
1) Estrategias para activar conocimientos previos	57
2) Estrategias para generar expectativas	57

3) Estrategias para guiar y orientar el aprendizaje	57
4) Estrategias codificadoras de nuevos conocimientos	57
5) Estrategias para la organización de conexiones internas	57
6) Estrategias para conexiones externas	57
B. La práctica de la educación lingüística y literaria en secundaria	58
1. Características de la planeación didáctica en lengua y literatura	58
2. Condiciones del currículo actual	59
3. Planificación y para qué planificar	60
a. Características de la planificación	63
b. Trabajo con los contenidos	69
c. Objetivo lingüístico y propósitos programáticos	70
d. Contenidos lingüísticos y literario, las destrezas y conocimientos prioritarios	71
e. Criterios de selección y de orientación sobre contenidos	74
f. Actividades de enseñanza y aprendizaje	76
g. Tipos, estructura y criterios de selección de las actividades del docente	76
III. LA EVALUACIÓN EN LA EXPRESIÓN ORAL	81
Importancia de la evaluación en las prácticas de expresión oral	81
1. Una alternativa: la evaluación como proceso	89
2. El concepto de evaluación dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje	89
3. Significado de la evaluación en campo de la lengua oral	95
4. Funciones de la evaluación en la lengua oral	97
IV. CONTENIDOS DE LA LENGUA ORAL Y LA VIDA AÚLICA	101
A. Vivir en las aulas y ser artesano de la educación	101
1. La necesidad de enseñar lengua con sentido	103
a. Contenidos relaciones y formas de hablar	103
b. El aula y los usos lingüísticos	105
2. La clase y orientaciones sobre la planeación y contenidos	106
B. El currículum	107
1. La enseñanza de la lengua y el docente	108
2. Carácter de los fines y propósitos	112
3. Papel del docente en los fines y contenidos	116
4. Criterios para la planeación	119
C. Noción de contenido y clases de contenidos	120
1. La selección de los contenidos	122
2. Algunos criterios para la selección de contenidos	124
3. Tratamiento de los contenidos	125
4. Contenidos y libros de texto	126
5. La secuencia de contenidos	127
a. Posibles criterios para la secuencia de contenidos	128
b. Un ejemplo de secuencia de contenidos	128
6. La selección, la secuencia y la vinculación de los contenidos lingüísticos y literarios con otras asignaturas	129
7. Los usos lingüísticos y su influencia	130
8. Los ejes de la lengua en México	140
V. PLANEACIÓN Y PRÁCTICAS DE EXPRESIÓN ORAL	145
A. ¿Por qué hablar es importante?	145
1. Saber hablar, es saber escuchar	147
2. Situación de la lengua oral en la escuela	149
3. Características y usos culturales de la oralidad y la escritura	152

4. Hablar, proceso esencial humano	154
B. Los fines pedagógicos de la expresión oral	155
1. Cuando el fin de hablar es persuadir... y exponer un tema	158
2. Conversar, recurso habitual y recurso didáctico	160
3. Otra mirada a la conversación	160
4. Hablar y cooperar	162
5. La utilidad de la conversación	163
6. Debate, discusión, argumentación y entrevista	165
a. El debate	166
1) Un elemento importante en todo debate: la argumentación	166
2) La toma de posición y fundamentación	166
3) Características del debate	168
b. La entrevista	169
C. Encuentros y desencuentros en la valoración de lo oral y lo escrito	170
1. La gramática de la oralidad	171
a. Sustancia de la prosodia	172
b. Forma de la prosodia	172
2. Las aportaciones de la sociolingüística	175
3. Elementos para analizar el habla	179
D. La escucha	179
1. Análisis de la escucha	180
2. Tipos de escucha	180
3. De la escucha distraída a la escucha crítica	181
E. El habla en el aula	183
VI. LA EXPRESIÓN ORAL EN EL PROGRAMA DE ESPAÑOL DE PRIMER GRADO	187
A. Análisis curricular del plan de estudios y del programa de español de secundaria	187
1. Finalidad del análisis	187
2. Continuidad, secuencia e integración: aspectos de todo plan de estudios y programa	188
a. Coherencia y pertinencia	189
b. Continuidad	189
c. Secuencia	190
d. Integración	191
e. El papel de la integración en un programa	192
3. El plan y programa de estudios de Español, 1993	192
a. El eje de la lengua hablada	193
b. La evaluación en el programa	196
4. ¿Por qué un enfoque comunicativo y no otros?	197
5. La lengua oral en el programa de primero de secundaria	198
a. Los estudiantes de primer año	198
b. El programa de Español de primer año	199
c. Bloques y contenidos	202
d. Temas y ejes de la lengua	207
e. Exposición, entrevista y debate	211
VII. “LO QUE DIGA LA MAESTRA SE HACE”, EL PODER DE LA PALABRA EN LAS ESTRATEGIAS DOCENTE DE EXPRESIÓN ORAL ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS DE INVESTIGACIÓN	215
A. Panorama general del campo de investigación	215
1. El campo de investigación: Dos escuelas	215
2. Registros analizados, estrategias didácticas de intervención y formatos orales	221

3. Dos profesoras, dos grupos. Apreciaciones generales	222
4. El ambiente de enseñanza y aprendizaje, una categoría general	225
a. Ambiente de enseñanza y aprendizaje y otras categorías	226
b. Encuadre del curso	227
B. Los datos y los registros de observación	
Un camino para conocer las estrategias docentes en las prácticas de la lengua oral en primer grado de secundaria	235
1. Las estrategias docentes en las prácticas de expresión oral con estudiantes de primer grado de secundaria	239
2. La función de las estrategias de integración grupal en el ambiente de enseñanza y aprendizaje	242
3. El ambiente eficaz de aprendizaje	243
4. La importancia del nivel de competencia oral y de los conocimientos previos sobre temas específicos de lengua oral	250
5. Ambiente de enseñanza y aprendizaje y organización grupal	252
C. Planeación y dosificación	260
1. La planeación de clase	260
2. La selección de contenidos programáticos y su “dosificación”	262
3. Elementos para la dosificación	265
a. Tiempo	265
b. Continuidad , secuencia e integración	266
c. Continuidad , secuencia, integración y estudiantes	267
d. Necesidades e intereses de los estudiantes y conocimientos previos	267
4. Criterios para abordar la programación didáctica	269
5. Las necesidades de los estudiantes y el programa de español de primer grado	270
6. El ritmo de los estudiantes...	273
D. La dosificación en la práctica	276
1. Dosificación práctica	276
2. El criterio de integración programática: vinculación con otros ejes del programa	281
3. Planeación, práctica docente y patrones de interacción	282
4. Propósitos y lengua oral en la práctica	284
5. El uso lingüístico de los estudiantes	286
6. Usos lingüísticos y recursos didácticos	291
E. Importancia de la lengua oral, su consolidación, el apoyo gramatical y sintáctico y la escucha vs. miedo	293
1. Importancia de la lengua oral	293
2. Importancia de la consolidación de la lengua oral	299
3. La importancia de la lengua oral para los estudiantes	302
4. Expresión oral, gramática y sintaxis	303
5. Gramática y competencia oral	304
6. El miedo a hablar y el trabajo con la escucha	305
F. Las estrategias docentes en las prácticas de expresión	309
1. El ambiente eficaz de aprendizaje, una estrategia contextual y situacional	310
a. Confianza y respeto	310
b. Compromiso y responsabilidad	311
c. La formación y el profesionalismo de los docentes	312
d. Contexto de participación, negociación y acuerdos. Búsqueda de relaciones positivas	317
2. Estrategia motivacional	323
3. ¿De qué hablar? La estrategia de la documentación	325

4. La “documentación” como estrategia preparatoria	331
5. Estrategias que apoyan la construcción del contenido de la expresión oral	334
a. Obtención mediante pistas	334
b. Estrategia de la planificación	335
c. Estrategia de contemporización	336
d. Estrategia de ignorar y estrategia de rechazo	336
f. Estrategia de reconstrucción	337
g. Estrategia de reformulación	338
h. Estrategia de la inducción	345
i. Estrategia recurrente: rutinas y preguntas intercaladas	346
6. Estrategias con la escucha	347
a. Estrategia de la escucha respetuosa o ambiente afectivo positivo	347
b. La escucha como estrategia organizativa	352
7. Aprender a hablar en orden y con libertad	353
a. Estrategias de autonomía a través de técnicas y dinámicas de grupos	353
b. Estrategia de autonomía. Involucrar o no a los estudiantes en la toma de decisiones	357
8. El espacio donde surgen las estrategias docentes para la expresión oral	359
a. La participación oral en el aula, oportunidad de cultura y socialización	359
b. El aula, lugar de poder, un espacio para escuchar-hablar	363
c. “Marco las reglas que se tienen que seguir” y “Lo que diga la maestra se hace”	370
G. La evaluación de la lengua oral	372
1. La evaluación de la lengua oral, utilidad y lugar en los procesos de la enseñanza y el aprendizaje	372
a. Los registros de evaluación y el avance de los estudiantes	382
b. Evaluación diagnóstica y conocimientos previos	383
c. Evaluar y calificar	386
2. Los guiones de evaluación, apoyo para la calificación	392
H. Tres formatos de interacción formal y sistemática	398
1. Exposición, entrevista, debate y otras interacciones orales	398
a. La exposición	427
b. La entrevista	446
1) La entrevista y el programa por bloques	453
2) Continuidad, secuencia e integración de la entrevista en los bloques programáticos y la realidad	457
3) La entrevista, lengua hablada y lengua escrita	465
a) Mezcla de teoría y práctica	467
b) La entrevista como apoyo organizativo, estrategia integradora de la diversidad y estrategia mediadora	471
4) El apoyo de la observación participativa en la entrevista	473
a) La entrevista dinámica, socialización e interacción	474
b) La evaluación de la entrevista	475
c) Promoción de la libertad de elección	477
c. El debate	477
1) El debate como contenido conceptual	479
2) Argumentación, discusión y debate, la aplicación y proceso para llegar al debate	487
3) Los debates en el primer año	496

a) El primer debate	496
b) Fases temporales para realizar el debate	496
4) Las funciones en el debate	502
a) Ser moderador, relator o ponente	502
b) Estrategias de organización y de documentación en el debate	504
5) El segundo debate	506
6) El tercer debate	514
7) El desarrollo del foro-debate	516
8) La evaluación del debate	522

CONCLUSIONES	527
BIBLIOGRAFÍA	539

INTRODUCCIÓN

“A los que saben cuál es el valor de liberación que puede tener la palabra. “Todos los usos de la palabra para todos”. Me parece un buen lema, con un bello sonido democrático. No para que todos sean artistas, sino para que nadie sea esclavo (Geanni Rodari,1999:17)”, es el epígrafe con el cual doy paso a lo observado en el campo de investigación de dos profesoras, cada una atendiendo a un grupo de primer año de secundaria, de quienes reforcé y reaprendí que la práctica docente es sumamente compleja. También fue una expresión que me hizo tomar como tema de investigación la senda que los docentes elegimos para hacer que nuestros estudiantes de secundaria vayan consolidando su competencia en la lengua hablada.

Ha tomado tiempo el poder llegar a la conclusión de este trabajo de investigación, tan es así que pareciera desvirtuarse al estar dentro de la transición de una nueva reforma a los Planes y Programas de la Educación Secundaria: Reforma a la Educación Secundaria (RES,2006). Sin embargo, considero que la vigencia persiste, debido a la importancia que tiene el tratamiento de la lengua oral.

El cambio de enfoque de comunicativo (SEPb, Secundaria,1993:21) a prácticas sociales del lenguaje que conlleva lo lingüístico y comunicativo (Diario Oficial de la Federación,2005: 43) no lo demerita, menos cuando los rasgos deseables es que los estudiantes tengan como finalidad emplear *el lenguaje oral con claridad, fluidez y adecuadamente para interactuar en distintos contextos sociales y reconociendo la diversidad lingüística* (Diario Oficial de la Federación,2006:26).

Bajo este marco de ideas, el propósito de este trabajo de investigación tanto en lo documental como de campo, es dar cuenta de los avances que se tienen en cuanto al tratamiento de la expresión oral en lo general, pero incidiendo particularmente en las estrategias que los docentes de español emplean para que los estudiantes consoliden la competencia oral en pro de la competencia comunicativa. Por otro lado, lograr aportar a mis compañeros docentes la experiencia de dos jóvenes maestras, analizadas bajo la óptica de diversos autores y contribuir de forma humilde con algunos elementos que influyen en las prácticas docentes sobre la expresión oral.

La educación lingüística y literaria de los educandos de escuelas regulares es atravesada indudablemente por la lengua oral como la herramienta idónea para llevarla a cabo. La interacción verbal es el primer contacto que todo docente tiene con sus estudiantes. La socialización que establezca entre ellos es marcada por la forma en que se comuniquen a

través de la lengua oral, pero también en diversas ocasiones se presenta la contradicción de que la forma de mediación que el profesor realiza a través de diversas estrategias para el aprendizaje y consolidación de la expresión oral crea inhibiciones o si ya de por sí, debido a que en este nivel los alumnos atraviesan por la etapa de la adolescencia, vienen con ellas. Dichas contradicciones malograrán las prácticas, en general todavía asistemáticas, de los temas dirigidos a consolidar la lengua oral de los estudiantes de secundaria.

La tendencia del tratamiento conceptual y asistemático de los temas de lengua oral es otra de las contradicciones no superadas. Se quiere que el estudiante “hable correctamente” en función, todavía, de parámetros de lengua escrita. Que hable con claridad, coherencia y precisión a partir de un mínimo de prácticas de lengua oral bajo formatos de interacción comunicativa poco practicados con ellos y poco dominados por los docentes. De ahí que persista la creencia de que el trabajo con la lengua oral sea pérdida de tiempo.

El contexto en que se desarrolló este trabajo parte de la situación de la enseñanza de la lengua en nuestro país, específicamente en el Distrito Federal, considerando las características y necesidades de los jóvenes de secundaria, y desde luego su capital cultural. En el centro de la investigación está el quehacer docente respecto a las estrategias que implementan el profesorado de español para fortalecer la expresión oral e ir afianzando la consolidación de la competencia comunicativa desde la competencia oral en los estudiantes de primer año de secundaria. En un segundo momento, también se trata de conocer qué las estrategias posibilitan el desarrollo de la competencia oral, cuál es la trascendencia de dichas estrategias, de qué forma el uso lingüístico de los contenidos de oralidad crea un contexto verbal positivo para las interacciones con los estudiantes, cómo concibe el docente de español los usos de la lengua oral en relación con la lengua escrita en el curso de su actuación en el aula, qué hace el profesor para darle continuidad a las prácticas de oralidad escolares hacia las no escolares.

Por tanto el propósito general, basado en un estudio comparativo bajo las técnicas de observación directa y de análisis documental, fue determinar el tipo de estrategias utilizadas por el docente de español para el ejercicio de la expresión oral en el marco de la competencia comunicativa.

Cómo propósitos aledaños se tuvo el identificar y categorizar las estrategias docentes percibidas, como son: estrategia, tipos de estrategias, interacciones verbales, usos lingüísticos, competencia oral y comunicativa, lengua oral, la escucha, categoría que emergió durante el proceso de investigación y durante la observación de campo, exposición, entrevista, debate entre otras más; identificar las formas de trabajo docente con respecto a los contenidos programáticos de lengua oral en relación con las características y necesidades de los estudiantes implicados, relacionar y comparar objetivos, contenidos, evaluación y materiales de

la programación didáctica implementada durante la clase a propósito de la expresión oral, pero en específico a tres contenidos: la exposición, la entrevista y el debate; observar y analizar la influencia del currículum, de la formación cultural y pedagógica de los docentes sobre sus prácticas, entorno a estos contenidos de la lengua oral.

Para ello se considera, de forma básica el análisis curricular del Plan y Programa de Español de 1993, aportes del Libro del Maestro (1994) y del uso dado al Libro de Texto Gratuito que tocó a uno de los grupos, así mismo las planeaciones aportadas por las docentes observadas en función de lo que ofrecen relacionado a los criterios organizativos de continuidad, secuencia e integración, con base en lo sustentado por Tyler (1973) y Taba (1974); ubicados desde la visión del enfoque comunicativo, tomando como aportes teóricos algunos de los fundamentos que aportan Carlos Lomas (1999), Jesús Tusón (1994), Carlos Osoro (1993), Amparo Tusón Valls (1999,2002), Helena Calsamiglia (2002), Lucy Nussbaum (1991,2002), Magdalena Viramonte (1998), Fernando Castaños (1989), Dietrich Rall (1989), Cassany(2002), Lucero Lozano(2003), Mercedes López (1973), entre otros autores.

Del campo de investigación se analizan los datos aportados por el diario de campo, las transcripciones de las 47 sesiones audiograbadas y observadas, aproximadamente de 30 a 50 minutos y las cuatro sesiones videograbadas dentro del aula de clase, específicamente a exposición y debate, así como las transcripciones de entrevistas de respuesta abierta realizadas tanto a docentes como a estudiantes y directivos, con foco básico en las actividades de lengua oral.

En este trabajo abordaremos el análisis de diversos autores sobre la expresión oral, las estrategias que se emplean para promoverla bajo el enfoque comunicativo por los docentes de español, las consecuencias de dicha enseñanza, enfatizando las influencias que reciben por distintos factores propios de profesores y estudiantes como lo es el aspecto sociolingüístico y cultural de cada uno de ellos.

La investigación teórica-metodológica está desarrollada en un amplio marco de seis capítulos, teniendo como eje central diversas aportaciones de Carlos Lomas (1999). El **Capítulo I**, reseña de forma somera los caminos que ha seguido la enseñanza de la lengua y la necesidad de reorientarla bajo un enfoque determinado y poniendo en el centro las características y el capital cultural de los estudiantes, mencionado por Bordieu (1986), Nieda y Macedo (1998), Bersntein (2001) y González B. (2002) con el cual llegan al ámbito escolar.

Emergen, con su influencia hacia la lengua oral, los medios masivos tratados por Ferrés (2002), Prieto (2000), J. Manuel Pérez Tornero (1997) y Del Río,1997; se hacen observaciones de la pérdida del autoridad de las instituciones por Tenti (2001).

Se introduce la posición de Wittgenstein (1974, citado por Kemmis,1986:43) y del propio Kemmis (2002) sobre la necesidad de discutir el currículo a nivel de docente y crear acuerdos y negociaciones.

También aparece una breve reseña sobre los enfoques de enseñanza aportada desde la mirada de autores citados por Lomas (1999) y Viramonte (1998) como Chomsky (1957), Gumperz, Hymes, entre otros, dando la concepción de competencia comunicativa y las subcompetencias, reforzándose con ideas de Vila (1988), de Helena María da Silva Gómez (1989:63) al igual que Castellá (1994, en Lomas,1999) y Cassany (2002) en el mismo sentido de enfoque textual.

Se presentan las contradicciones en que cae este tipo de enfoque, analizadas por Fernando Castaños (1989) y Dietrich Rall (1989) . El reconocimiento de que toda reforma y enfoque de la lengua responde a una política educativa sostenido por autores como Rockwell y Ezpeleta (1983), Kemmis (1986), Sylvia Schelmelkes, (1990) Remedi (1991) y Pérez Gómez. (1988).

Además la caracterización de los hechos de habla según la situación y los contextos, mencionado por Carney (1996), por Martínez, López y Gracida (2002), Manuel Cerezo (2002) y por quienes ofrecen modelos comunicativos y de expresión oral: Bygate (1987) y Juan Mayor (1987). Así mismo estos autores, además de Eagleston (1983), Lozano (2003) y Dido (2004) tocan la diversidad de usos lingüísticos como parte de la educación lingüística y literaria. Se comienza a delinear la hora de la clase de español como un espacio comunicativo basándonos en A. Tusón y Nussbaum (2002).

Por último, expongo en este capítulo la definición del objeto de estudio y de forma concreta las condiciones del campo de investigación.

En el **Capítulo II**, se refiere la definición de *estrategia* según Delamont (1984), Andy Hargreaves (1987), Peter Woods (1987), Faure (1999), Amparo Tusón Valls (1990), Vigotsky (2003), Lomas (1999), Díaz-Barriga y Hernández (2002), Monero, citado por Garibay (2004) Luis Garibay Gutiérrez(2004), Resnick y Lawrenz (2004,citadas por Campanario). La idea de estrategia recurrente de Delamont (1984) y Hergreaves (1985) en cuanto la praxis burocratizante de Sánchez Vázquez (1980).

También trasladaremos la mirada hacia las estrategias de expresión oral, en un primer momento, contemplando su empleo en cuanto a la lengua como instrumento de interacción, materia de estudio y elemento de comunicación, ideas fundamentadas en Emilia Ferreiro (1998), en los esposos Goodman (1989 y 2003) y en Rosa María Torres (1993). En un segundo plano, el tratamiento que se les da a las estrategias ocupadas para lengua oral con base en el currículo prescrito y su concreción en el currículo real, fundamentado con Kemmis (1998), Appel (1987) y Sacristán y Pérez Gómez (1991). Posteriormente aparece la clasificación de

estrategias, desde un marco constructivista, de aprendizaje significativo y colaborativo, ofrecidas en lo fundamental por Díaz-Barriga y Hernández (2002), quienes a su vez se basan en Edwards y Mercer (1988), y además apoyándonos en las ideas de Luis Garibay Gutiérrez(2004), Carlos Monero (1998), Charur Carlos Zarzar(1989) (citados por Rosa M. Torres,1993).

Comparamos las subcompetencias de los etnógrafos de la comunicación, Canale y Swain (1980), Canale (1983), Hymes (1984) citados por Lomas (1999) y por Lozano (2003) con la variante del propio Lomas (1999): competencia discursiva y competencia estratégica y la que presenta Cassany (2002) a través de un modelo de comprensión oral, ubicándolas como microhabilidades de la lengua oral, las cuales con una aplicación técnica deberá desarrollar el profesor en sus alumnos y en donde la escucha emerge como un factor que debe ser atendido, situación que refrendará Lomas (1999) en un capítulo posterior, respaldándonos en aportaciones de Edoardo Lugarini (1995), Pavón (1982) y Bickel (1982).

Se ubica en este apartado el entramado de participación social, ocasionado por la tarea académica propuesta por el profesor, explicado por Erickson (1982, en Velasco,1993) y Makhlouf (1997) dentro del escenario comunicativo en que se convierte la clase de español, según A. Tusón y Nussbaum (2002).

Este capítulo también establece la relación de las estrategias implementas por los docentes para trabajar los temas de expresión oral, mostrando como una necesidad la planeación para todos los aspectos de la lengua y de los criterios a seguir sobre la selección y orientación de contenidos desde la visión de Lomas y Osoro (1996), Lomas (1999), de Guadalupe T. Martínez Montes, M. Antonieta López Villalva e Isabel Gracida Juárez (2002), de Lawrence Stenhouse (1984, citado por Lomas,1999).

El **Capítulo III**, versa sobre la evaluación vista como un proceso que debe caminar a la par que los procesos de enseñanza y aprendizaje, concluyendo que hay un basto camino que recorrer con respecto a la enseñanza de la lengua. Más específicamente se insiste, en que la evaluación de la lengua oral, cuando se lleva a cabo es asistemática, aunque la mayoría de las veces es inexistente. Por lo cual el necesario fomento de una cultura de la evaluación en en todos sentidos y aspectos aún está en proceso, dada la fuerte carga valoral y crítica que implica el realizarlo, más aún en el campo educativo. Los autores que sustentan estas afirmaciones son Andrés (2000), Alba, Díaz Barriga y Biseca (1985) César Coll (citado por Nieda y Macedo,1998), Ma. de los Ángeles Huerta (2002), con la propuesta de hacer seguimientos a lo largo y al final de cada secuencia didáctica, valorando el grado de coherencia entre el objetivo, el contenido enseñado y lo que ocurre en el aula.

Hacemos partícipes con sus ideas a Vitale (2002), Schmelkes (1994), Wheeler (1985), quienes desde esta época definen a la evaluación como un proceso que emite juicios fundados en objetivos educativos y en criterios para observar cambios deseables.

Cembranos y cols. (1994), nuevamente Huerta (2002) y Lomas (1999), Coll y Martín, (citados por Niedo y Macedo) y Lozano, desde 1973, persisten en visualizar la evaluación como proceso, pero sin distinguir y precisar su jerarquía o determinar como prerrequisitos a ella la medición y a la calificación, predomina en ellos lo cualitativo aunque hacen el reconocimiento necesario de la acreditación ante la sociedad. Participan con ideas reforzadoras sobre la necesidad de mirar la evaluación como proceso Hearnreaves (1999), Pansza, Freire (1994) Giroux (1983).

Otros investigadores agregan el empleo de la observación participante como técnica para realizar la evaluación. Entre ellos están Y. Goodman (1989), Galindo (1989) Bridges (1989), complementando ellos mismos y Sellitz (1994) que los estudiantes deben ser partícipes activos dentro de ese proceso de evaluación.

Este **Capítulo IV** se propone esbozar la vida en las aulas con respecto a los contenidos, las relaciones que se establecen y los modos de hablar. Para ello, las aportaciones que a lo largo del tiempo han realizados diversos autores, son útiles y complementan todo un panorama y dimensiones de lo que es el aula de clase. Tales son Erickson, en 1982 (citado por Velasco,1993), Pérez Gómez (1998), Woods (1985), Cazden, Jackson, Torres, Edwards y Mercer, Young (citados por Lomas (1999), Eisner (1998), Doyle (citado por Eisner,1998), Nussbaum y A. Tusón (1996). También para varios de ellos el aula es espacio escolar, un lugar activo, una microsociedad o un escenario comunicativo donde surge la estructura de participación social como respuesta a la tarea académica propuesta por el profesorado.

Espacio donde varios de estos investigadores ven como una necesidad enseñar lengua con sentido. Lomas (1999), Martínez, López y Juárez (2002), Cazden B. Courtney (1991), Delamont (1984) coinciden en que la lengua oral es la herramienta natural cargada de fuertes significaciones en donde la cooperación de los hablantes, bajo la visión de Grice (), se requiere para se dé el acto comunicativo adecuado para comprender los contenidos lingüísticos y la comunicación, tendiendo así significado para los estudiantes.

Nussbaum y Amparo Tusón (2002) contribuyen al valorar que la diversidad lingüística se encuentra en los usos dados a la lengua, por lo que no hay o no debe haber uno que regule a los otros. Reconocerlos, nos dicen, conlleva el respeto a la diversidad. De ahí que para Yetta. y Kenneth Goodman, (1992 y 2001), entre otros investigadores, el tratamiento a la lengua deba ser holístico y que todos los docentes sean maestros de lengua, sin que por ello dejen de lado que dicha enseñanza está influenciada por las características de los dos actores

fundamentales: estudiantes viviendo un proceso de transición, como lo mencionan Nieda y Macedo (1998), y profesores con su propia individual y a la vez sus diferencias socioculturales y dominios.

Najt y Reyzabal (1994) contribuyen con la idea de creatividad, utilidad y funcionalidad de la lengua oral y escrita bajo el recorrido de caminos de construcción, de colaboración y de aprendizajes significativos reales no simulados. Pérez González (2004) nos ayuda a reflexionar sobre estas ideas, al poner el acento, en el aspecto de formación y actualización de docentes, el cual considera caótico y disperso, dando con ello resultados que en nada colaboran en la enseñanza de la lengua.

Lomas (1999), Luis del Carmen (citado por Lomas,1999), Pérez Tornero (2002) y Ferrés (2002) ofrecen algunos elementos en cuanto a la selección de contenidos y su relación con el uso de medios masivos. Nuevamente entre ellos hacen su aparición los criterios organizativos de continuidad, secuencia e integración. También surgen, entre dichos criterios, la selección de textos a trabajar, lo cual permite dar una breve revisión a las tipologías textuales de donde se derivan materiales para trabajar la lengua oral. Lomas (1999), Cassany (2002) y Lozano (2003) son los autores que con base en ciertos aspectos desarrollan tipologías para la lengua oral. El primero orienta su tipología hacia los tipos de discurso con base en las competencias básicas; el segundo, tiene como guía el tipo de ejercitación y la tercera autora, realiza la clasificación con fines didácticos.

La importancia de la lengua oral, sus características y su tratamiento con una gramática propia de ella es materia del **Capítulo V**, bajo la mirada de autores como Günther Kress (1983), Calsamiglia (2002), Najt y Reyzabal (1994), Vigotsky (citado por Bruner, 1986 y 1998), Olson (1994) Olson y Ong (citados por Ruscio,2004).

También en este capítulo es donde se aportan elementos para la categoría emergente que surgió durante la observación en el campo de investigación: la escucha. Inicialmente desde el puntos de vista de Lino y Giordano (2004), y finalizando el capítulo con Edoardo Lugarini (1995), Pavón (1982) y Bickel (1982) (en Lomas 1999). La dificultad que atañe a este aspecto de la lengua oral, debido a las diferencias lingüísticas y culturales, es tratada por Bordieu (1979, citado por Lomas, 1999), Basil Bernstein (1975 y 1977, citado por Lomas:1999) y Lomas (1999).

Estas aportaciones llevan a manifestar la situación en que se encuentra la lengua oral en la escuela, bajo ideas de Martínez, López, y Juárez (2002), tratando su respectivo poder de persuasión (Cicerón, *El orador*,17.55,56, Quintiliano). Poder y usos lingüísticos que pueden verse favorecidos con las ideas del trabajo sobre microhabilidades de Cassany (2002). Aparece también, el posicionamiento sobre la importancia de la lengua oral que hacen autores como

Helena Casamiglia (2002), D. Olson (1995), Ong (citado por Rucio,2004), Yetta. M. Goodman y Kenneth. S. Goodman (2001), Lomas (1999), Canale (1983, citado por Lomas,1999), Cots (1995) quienes refuerzan este aspecto.

El tratamiento de la lengua oral con rasgos derivados de su propia gramática es tocado por Viramonte (2002), Cassany (2002), Najt y Reyzaal (1989) y de forma más precisa por Alexandra Álvarez Muro (2001).

Aprender a hablar, hablando, antiguo, pero vigente principio de Amos Comenio hace su aparición en voz de De la Mora (2004), Tough (1989), Reyzaal y Najt (1994), y A. Tusón (2002) quienes comparten la misma idea, trasladándola hacia la utilidad de la práctica de la conversación como formato de continua interacción que debe ser practicado, para darle fuerza a la consolidación de la lengua oral y no a través de la memorización de reglas gramaticales.

De estas aportaciones, surge que tratemos este aspecto desde una enfoque comunicativo, de actos de habla con base en Austin y Searle (citados por Lomas,1999), Martínez, López y Juárez (2002), Beristáin (2002), recuperando ideas de Austin, Lyons, Greimas, Bühler. Completan este cuadro varios autores que coinciden en citar a Paul Grice (1975) con su principio de cooperación: Edwards y Mercer (1988), Lomas (1999) y Martínez, López y Juárez (2002), entre otros.

Abarca este amplio capítulo, la conceptualización de la exposición, la entrevista y el debate, que autores como Kerbrat-Orecchione (1990, citada por Lomas,1999), Lomas (1999), Cassany (2002), Lozano (2003) y Ferrini (1981), han aportado. Doy especial mención a Mercedes López López (1973, 2005) debido a que es quien precisa los dos aspectos que tienen que trabajarse durante la argumentación en estos formatos.

También se cuenta con las propuestas para analizar el habla que sugiere y complementa Amparo Tusón (2002), partiendo de ideas de los etnógrafos de la comunicación, Dell Hymes y John Gumperz (1972,citados por Lomas,1999), agregando aportaciones de Nussbaum (2002) y Lomas (1999).

El recorrido teórico-metodológico que sustenta el análisis pretendido de las estrategias empleadas en las prácticas de expresión oral continua y finaliza con el **Capítulo VI**, en el cual, se realiza el análisis curricular, básicamente de los tres formatos de interacción en estudio: exposición, entrevista y debate en el primer grado del Plan y Programa de estudio,1993.

Se tienen como referentes principales el Programa de Estudio de primer grado de Secundaria (1993), el Libro para el Maestro (1994), así como elementos de orden curricular aportados por la investigación realizada por Guadalupe Teodora Martínez Montes et al (2002).

El panorama se enriquece con reflexiones sobre aspectos organizativos (*continuidad, secuencia e integración*) del currículo en el sentido comunicativo, de interacción y de un

tratamiento de lenguaje integral, por Lomas (1999), Ralph W. Tyler (1973), Taba (1974), Smith, Stanley y Shores (citados por Taba,1973), Bridges (1989), K. Goodman (1996). Yetta y K. Goodamn lo acuñan como *lenguaje total*.

Se hacen algunas observaciones sobre aspectos de la falta de rasgos de evaluación para lengua oral y su enseñanza, cayendo en las críticas acertadas que sobre ello realizan Giroux (1985) y Nussbaum y Tusón(2002).

Se señala, en palabras de Lomas (1999), A. Tusón (1981), da Silva (1989), Dietrich Rall (1989) la aplicación de una gramática pedagógica, dejando en un segundo plano los conocimientos gramaticales como directrices del habla y la escritura, pero sin abandonarlos y bajo la propuesta de función y utilidad, según sean las situaciones escolares cotidianas.

El **Capítulo VII** aborda el análisis e interpretación de los datos recopilados en el campo de investigación delimitados, como ya he mencionado, de dos profesoras y dos grupos de primer año de secundaria. Se hace uso para ello de la basta investigación documental reseñada en los seis capítulos anteriores.

De forma general, menciono que este capítulo aporta el dar cuenta de la asistematización en que persisten las prácticas de lengua oral y su incipiente evaluación, se reconoce que la flexibilidad y semiapertura del programa permitió la cercanía profesor-estudiante. Se lograron observar, clasificar y categorizar diversas estrategias empleadas por las docentes observadas, dando mayores resultados en una que en otra, debido a la familiarización y dominio que tenían sobre ellas, al capital cultural de los estudiantes y el nivel de profesionalización de las docentes.

Cabe mencionar que se enfrentaron algunos problemas en el campo de investigación. En primer término la aceptación de la observación de las prácticas docentes, ocasionándose un breve retraso, que se subsanó con la aplicación de entrevistas a profesoras y estudiantes. El maestro no está acostumbrado a ser observado en su labor cotidiana y menos aún a la crítica de su trabajo, pues teme ser cuestionado y sancionado, esto explica cierta tensión inicial de una de las profesoras, que fue disminuyendo a medida que hubo una interrelación más estrecha entre investigador y docente. Otro problema fue coordinar la observación debido a que al ser dos escuelas vespertinas, se tuvieron que adecuar los tiempos y la elección de los grupos en los cuales se realizaría la observación, buscando que no se empalmaran los horarios y finalmente el aceptar, por parte de una de las autoridades escolares, la observación con una de las maestras.

REORIENTACIONES PARA LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA

Cerrar los ojos no es una solución. Abrirlos requiere de energía y valor porque implica el paso a nuevas concepciones de la enseñanza de la lengua, a una nueva actitud ante ella y ante la pedagogía lingüística y literaria.

Viramonte, 1998.

A. El mundo donde enseñamos

1. Estudiantes de ayer, estudiantes de ahora

¿Actualmente quiénes son los niños que despiertan a su adolescencia ? Esos niños que cruzan de un mundo a otro debido a la propia esencia fisiológica y psicológica características de esa edad (Nieda y Macedo,1998:25), pero además impregnados de la ideología de los medios de comunicación (Ferrés,2002:273) y fuertemente influenciados por la tecnología comercial imperante. Son nuestros estudiantes de secundaria. (González, 2002:1).

El desarrollo de los primeros aspectos es lo que unifica a los jóvenes de muchas épocas. Sólo que hoy la rapidez y vertiginosidad de la comunicación y tecnología ha permeado de tal forma su identidad que los hace confrontarse a cada momento con la educación que reciben, ya sea en la escuela o en la familia. Instituciones en donde los cambios no se dan de esa forma. También agreguemos a ello la dosis diaria de agresividad y violencia transmitida en programas, series e incluso noticieros de TV, pero también de principios y valores (Ferres,2002:64) de que queda irradiado cada joven estudiante con los cuales se convive.

Cabe hacer mención a lo que parece ir cobrando mayor fuerza en esta cotidianidad, aun cuando pudiera justificársele con ojos generacionales: el grupo de amigos. Llámese cuates o banda. Entre ellos surge y se afianza una relación cada vez más violenta tanto en lo verbal como en lo físico, pero no por eso deja de ser estrecha y de fuertes repercusiones mutuas en sus vidas. Dicha relación se constituye en un lazo “familiar”, en sentirse hermanados ante la constante necesidad de expresión, de tolerancia, de aceptación y de ser escuchados. Esa es la diferencia y al mismo tiempo la semejanza entre los alumnos de ayer y de hoy. Todo lo anterior conforma el complejo perfil de los actuales estudiantes de secundaria. Esa es su identidad.

La veintena de generaciones que han pasado por mis manos, desde que comencé a trabajar el nivel de secundaria ha hecho que pueda observar la paulatina transformación cultural de estos jóvenes de secundaria. El cambio ha sido, en ocasiones, para superarse y en otras, para malograr sus vidas. No hay chico o chica que según sus metas, cánones sociales

culturales pueda escapar a esas transformaciones, aunque sean los más cercanos a nosotros (González,2002:1).

Dichas observaciones y vivencias son, en su mayoría, de jóvenes de secundarias del D.F., más aún del turno vespertino que del matutino, y en especial de medios poco agraciados por la economía, con carencias de todo tipo. Por lo general, los responsables de ellos son madres y padres que se esfuerzan por que tengan ciertos satisfactores materiales, pero con poco compromiso para atenderlos en sus inquietudes, angustias o necesidades escolares o extraescolares (González, 2002:1)

a. Efectos sociales y educativos

El actual modo de producción basado, como sabemos, en la economía generada por el capitalismo en su fase de globalización y con sus políticas neoliberales, ha jugado su papel en la sociedad y sus efectos en la estructura familiar. En la actualidad, la mujer para ganarse ese sustento diario se ha involucrado de lleno a la producción en campos muy diversos. Las consecuencias de estos hechos han tenido sus repercusiones en la educación y organización, no sólo familiar sino también social, por lo cual existe ya un rompimiento de la familia tradicional en la mayoría de los hogares.

Por lo cual, es cada día más fuerte la existencia de padres y madres solteras, el número de hijos es reducido, la influencia de los medios masivos de comunicación, de la tecnología ha dejado huellas permanentes y sigue trascendiendo, al grado de convertirse junto con la escuela y la familia en factores que domesticar a niños y jóvenes (Prieto,2000:55).

b. Escuelas secundarias

El panorama, antes mencionado, parte de forma principal de mis experiencias con alumnos de escuelas públicas del D. F., sin embargo, en la escuela privada, en donde algunas veces tuve la oportunidad de pisar terreno, la situación no es opuesta. La diferencia estriba, en que en ésta última, las carencias materiales son mínimas, lo cual se hace extensivo a la situación familiar. En éste ámbito, en múltiples ocasiones, cae en el exceso para compensar la ausencia de los progenitores, sea por trabajo o por razones maritales, repercutiendo en la falta de relaciones afectivas en la vida de los adolescentes. Con respecto a la escuela, la situación educativa y material está sujeta al tipo de escuela privada de que se trate, sea por su orientación, propósitos y medios y recursos que posea. En este último aspecto, van de las que tienen menos a las que tienen abundancia de todo.

En ambos casos, sean secundarias públicas o privadas del D.F., cada año se observa que la institución escolar pierde el principio de autoridad (Tenti,2001:6-8). Le cuestionan, desde el tipo de enseñanza que promueve hasta los valores, los principios y las actitudes que trata de reforzar. Las acciones de cualquier índole que la escuela implemente con los estudiantes, ya no

tienen vigencia, son obsoletas. Por lo cual su influencia disminuye cada vez más debido a que la escuela, como institución, no ofrece expectativas, no ofrece proyectos vitales y en cambio, persiste en ella la exclusión y la discriminación (Tenti, 1999:3; Prieto:2000, 55)¹.

Las transformaciones y cambios docentes se han dado aislados, en pequeños grupos o en lo individual. En cuanto a la institución escolar, ésta sólo se ha ido adecuando, pero no ha sufrido una transformación radical ni aun con la última reforma educativa iniciada con el ANMEB (*Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*, 1992), pese de haber sido reforzada con el *Compromiso para la Calidad de la Educación Básica* (2002), donde se impulsa el PEC y sus variantes, complementos y ajuste del primero. Estas adecuaciones estructurales e ideológicas tienen sus efectos en los involucrados en la educación y en la propia escuela secundaria. En el caso de la asignatura de español se modifica curricularmente el enfoque de enseñanza que de alguna forma tendrá repercusiones en los actores que intervienen al aplicarse y que más adelante mencionaré.

2. Estudiantes y docentes

Estudiantes, profesores y escuela hacen continuos intentos de acoplamiento, pero surgen distintos factores que lo obstaculizan. Hay autoridades, docentes, estudiantes y padres de familia que se reúnen, logran establecer un debate educativo, pero ha sido insuficiente. Entablan un lenguaje común (Wittgenstein, 1974, citado por Kemmis,1986:43), pero el compromiso es disparejo, las relaciones siguen siendo autoritarias, no se da el flujo de acción recíproca. Son mediados y mediatizados por representantes de todo tipo. Con todo y esta caracterización, los hechos se dan aislados y poco estrechos, por lo cual no se da la solidaridad y menos los intereses mutuos (Kemmis,1986,193).

a. Estudiantes

En cuanto a los jóvenes de secundaria, hay que considerar que sus características son específicas por el simple hecho de que están ingresando a una nueva etapa de desarrollo. Esta situación hace más difícil la armonización del lenguaje y la cultura de los estudiantes con el lenguaje y la cultura escolar (Bordieu,1986 en Leonardo,1990:104; Bersntein,2001:58). Los alumnos caen, por lo general en el conflicto, el desencanto y la frustración y en constantes confrontaciones con la cultura escolar solicitada. No le encuentran sentido al deber ser de estudiante y menos aún al desarrollo de sus competencias y

¹ Emilio Tenti (1999:3) y Daniel Prieto Castillo (2000:55) Coinciden en estimar que la escuela, la familia y los medios de comunicación son las tres instituciones en las que se soporta la más fuerte influencia educativa, pero también de más domesticación infantil y juvenil en el discurso que emplean. En el caso de la publicidad y diversas series televisivas, “los modelos de vida que ofrecen no van más allá de modelos superfluos, de ofrecerles ser receptáculos de productos de todo tipo. Lo cuales hacen seres humanos poco capaces o incapaces de proyectar, de descubrir, de inventar y de soñar” Tenti (1999:3) .

capacidades, entre las cuales está la competencia comunicativa y dentro de ella la competencia oral que se ve terriblemente disminuida y además, insisto en que nuestros alumnos viven bajo la influencia penetrante y constante de los medios masivos de comunicación, lo cual provoca la inclinación de la balanza hacia la falta de enriquecimiento y/o de creatividad lingüística.

Las motivaciones proporcionadas a los estudiantes en las escuelas regulares² las escuelas públicas, con medios y recursos contados, les parecen insulsas. Su sensibilidad ha sido encaminada hacia las atractivas motivaciones llenas de tecnología, pero superficiales y violentas de los medios de comunicación. Ante este hecho, los profesores hemos perdido ese tacto para propiciar en los jóvenes de hoy la seducción hacia el estudio y no se diga de lograr producir en ellos el cosquilleo para entrar al mundo de la imaginación, de la fantasía a través del relato oral, de la lectura y de generar por medio de éstos, el desarrollo de su capacidad creativa en todos sentidos.

b. Docentes de la asignatura de Español

El empirismo de las clases de lengua (porque aún permanece) esta invadido de diversas gramáticas y enfoques. Éstos simultáneamente llegan con las reformas aplicadas. A la fecha hay influencia de: la gramática normativa o mejor conocida como tradicional, la gramática del paradigma y del sintagma o estructural; la gramática de la oración o generativa y finalmente la gramática del texto y del discurso o enfoque comunicativo y funcional (Lomas, 1999, Vol. II:77).

En particular, como profesores de lengua en secundaria, tenemos las herramientas para darle una formación humanística al alumnado a través de la educación literaria, de las tradiciones orales, de las prácticas de expresión oral y escrita que fecunden mentes críticas, creativas, capaces de poner en juego su competencia comunicativa y otras competencias en el momento y lugar que lo requieran.

De forma específica, la lengua oral es esencialmente considerada como herramienta mediadora en todo proceso de enseñanza, pero también como enseñanza directa y práctica. Por tanto, forma parte ineludible en el desarrollo de dicha competencia comunicativa.

Así, los docentes de lengua somos los que tenemos más cercana esta responsabilidad (aunque reitero, no somos los únicos) de contribuir a lograr la educación lingüística y literaria de los estudiantes (Goodman,1992:19; Lomas, 1999:Vol. I, 23-25) de manera integral, pero que en este caso de investigación, me centré en la expresión oral. Jugamos el papel de mediadores, por lo cual hay que preguntarse: ¿qué estrategias se implementan para desarrollar ese potencial del alumnado? En ese tiempo como docentes lengua ¿realmente animamos e

² En el medio educativo se les ha denominado a aquellas escuelas con el término de escuelas regulares a las que trabajan con estudiantes que no son discapacitados o con necesidades especiales.

impulsamos la expresión oral y en general todo tipo de expresión de nuestros estudiantes, para que a su vez ellos desarrollen una actividad creadora voluntaria que estimule el "big bang" (De la Torre,1997:57) de su potencial lingüístico, de su imaginación? ¿ Se promueve en las prácticas de expresión oral las estrategias necesarias y adecuadas para la competencia oral de los alumnos, la cual redunde en su competencia comunicativa? Si la respuesta en esta última interrogante fuera afirmativa, hay que preguntarnos: ¿Qué tanto las acciones creativas no son abortadas por las acciones coercitivas que siguen imperando en la institución escolar?

Desde luego, no pretendo que los docentes de la enseñanza de la lengua, ni a los que no lo son, sean los únicos responsables de la alfabetización de los estudiantes (como lo señala el recién ajustado Plan y Programa para Español de nivel primaria de la SEP,2000) o como lo impone la recién aprobada Reforma a la Educación Secundaria (RES,2006)³.

Quiero dejar sentado, que si emprendemos un verdadero nuevo camino en la educación lingüística y literaria, el cambio de la mismas no puede darse de forma autónoma. Tiene que ser el efecto de una transformación en todos sentidos, no sólo del sistema educativo sino de la sociedad en general. De no considerarlo así seguirá provocando que las reformas educativas por venir carezcan de convocatoria, sean abortadas antes de aplicarse u obtengan resultados a medias. Se dan adecuaciones con ellas, pero se evaden los problemas cotidianos de la institución escolar y de los docentes, no se incide en el cambio de esquemas de pensamiento y por lo tanto, no hay una verdadera transformación educativa y menos social y cultural

Este es el contexto en donde nos movemos los profesores que tenemos que ver con la enseñanza de la lengua y la literatura en la secundaria. Es el contexto donde hay que ser los mediadores para ir consolidando la competencia comunicativa sin olvidar los distintos aspectos que entran en juego, buscando equilibrarla hacia cada uno de ellos (oral, escrito, visual, auditivo, iconográfico, lingüístico, literario; fonético, sintáctico, gramatical, semántico).

Este el panorama en el que, a pesar del mismo y de nosotros mismos, tenemos que hacer uso de todos sus recursos y ubicarnos adecuadamente en él para propiciar las habilidades, destrezas y capacidades propias de la lengua oral que coadyuven en dichas formas, aspectos, subcompetencias, estudio y usos de la lengua, considerando en todo momento las peculiaridades y el capital cultural (Bourdieu,1986, en Leonardo,1990:104) que conlleva cada uno de nuestros estudiantes cuando necesita expresarse y comunicarse .

³ Reforma a la Educación Secundaria: Decreto aprobado el 26 de mayo de 2006 , en el Diario oficial de la Federación que modifica la reforma de los planes y programas de estudio de 1993, iniciando este año con primeros años. Aún cuando el enfoque está basado en prácticas sociales, deja la responsabilidad de dichas prácticas en el profesor en una escuela por demás encerrada en su propio ámbito basada en una reglamentación y autoridad coercitiva desde muchas aristas.

B. Necesidades comunicativas

Al sentir el hombre necesidad de pedir lo que estaba a su alrededor y de mencionar los acontecimientos con mayor precisión, ya no le bastaron señas, marcas o dibujos. Aparece paulatinamente la expresión a través de sonidos, que poco a poco conforman sistemas lingüísticos incipientes. Éstos sistemas van en función de lo práctico. La necesidad de comunicación implícita en el surgimiento de los sistemas lingüísticos primarios orales, van dirigidos por un sentido práctico, y por lo mismo se les está dando un enfoque: el uso.

Por tanto, los usuarios de la lengua orientan a ésta, bajo una visión de uso para satisfacer necesidades inmediatas. Este uso lingüístico, finalmente comunicativo, queda estrechamente ligado a las relaciones sociales que van fructificando los seres humanos y que en definitiva lo convierten, como sabemos, en un ser social.

1. Lengua y sociedad

Así, lengua y sociedad quedan estrechamente vinculados. El ser humano usa la lengua como herramienta para comunicar lo que piensa y siente con respecto a lo que ve y según con quienes está. La lengua vivifica a las sociedades orales. La lengua pasa a ser el instrumento eficaz con el cual se va a comunicar de inmediato el hombre. De ahí que aprender a hablar, a darse a entender con sus semejantes, se hace indispensable.

La lengua oral será, desde el momento de su incipiente surgimiento, una verdad contundente, una excelente herramienta comunitaria y de desarrollo no formal en la educación del hombre, que poco a poco será trasladada a las vías formales de educación.

Incluso, en el afán de entenderse las personas entre sí, aún cuando carecieran de la forma oral de realizarlo, tratan de establecer una comunicación, surgiendo otras formas de hacerlo. Esto ocurre aún ahora, como si fueran continuas regresiones sistemáticas, en quienes van apropiándose de formas de comunicación a través de su escolaridad. Como es el caso de los estudiantes de primer año de secundaria, en su práctica de la lengua oral y la enseñanza de la misma.

Menciono algunos elementos aportados por Calsamiglia (2002,38) y Jesús Tusón (1994:5-7), puesto que el interés de esta investigación va dirigida a la enseñanza y práctica de la expresión oral en primer año de secundaria:

- a) La lengua oral, poco a poco en la historia del hombre será el sistema lingüístico que incluso le dé identidad de ser social y al mismo tiempo es el medio por el cual hombres y mujeres, no sólo cumplen necesidades primarias, sino que satisfacen sus intereses materiales y comerciales. Ante esta situación la lengua adquiere un valor económico y político. Así aparece a necesidad de aprender la forma en que la lengua está estructura, su sintaxis, su léxico, su ortografía. Sólo que la enseñanza que se emprende, va dirigida hacia los adultos. *Aprender a hablar y escribir la lengua de manera viva e integral se va tomado en una obligación para muchas sociedades* (J.Tusón,1994:12-15).

- b) Tusón menciona (1994:7) que al paso del tiempo, dicha situación de enseñanza y aprendizaje se traslada hacia los adolescentes, hacia los niños. Éstos tienen que aprender la organización de la lengua, sus conjugaciones verbales, su ortografía, entre otros aspectos de orden léxico, sintáctico y gramatical. Estudiar la estructura, debía servir para aprender hablar y escribir y así se llevó a cabo. Persegúan como objetivo el dominio de la estructura y gramática de la lengua y con ello el saber usar correctamente la manera de hablarla. El “*buen decir*” ha tenido desde entonces una influencia muy fuerte en cómo se juzga a todos los hablantes.

Afortunadamente la obligación de alfabetización persiste, pero con un original e integral significado de interacción y de inclusión de nuevas formas de comunicación (Nussbaum, 1991, en Lomas, 2002:69; Calsamiglia y Tusón, 1999, citadas por Lomas, 2002:31-32; A. Tusón, 1996, en Lomas, 2002:195-197; Pérez T., 1997; Del Río, 1997, en Lomas, 2002:315).

Diversos autores e investigadores se han interesado en hacer propuestas sobre formas y modos de enseñar y aprender lengua. Otros han investigado sobre la manera en que se desarrolla la mente del hombre y del niño, así como sus diferencias entre ambos, tratando de aportar elementos útiles para el desarrollo y progreso humano. Estos conocimientos, en el caso de la enseñanza de la lengua, cumplen su cometido y logran abrir nuevos horizontes en el campo de la pedagogía y de la didáctica.

También gran variedad de disciplinas han estado interviniendo en el curso de la enseñanza y aprendizaje de las lenguas: la retórica, la poética, la lingüística, la psicología, la sociología, entre otras y la misma pedagogía y didáctica han hecho sus aportaciones.

La influencia de cada disciplina, solas o en conjunto, refuerza a unos y otros enfoques lingüísticos o propicia nuevos: la gramática normativa, la gramática descriptiva, la gramática estructural, la gramática generativa, los enfoques funcionales, los enfoques comunicativos y el enfoque por competencias. Este último enfoque dentro del desarrollo propio de la enseñanza de la lengua no es tan ajeno, ya que la postura que reivindica, la competencia, es tratada poco más o menos desde hace cincuenta años con Chomsky (1957, Lomas, 1999, Vol.I:32).

2. Lengua y competencia comunicativa

En los años sesenta, Chomsky (1967, citado por J. Tusón, 1981; Vila, 1998:33-38; Lomas, 1999, Vol.I. 32-36) acuña al conjunto de habilidades y reglas del juego gramatical universal de una misma comunidad lingüística como competencia lingüística. Este enfoque ve como requisito que los hablantes logren como parte de su innata capacidad biológica aspectos gramaticales de una misma comunidad lingüística. Por tanto, en esta concepción se requiere el esfuerzo de desear comunicarse con los miembros de una determinada comunidad, como si el habla creciera espontáneamente (Vila, 1988:37-38).

Otros autores conciben dicha competencia lingüística como parte de la competencia cultural (Lomas, 1993:15), para llegar a lo que se le conoce como competencia comunicativa,

término aportado por los etnógrafos de la comunicación (Gumperz y Hymes, 1964, citados por Lomas, Vol. I.1999:32).

Posteriormente esta concepción la afina Muriel Saville-Troike (1982 en Lomas, Vol. I,1999:33), bajo la idea de que la competencia comunicativa de la lengua es la capacidad de adquirirla y utilizarla apropiadamente, pero bajo un condicionamiento sociocultural. Concepción actual que implica a las llamadas subcompetencias enunciadas por Canale ,1980 (citado por Cassany, 2002:308), Canale, Swain (1980) y Hymes,1984, (citados en Lomas, Vol.I,1999:36-37): subcompetencia lingüística, subcompetencia sociolingüística, subcompetencia discursiva o textual y subcompetencia estratégica e incluso Carlos Lomas (1999:37) agrega la subcompetencia literaria y la subcompetencia semiológica (ver diagrama 1).

J. Manuel Pérez Tornero,1997, (en Lomas,2002:232) coincide con Lomas con respecto a que el concepto de competencia comunicativa debe ampliarse a lo semiótico, pero además renovarse y ser más integral incluyendo los procesos de mediación. Crear un nuevo concepto de competencia comunicativa “más sujeto a los hechos y menos a los preconceptos” (Pérez, en Lomas, 1997: 337).

También existe la propuesta de Mehan (citado por Makhlouf,1997:33) de competencia interaccional que englobaría a todas ellas y en donde se conjuga la competencia comunicativa, la competencia académica y aspectos sociales, pero no ha progresado. Cabe aclarar que la implicación de las dos competencias, comunicativa y académica y lo social, Mehan las ubica bajo un campo interaccional en cuanto a destrezas y habilidades involucradas en todo lenguaje percibido en la situación comunicativa, con relación a la producción de actos de habla. Tanto de la competencia comunicativa como de estas dos aportaciones haré mención más adelante, ya con cierto detalle.

Bajo una visión crítica de la competencia comunicativa, Helena María da Silva Gómez (1989:63) al igual que Castellá (1994, en Lomas,1999:Vol. I:80), Lomas (1999, Vol. II:79) y Cassany (2002:70) señalan que al trascender este enfoque textual para la enseñanza de las lenguas surge la necesidad de buscar una *gramática pedagógica* acorde, por todo el repertorio que implica la competencia comunicativa.

Fernando Castaños (1989:1-24) a diferencia de diversos autores plantea diez contradicciones que involucran a la competencia comunicativa por ser el resultado final de la aplicación del enfoque comunicativo y funcional de la lengua:

1ª. La del amor eternamente satisfecho

Seduca el enfoque comunicativo, pero no se sabe qué hacer en él y no se nota lo que promete.

2ª. La de la gran paradoja

El enfoque es comunicativo y al comunicarse se aprende. Se aprende a leer leyendo. Se aprende a hablar, hablando. La competencia comunicativa no puede surgir por ensayo y error, pero tampoco constreñirse al uso aúlico, con experiencias simuladas y sobre un recetario.

3ª. La del reduccionismo

La idea de funcional responde a incontables funciones y está sujeta, como dice Halliday (1970,1978 en Castaños,1989:4-5) a que “el lenguaje es como es porque evoluciona para servir a las funciones que sirve”. Halliday las concibe en tres: exponer ideas, señalar a los interlocutores y unir palabras y frases para formar textos. Contradictoriamente en la enseñanza le asignan una: comunicar. Sólo que no hay comunicación si no hay lenguaje. Se necesitan bases lingüísticas para pensar en actividades comunicativas. Además dicha comunicación está permeada por el factor de identidad social y personal. Por otro lado, al aprender formas de comunicarse, aparecen otras funciones del lenguaje, por lo cual lenguaje y comunicación son mutuamente condicionantes.

4ª. La de la teoría y la práctica

Si afirman como principio común que el lenguaje es lo que es, por la comunicación, entonces se da contradicción entre la teoría y la práctica, porque la enseñanza sólo puede crear las condiciones adecuadas para la comunicación y el aprender se da de forma espontánea. El enfoque comunicativo vendría a ser el aprendizaje de patrones de comunicación, de situaciones artificiales con lo cual surge el aprendizaje repentino de la competencia comunicativa.

5ª. La de la inconsecuencia cognoscitiva

El estudiante debe aprender la lengua usándola. Emplear la fonología, la sintaxis y la semántica en conjunto y en interacción, proscribiendo toda teoría gramatical. El alumno debe tener interés en la lengua por la lengua misma; creyendo que las operaciones mentales del aprendizaje se beneficiarán del aislamiento de diversos conocimientos del lenguaje, dejando de lado lo conceptual. Lo propio es que se emplee una gramática pedagógica, una gramática útil a lo que se está aprendiendo (da Silva,1989; Lomas,1999,Vol. II:79 Cassany,2002:310).

6ª. La del problema de la delimitación

Delimitar la conjugación de qué y el cómo: la enseñanza como comunicante y el lenguaje como comunicación. Este es un problema de teoría y práctica que hace necesario escoger a uno y subordinar al otro o reconocer que el enfoque reúne al comunicante y al comunicado. Caer que todo es comunicación y englobar unidades mayores a la oración (párrafo, diálogo, textos); las distintas a la oración (funciones, nociones); textos auténticos y expresión espontánea; tolerancia y flexibilidad en los programas; flexibilidad en las normas lingüísticas. Engloba la identidad social y personal que a veces actúa en contra de la comunicación. Incluso el razonamiento y la memoria que llegan a pedir funcionamiento distinto al de comunicación, son comunicación.

7ª. La de las relaciones entre posniveles de organización del lenguaje.

Se da el cuestionamiento a que aprendiendo gramática, se aprende a comunicarse, y en los hechos quienes defienden el enfoque comunicativo, diseñan cursos con base en la práctica de párrafos, textos y diálogos que garantizan el dominio de la competencia comunicativa. Posteriormente reconocen que ésta no se ocupa de sí misma.

8ª. La del contenido

Surge al hacer revisión del contenido de los cursos. Si el movimiento anterior estaba vacío de significado e intención, lo que se espera es que el nuevo si lo tenga. La mayoría de los cursos brindan interacciones triviales y superficiales. El nuevo enfoque tiene que partir de que lo que se sabe y de que esto cambia cuando se entiende, recreando con ello el significado de las palabras.

9ª. La de la ironía histórica

Históricamente surge primero la enseñanza de las lenguas con propósitos específicos acunando en ella al enfoque comunicativo. Posteriormente la primera reniega del segundo oponiendo que una cosa es el concepto de comunicación y otra el enfoque. Desde fuera involucra la delimitación que no ha podido hacer el segundo desde dentro. La enseñanza de la lengua con propósitos específicos ve cómo contrario el modo de hacerlo y el qué hacer. Hay diferencia pero también complementación.

10ª. La de la exigencia imposible e insensata

El enfoque propone que en clase se realicen transformaciones comunicativas. Si al alumno se le exige una comunicación de escritor, de médico, de esposo enojado, de periodista, de científico es “una exigencia imposible e insensata”. Esta contradicción de ser y no ser, de dejar ser alumno y maestro implica una devaluación de la comunicación maestro-alumno. Es contradictoria que el enfoque pida comunicación genuina y se actúe sobre simulaciones.

A diecisiete años de estas contradicciones y en parte porque aún no se resuelven, curricularmente, persiste este camino, aun cuando ya esté en marcha una nueva reforma. En la práctica, es un proceso todavía no asimilado y consolidado en toda su dimensión por los docentes. Los programas de español vigentes todavía en dos grados de la secundaria, al menos en México, persiguen la competencia comunicativa. La llamada propuesta de enfoque por competencias o de prácticas sociales del lenguaje, específicamente para Español (DOF,2006:1ª. Secc:27. Y 2ª. Secc.:1), sigue estando bajo una postura comunicativa, coincidiendo y conviviendo con el todavía actual enfoque comunicativo y funcional de la lengua

implantado en nuestro país, en 1993. Como vemos, entre ellos hay similitud en los motivos del cambio y más los acerca el tener como meta la competencia comunicativa en situaciones concretas y contextos diversos.

Los acontecimientos lingüísticos no han sido pocos, se reconoce que su estudio frecuente y sistemático de la lengua data apenas de un siglo, aunque la necesidad de aprender a hablar y de escribir proviene desde la antigüedad.

En cuanto a cómo enseñar la lengua a los niños, los modelos lingüísticos y gramaticales que se han seguido, son los aplicados a los adultos. Por lo cual, a lo largo del tiempo en el campo de la enseñanza de la lengua, se han tenido que tomar decisiones en cuanto a cómo enseñarla, para qué enseñarla, qué enseñar de la lengua, con qué materiales enseñarla, quiénes tienen que hacerlo y a quiénes hay que enseñarla, entre otras interrogantes que podrían surgir. Por eso es relevante comprender que existen implicaciones de diversa índole al usar uno u otro enfoque de la enseñanza de la lengua.

Por otro lado, este panorama hace imposible afirmar que las gramáticas y enfoques que se enseñan en las escuelas sean meros experimentos, sino que responden a una situación de orden político, económico, social y desde luego de política educativa de quienes gobiernan un país y que reciben influencias internacionales que van afectar el sistema educativo (Rockwell y Ezpeleta,1983:4; Kemmis,1986:77; Schelmelkes, 1990:8; Remedi,1991:117; Pérez Gómez,1988: 255; Torres Tornero, 1998:252).

Los ajustes que se van realizando en un sistema educativo tienen la finalidad de adecuarlos a esas necesidades y van a irradiar todo lo que involucre dicho sistema, por lo tanto responden a una realidad histórico-social. Se tendría una postura de irresponsabilidad negar que el currículum está exento de ello.

Los docentes en general, pero en particular los maestros y maestras de español, al aplicar la currícula implantada desarrollarán estrategias didácticas o formas y actividades de enseñanza, que si bien arrancan del marco de la política educativa aplicada (que responde a la política general del país al que sirven), se verán influenciadas por todo un proceso dialéctico en el cual entra también su propia visión, con respecto a la enseñanza, al aprendizaje, a su formación personal y profesional, al interpretar el programa prescrito y las reformas educativas que hayan atravesado.

Por tanto, si de por sí cada práctica escolar es única porque depende de las condiciones en que se esté dando, entonces la práctica docente arroja resultados diversificados con más fuerza al tener una convivencia heredada de diversas gramáticas y enfoques. Cada una de estas gramáticas y enfoques determina los roles que jugarán tanto el profesor y los estudiantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Tener diversas maneras de enfocar la enseñanza del español en México trae como consecuencia control y descontrol. Control, porque la dispersión provoca caminar hacia todos lados y hacia ninguno, causando ignorancia. Además la ineficiencia e ineficacia de la enseñanza, cuyo propósito es desarrollar una competencia comunicativa que ayude a conformar jóvenes críticos y democráticos, tienden a crearse, sin quererlo, ciudadanos controlables y productivos para la continuidad del sistema político que desea perpetuarse.

Se crea descontrol para todos aquellos niños y jóvenes que confiadamente asisten a una escuela para aprender y que se enfrentan, sin saberlo, a toda la dispersión del sistema educativo con el ofrecimiento camuflajeado de prepararlos y hacerlos productivos para sí y su país, pero en realidad para el servicio de la política dominante del país y para las políticas externas de la misma condición.

3. Enseñar español

Enseñar español en México conlleva incongruencias: uno de sus fines es desarrollar ciudadanos críticos y reflexivos, que incidan en la vida de país para que éste sea democrático. Sin embargo, dentro del campo educativo los diferentes actores con poder (directivos, profesores, personal de apoyo) promueven con sus actitudes el autoritarismo y con ello se enseña lo contrario.

Por tanto, si en la práctica se da esta situación, tiene mayor validez sostener que los fines de la educación lingüística y literaria son la adquisición y la mejora del conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y capacidades que permitan desenvolvernos en nuestras sociedades de forma adecuada y competente en las diversas situaciones y contextos comunicativos de la vida cotidiana (Lomas, 1999, V I:30) para colaborar con ello hacia una convivencia democrática y libre.

Es necesario revisar de manera conjunta, especialistas y docentes (teóricos y prácticos) cuál es el enfoque más adecuado para que nuestros estudiantes arriben a una superación que les permita una vida digna, humana y libre en todos sentidos.

Si bien todos los actores educativos tendrán que involucrarse en ello, corresponde al docente en el interior del aula tener la capacidad de percibir y tomar la decisión sobre el enfoque que requiera la enseñanza de la lengua. La toma de decisiones indudablemente está determinada por circunstancias sociales, laborales, de preparación académica, de profesionalismo, económicas, de espacios y hasta políticas de todo tipo que se vayan presentando en el proceso educativo.

C. El objeto de estudio: estrategias docentes para la lengua oral

Se ha atravesado por distintos momentos de la enseñanza de la lengua. Lo importante es

reconocer qué implica cada uno de ellos, y qué es útil para ir mejorando en las maneras de enseñar. El enfoque vigente aplicado en México ha permitido diversas acciones, por demás valiosos, puesto que la escuela era un mundo aparte:

- una interacción más cercana al alumno;
- que el currículo prescrito deje de ser inamovible;
- que los docentes comiencen a diseñar e inicien la discusión sobre las posibilidades de enseñanza del español de acuerdo a las necesidades de los estudiantes;
- considerar el mundo exterior, las situaciones extraescolares que enfrentan nuestros estudiantes en cuanto a quiénes son estos hablantes de la lengua.

Esto inicios son parte de un proceso de transformación de la práctica docente. No se puede pedir que los docentes cambien de la noche a la mañana, cuando por tanto tiempo se han visto envueltos en la prescripción y en la norma y en una praxis docente burocratizada, reiterativa y no reflexiva⁴ (Sánchez V.,1980:302-306; Sánchez V.,1994:70-74).

1. Enfoque comunicativo y práctica docente

Mi interés, dentro del enfoque vigente, se dirige hacia la práctica docente sobre el desarrollo de lengua oral en los estudiantes. Parto de los siguientes supuestos:

- Algunas estrategias didácticas implementadas por los profesores de español limitan el desarrollo de la expresión oral en detrimento de la competencia comunicativa.
- Algunos docentes aplican estrategias limitadas e improvisadas para el desarrollo de la expresión oral.
- El profesorado norma su criterio para la enseñanza del español en las cuestiones institucionales dejando de lado la pertinencia de las necesidades del estudiante, así como la evaluación de este eje de la lengua.
- La lengua oral es utilizada por los docentes, más como un medio para regular conductas del estudiantado, que para practicar usos lingüísticos y culturales en distintas situaciones y diversos contextos.
- El proceso interactivo oral profesor-clase está fuertemente impactado por el estilo oral y normativo del profesor, generando en diversos estudiante inhibiciones en sus intervenciones.
- La lengua oral es concebida la mayoría de las veces por los docentes como un hecho

⁴ Adolfo Sánchez Vázquez, en Filosofía de la Praxis, Grijalbo, 1980. Concibe la praxis como una totalidad práctico-social que ejerce el hombre en su actividad práctica transformadora en la realidad histórico-cultural que vive. Esto da lugar en forma diferencial “según el grado de conciencia — conciencia semiintransitiva (sometida, enajenada, cerrada), conciencia ingenua transitiva: capaz de visualizar y definir contradicciones, el surgimiento del silencio y la capacidad de presionar a la élite del poder y la concienciación o superación de una falsa conciencia, la superación de la conciencia semiintransitiva y de la conciencia ingenua transitiva. En la concienciación priva la continua reflexión, la problematización, la crítica, la autocrítica y la acción cultural para la liberación cultural, por lo cual existe un diálogo y una negociación permanente (Freire,1990:85-109)-- del sujeto activo en el proceso práctico y del grado de creación o humanización de la materia puesto de relieve en el producto de su actividad práctica”. Bajo estos criterios, en el sujeto se distinguen la realización de dos tipos de práctica: la praxis burocratizante, imitativa, enajenante y espontánea y la praxis reflexiva y creadora con base en el conjunto de relaciones y acciones que se dan en la práctica social

consumado, aprendido, concretamente sistematizado y evaluado con parámetros correspondientes a la lengua escrita, dejando fuera a la lengua oral del proceso alfabetizador, entendiéndolo a éste como complementario de una y otra forma de la lengua.

- La conversación es el hilo conductor en toda tarea académica en la clase de español.
- La conversación es la herramienta fundamental utilizada por los docentes para conceptualizar, planear y ejercitar la exposición, la entrevista y el debate.
- La exposición, la entrevista y el debate son vistos predominantemente en lo conceptual, más que en lo práctico.

En lo específico, en esta investigación identifiqué qué estrategias didácticas (Díaz-Barriga y Hernández, 2002:141) implementan los docentes de español para fortalecer la expresión oral y consolidar la competencia comunicativa en los estudiantes de primer grado de secundaria.

Concibo estrategia como el conjunto de actividades planeadas, diseñadas o improvisadas por el docente para el logro de un propósito, en este caso el fortalecimiento de la expresión oral en los estudiantes que las realizan.

Observé si dichas estrategias posibilitaron el desarrollo de la expresión oral de los alumnos dentro y fuera del aula.

Analizo, en la medida de lo posible, varios ángulos aportados por las sesiones observadas: hasta dónde impactó la trascendencia de estas estrategias; si el uso lingüístico en los contenidos de lengua oral lograron establecer un contexto verbal que permitiera la interacción con los estudiantes.

Detecto cómo concibe el docente el uso de la lengua oral y la relación con la lengua escrita en el curso de su actuación en el aula y, finalmente qué hace el docente de español para darle continuidad a las prácticas de expresión oral previas tanto escolares como no escolares, según las necesidades de los estudiantes y de acuerdo a su capital cultural (Bourdieu, 1986, citado por Leonardo, 1996:103).

Fue necesario identificar, clasificar y categorizar las estrategias didácticas de los docentes observados, con base en sus formas de trabajo y respecto a los contenidos programáticos de la lengua oral en relación con las necesidades de los estudiantes implicados.

Para extraer y definir con claridad las categorías, previamente se realizó un análisis comparativo considerando tres elementos, que permitieron relacionar y contrastar propósitos, contenidos, evaluación y materiales, el programa prescrito en los distintos documentos oficiales, la programación didáctica de cada una de las docentes y finalmente lo que en el currículo práctico se presentó a propósito de expresión oral (exposición, entrevista y debate).

También observé y analicé la influencia del currículum, de la formación cultural y pedagógica de los docentes sobre sus prácticas, en torno a esos contenidos.

Y finalmente confirmar y dar cuenta de cómo las necesidades, características y capital cultural de los estudiantes determinan las estrategias didácticas a implementar en la práctica docente.

El diseño metodológico establecido en el campo de investigación se tuvo que definir hacia dos maestros de primer año con la finalidad de poder comparar sus prácticas. Fueron seleccionados al azar, pero de una sola delegación política del Distrito Federal, debido a que la asignatura de español es diaria durante cincuenta minutos y habría que acoplarse a los horarios que preestablecidamente les dieran a los docentes.

2. Escuelas de observación

Ubicadas las escuelas, se procedió a gestionar la estancia con cada profesor, resultando ser maestras las que atendían este grado y, además, elegir los grupos que no ofrecieran empalmamiento en el horario para realizar la observación.

El panorama teórico expuesto y las condiciones de la práctica requieren reflexionar sobre si es necesario determinar la mirada sobre la línea que deberá seguir la enseñanza de la lengua, es decir, qué tan importante es ser conciente del enfoque que deba tener la enseñanza de la lengua, es decir, qué importancia tiene decir sobre el enfoque de dicha enseñanza.

D. Importancia de un enfoque

El enfoque comunicativo y funcional de la lengua arroja su mirada sobre el estudiante y el profesor. El estudiante debe *saber* y *saber hacer* (Lomas, 1999:29), para desenvolverse adecuadamente en los contextos comunicativos personales y sociales. Consecuentemente el profesor, *debe saber hacer* y *saber hacer* para enseñar lengua y literatura en la secundaria, *cómo organizar el trabajo pedagógico para que redunde en un mejor aprendizaje del alumnado* (Lomas, 1999:29). Así, en el curso del tiempo, un acuerdo generalizado entre los docentes con respecto a la educación lingüística y literaria es:

Mejorar las capacidades expresivas y comprensivas (Lomas, 1999, Vol. I:30)⁵
de los estudiantes dentro y fuera de la escuela para lograr una comunicación eficaz (Plan y Programas de estudio, 1993).

La orientación de “*sentido común*”, como afirma Lomas (1999, Vol. I:30) va hacia que la enseñanza de las lenguas y de la literatura en la educación obligatoria contribuya a la adquisición y al dominio de las destrezas comunicativas habituales y personales: hablar, escuchar, leer, entender y escribir en el entendido de que los estudiantes provienen de

⁵ Carlos Lomas (1999) Como enseñar a hacer cosas con las palabras. Volumen I Cap. 1 Teoría de la educación lingüística 1.1. Los objetivos de la educación lingüística. pág. 29-30. Lomas desarrolla estos planteamientos con base en los planes y programas vigentes hasta ese momento por el Ministerio de Educación y Ciencia (MEC). A partir de 2000, a decir del mismo Lomas, en la conferencia “Texto publicitario y educación”, el 21 de julio de 2003 en la Casa de la Paz, en México D. F., el MEC aplica una nueva reforma educativa retrocediendo su mirada hacia la gramática tradicional y en un enfoque por competencias en todas las asignaturas.

ambientes culturales heterogéneos.

Social e institucionalmente los objetivos esenciales de la educación lingüística y literaria en México (Plan y Programas de Estudio, 1993:1-5; Lomas,1999, Vol I:29-30) y otros países son:

- El desarrollo, la adquisición y la mejora del conjunto de capacidades, habilidades, destrezas, conocimientos y actitudes que permitan desenvolvernosen nuestras sociedades de forma adecuada y competente en las diversas situaciones y contextos comunicativos de la vida cotidiana.
- La educación básica (preescolar, primaria y secundaria) se orienta a afianzar y a desarrollar las capacidades de uso lingüístico áulico contribuyendo al dominio de los diversos usos verbales o no verbales que las personas utilizan por hábito como hablantes, oyentes, lectores y escritores de textos diversos y no con exclusividad al conocimiento, por lo general efímero, de aspectos fonológicos o morfosintácticos de la lengua.
- En cuanto a lectura, se espera que sea vista como una herramienta que apoye la adquisición de los conocimientos para el desarrollo intelectual en lo escolar y en lo social.
- Con respecto a la educación literaria áulica obligatoria el objetivo esencial es la adquisición y fomento de hábitos lectores y de capacidades de análisis y comprensión de textos, el desarrollo de la competencia lectora, el conocimiento de los géneros y manifestaciones literarias, de los autores más significativos de la historia de la literatura e incluso el estímulo y ensayo de la escritura de intención literaria .
- La relación entrelazada que existe entre la lengua oral y la lengua escrita permite construir significados bajo el control de aprendizaje, el apoyo, la ayuda y el estímulo que los docentes y de lo que proporcionen quienes se encuentran cercanos Habrá en ocasiones en que una de las formas de facilitar construcción de significados, sea través de preguntas.

En resumen, se han de aprender las habilidades expresivas y comprensivas cotidianas para participar eficaz y críticamente en los intercambios verbales y no verbales dados en la comunicación: conversar apropiadamente, expresar adecuadamente ideas, sentimientos o fantasías; realizar exposiciones, llevar a cabo entrevistas, intervenir en debates, realizar descripciones, narraciones, argumentar, confrontar ideas fundamentar opiniones, discutir sobre diversos temas (Programas,1993:21), escribir informes, resumir textos, entender lo que se lee, disfrutar de la lectura, saber como se construye una noticia, descubrir lo ético de un anuncio, conocer los modos discursivos posibles de manipular informativamente en TV (Lomas,1999, Vol.I:30,31). Todo este panorama constituirá la interacción comunicativa que va a permitir ir creando dominios sobre la expresión oral en cada hablante.

1. La hora de español, espacio comunicativo

Para lograr los objetivos enunciados en el apartado anterior, el aula de lengua y literatura necesita convertirse en el espacio de creación y recepción de textos diversos y con distintas intenciones que permitan mejorar las capacidades expresivas y comprensivas, así como la reflexión en torno a rasgos formales, semánticos y no verbales (Lomas, 1999, Vol. I, 31; A. Tusón,1991,en Lomas 2002:55; Calsamiglia, 1991, en Lomas 2002:41).

Es importante saber qué hacen y dicen los estudiantes en las aulas, cómo lo hacen (Lomas,2000:10). Por tanto, el aula es reconocida ahora como un lugar activo, un escenario

comunicativo, una comunidad de habla, de lectura y de escritura en donde se da un aprendizaje cooperativo para la construcción de significados, donde se crean y recrean todo tipo de textos con intenciones diversas (Edwards y Mercer,1999:57; Tusón,2002:57; Lomas,2002:12; Calsamiglia,2002:30; Tusón y Calsamiglia,1996, en Lomas1999, Vol.I,304; Nussbaum y Tusón, 2002:198-199; Nussbaum,2002:80; Pérez G, 2002:310).

La base de toda interacción comunicativa y por tanto del aprendizaje escolar y social es la enseñanza de las lenguas y la literatura, cuya orientación irá dirigida hacia el dominio de los mecanismos verbales y no verbales de comunicación y de representación.

Dicha educación debe favorecer el mayor grado de competencia comunicativa del estudiantado en el uso de la lengua como herramienta de comunicación y de representación contribuyendo al dominio de las destrezas habituales (hablar, leer, entender y escribir) en las vidas personales.

Es necesario afinar y consolidar en los estudiantes el uso que hagan de la lengua tanto en lo escolar como en las prácticas sociales. Siendo ésta la intención, se tienen que transformar, adecuar o ajustar los contenidos según se requiera, a consecuencia de las condiciones mismas de la situación y del contexto, los contenidos escolares, la interacción en el aula, los métodos de enseñanza, las tareas de aprendizaje y los criterios de evaluación (Lomas,1999, Vol.I, 31; Lomas ,2002:12).

Las áreas lingüísticas deben subordinarse a los objetivos comunicativos requeridos y encomendados a los profesores encargados del área de lengua y literatura en secundaria. Esa es la forma de poner en juego dichos procedimientos expresivos que caractericen ese intercambio lingüístico a partir del cual cada estudiante contribuirá con su capital lingüístico, social y en general cultural. Dicho capital será propicio para ir avanzando en los usos lingüísticos que permitan que la competencia comunicativa atraviese los muros escolares y vengan de vuelta para enriquecimiento de los mismos.

2. Competencia comunicativa y enseñanza de la lengua.

La educación lingüística y literaria debe favorecer el quehacer con las palabras. debe favorecer el saber que “las palabras sirven para hacer cosas” (Searle citado por Martínez, et al,2002:31) que los estudiantes tienen a cada momento, mejorando con ello la competencia comunicativa en diversas situaciones y contextos de comunicación.

La competencia comunicativa pasa a ser el eje pedagógico desde donde se va a articular la educación lingüística y literaria tanto en la enseñanza primaria como en la secundaria. La concepción de competencia comunicativa procede de la corriente de la antropología lingüística, de la etnografía de la educación (Lomas,1999:32).

En 1957 sale a la luz, por primera vez, el concepto de competencia (competence) establecido por Chomsky y de actuación (performance) (Lomas, 1999:Vol.I, 33) que la define como la “capacidad innata de un hablante/oyente ideal para emitir y comprender un número indefinidamente grande de oraciones en su lengua en una comunidad de habla homogénea”.

Años después esta concepción de competencia lingüística arranca polémica. En 1970, Campell y Walles, y Hymes en 1972 (citados por Martínez, et al, 2002,74) lanzan sus propias ideas y se entrelazan cuestionando en que la competencia no únicamente debe ligarse al saber de las reglas gramaticales y proponen adicionarle lo contextual y lo sociolingüístico ubicando la competencia como destreza: la destreza lingüística es la capacidad de comprender y producir enunciados gramaticalmente correctos, pero adecuados respecto al contexto en donde son emitidos. Además diferencian competencia de actuación. Si competencia es destreza, actuación es el sentido del uso práctico de la lengua.

Para 1972, Gumperz y Hymes, (citados por Lomas, 1999,Vol.I,32) también observan lo limitado de la noción de competencia lingüística, pues para ellos la sola capacidad biológica (innata) para la expresión y comprensión lingüística (conocer el código de una lengua) no garantiza una conducta comunicativa adecuada a los diferentes situaciones y contextos de comunicación. Ese conjunto de conocimientos y habilidades que se adquieren a lo largo del proceso de socialización, dentro y fuera de la escuela y que están socialmente condicionado les parece insuficiente dado que el ser humano no se queda en la inmovilidad situacional y social.

Estos etnógrafos de la comunicación toman como base el modelo chomskiano de 1965, reconociendo que efectivamente un hablante tiene capacidades inherentes y que va adquiriendo y debe saber aspectos gramaticales comunes a los seres humanos que lo rodean (Chomsky citado por Lomas,1999,Vol.I;32), pero refutando e insistiendo en que es fundamental la manera en que se comportan lingüísticamente los seres humanos en situaciones particulares y como miembros de una comunidad en la que cubren funciones sociales y su uso para autoidentificarse y llevar a cabo sus actividades. Toman en cuenta a los hablantes y al contexto.

Para 1982, surge la noción de Muriel Saville-Troike, (citados por Lomas,1999,Vol. I:33), quienes afirman que la competencia comunicativa está socioculturalmente condicionada por lo cual establecen que implica conocer, no sólo el código lingüístico, sino también *qué decir a quién y cómo decirlo de manera apropiada en cualquier situación dada. Por tanto competencia comunicativa es todo aquello que implica el uso lingüístico en un contexto social determinado.* Esta noción matiza la de los etnógrafos al fijarse en los usos de la lengua, según sean los contextos.

Dell Hymes, en 1984, (citado por Lomas,1999,Vol.I:32) desde esta visión subraya la ideas

de que *para comunicarse no es suficiente en conocer la lengua, el sistema lingüístico, sino que es necesario saber también como servirse de ella en función del contexto social.*

Lomas (1999,Vol.I:33) observa que en esta última concepción, estriba una serie de habilidades discursivas, sociolingüísticas y estratégicas cuyo dominio hace posible el uso correcto y adecuado de la lengua. La percepción de que gramática, situaciones y contexto social no pueden separarse toma fuerza. Por lo cual la idea de que la competencia gramatical y la competencia sociolingüística se conjugan de forma indisoluble, va tomando conciencia.

Por tanto, **la competencia comunicativa**, bajo el punto de vista de los etnógrafos de la comunicación, es el conjunto de conocimientos y habilidades que se van adquiriendo a lo largo del proceso de socialización, dentro y fuera de la escuela, bajo influencia sociocultural condicionada. Lomas (1999:Vol. I, 33) confirma que a medida que se da la socialización en contextos diversos el ser humano se va apropiando de las normas socioculturales, de las destrezas comunicativas y de los conocimientos lingüísticos adecuados en las diferentes situaciones comunicativas dadas.

Lomas (1999:Vol.I,34) concibe la competencia comunicativa vista *desde la retórica de Cicerón hasta los enfoques pragmáticos y sociolingüísticos, como la capacidad cultural de los oyentes y hablantes reales para comprender y producir enunciados adecuados a interacciones diversas de comunicación en comunidades de habla concretas*, por medio de diversos procesos de mediación (Pérez Tornero,2002:232).

Considerando todas estas aportaciones, la competencia comunicativa es el conjunto de habilidades, capacidades, destrezas y conocimientos que un hablante desarrolla para comunicarse de manera eficaz en situaciones y contextos culturalmente significantes, conjuntamente con la habilidad y la intención lingüística para actuar considerando las variables socioculturales que lo rodeen (valores y actitudes).

a. Aprender a hablar

Aprender a hablar parece simple, pero en realidad es tan complejo como el propio ser humano. Hablar significa poner en marcha nuestra capacidad biológica para aprender a utilizar la gramática y el código de la lengua, el modo de usar los registros de acuerdo a la situación comunicativa y según quienes sean los interlocutores. El habla obliga a considerar las intenciones y fines en el intercambio comunicativo, a utilizar adecuadamente el tono de la interacción en lo formal o informal y el canal oral, escrito, argumentativo, no verbal, narrativo, descriptivo. Requiere que se identifique el género y formato discursivo utilizado: conversación espontánea, entrevista, exposición, debate, foro, etc. .

Lomas (1999:Vol. I, 34) refuerza estas ideas tanto en lo contextual como en razón de las competencias. En lo contextual: aprender a hablar es saber qué decir a quién, cuándo y cómo decirlo y qué callar y cuándo callar, en saber hablar, en escuchar, en leer, en entender, en escribir, en sí, en el dominio de los recursos de expresión y comprensión que favorecen un uso correcto, coherente, eficaz y apropiado de la lengua en los diferentes contextos y situaciones de comunicación de la vida cotidiana de las personas.

Aprender a hablar, es poner en juego diversas competencias: conocer el código, realizar regulaciones en la interacción entre los que hablan, analizar la imagen, adecuar el texto al contexto, emplear distintos usos de la lengua, comprender y producir distintos textos e incluso literarios. Por tanto, la competencia comunicativa implica la capacidad biológica de hablar la lengua conforme a leyes gramaticales, aprender a construir frases gramaticales correctas. Aprender a usar la lengua con arreglo a intenciones concretas en contextos de comunicación enormemente heterogéneos y diversos.

Como otros autores ya mencionados, Lomas confirma que se aprende a hablar en contextos socioculturalmente condicionados, uno de ellos es la escuela. Educativamente dicha institución va a responder a fines de desarrollo intelectual, social y cultural del individuo para que se inserte adecuadamente a la sociedad en que vive. Es en la escuela en donde cobrará vida el sentido didáctico de la competencia comunicativa y respondiendo a los cambios de la enseñanza del español, que en este caso se refiere al enfoque comunicativo.

b. Las subcompetencias

De acuerdo a las expectativas antes mencionadas, los propósitos de la enseñanza de la lengua están expresados en términos de capacidades expresivas, comprensivas y metalingüísticas que el estudiante adquirirá como consecuencia de la construcción de aprendizajes y conocimientos con el apoyo didáctico de los docentes (Lomas, 1999:Vol.I,34 - 35) e incluso de los estudiantes avanzados.

Es necesario dejar claro y preciso cuáles son esas capacidades expresivas y comprensivas a adquirir por los estudiantes que en realidad son un conjunto de competencias y no una sola. Canale (1988), Swain (1980) y Hymes (1984) (citados por Lomas,1999,Vol.I:35) y Lomas (citado por Lozano,2003:193) ofrecen un análisis sobre subcompetencias que están integradas a la competencia comunicativa de las personas. Para ellos, la competencia comunicativa se alcanza cuando se usan de forma apropiada un conjunto de conocimientos, destrezas y normas esenciales para comportarse comunicativamente de manera correcta y adecuada al contexto y situación en que tiene lugar el acto comunicativo. Esta concepción de subcompetencias considera (ver Diagrama1):

- a) Una **competencia lingüística** que es la capacidad innata para hablar una lengua bajo conocimiento de su gramática, lo cual implica la corrección expresiva de los enunciados lingüísticos.
- b) Una **competencia sociolingüística** referida al conocimiento de las normas socioculturales que condicionan el comportamiento comunicativo en los distintos ámbitos del uso lingüístico. Dicha competencia se asocia a la capacidad de adecuación de las personas, a las características del contexto y a la situación de comunicación (Lomas, 1999, Vol. I:35-36):
- c) Una **competencia discursiva o textual**, se refiere a los conocimientos y habilidades que se precisan para poder comprender y producir diversos tipos de textos con cohesión y coherencia.
- d) Y una **competencia estratégica** que es el conjunto de recursos que se utilizan para salvar los diversos problemas que surjan en el intercambio comunicativo, y que tienen como finalidad hacer posible la negociación del significado entre los interlocutores, incluye las condiciones en que se envían los mensajes (malentendidos, silencios, formas de transmisión, desconocimiento del código, etc).

Además de acuerdo a Lomas (1999, Vol.I; Pérez,1997, en Lomas, 2002:227), hay dos tipos de competencias que están dentro del ámbito de la competencia textual, pero que tienen una especial significación pedagógica:

- e) la **competencia literaria**: incluye los conocimientos, las habilidades y los hábitos que hacen posible el uso y disfrute de los textos literarios y
- f) la **competencia semiológica**: incluye los conocimientos, las habilidades y las actitudes que favorecen una interpretación crítica de los usos y formas de los medios de comunicación de masas y de la publicidad.

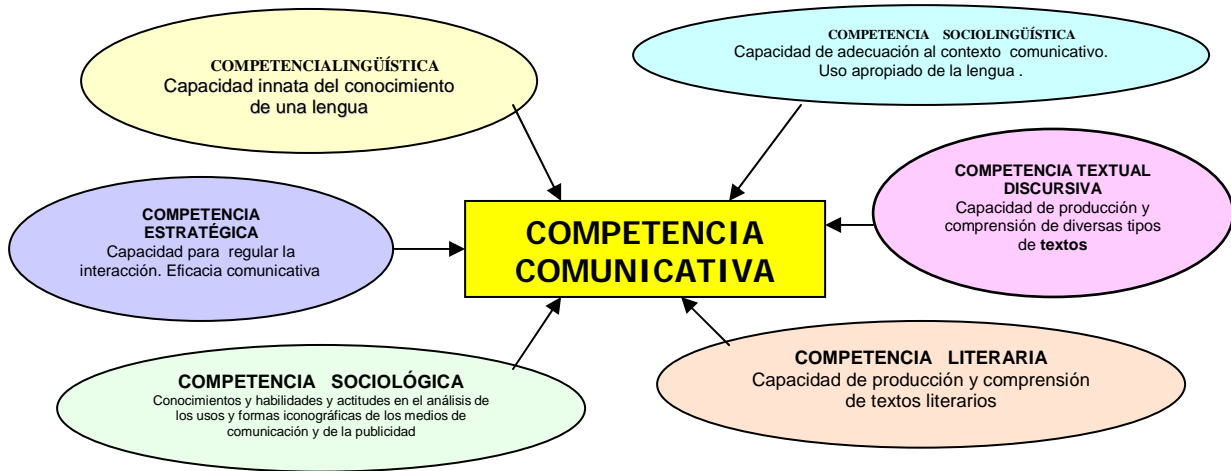
La competencia literaria requiere de un largo proceso para ser adquirida y desarrollada, pues entran en juego aspectos cognoscitivos, éticos, estéticos, lingüísticos y culturales (Colomer, 1996 en Lomas, 1999, Vol.I:36) de tal forma que la educación literaria en secundaria y bachillerato tienen especial significación porque la calidad lingüística contribuye a la ampliación de la competencia comunicativa (MEC⁶,1992.,Lomas, 1999, Vol. I:36).

La educación lingüística debe contribuir a la adquisición de la competencia semiológica en torno a los mensajes iconográficos de los medios de comunicación de masas y de la publicidad actual por lo que es indispensable orientar tareas en las clases relacionadas al análisis de las estrategias verbales y no verbales que se encuentran en los textos de la prensa, el cómic, el cine, la televisión o la publicidad (Lomas,1999, Vol. I:36; Díaz-Barriga y Hernández, 2002:141).

La adquisición de este conjunto de competencias referidas tanto al saber lingüístico y literario como al “saber hacer cosas con las palabras” (Ver diagrama 1), forman el eje alrededor del cual cobra sentido el trabajo educativo en las aulas orientado al desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes (Lomas, 1999,Vol. 37). Por lo tanto se insiste que dicha educación lingüística y literaria favorezca toda destreza expresiva y comprensiva que se pueda desarrollar en el intercambio comunicativo.

⁶ Ministerio de Educación y Ciencia. Carlos Lomas se basa en las investigaciones e ideas registradas por las autoridades educativas en la reforma de 1990, en España. Retoma la postura del enfoque comunicativo, donde tiene fuerte influencia en esos momentos.

Diagrama 1. LA COMPETENCIA COMUNICATIVA Y LAS SUBCOMPETENCIAS (Lomas:1999,37)



La variedad de prácticas docentes está determinada por la evidencia de enfoques que aún persisten en nuestros días en las aulas, en los textos literario y no literarios, la manera de acercarlos, el método de enseñanza, los ejes diacrónicos o sincrónicos que predominan en la enseñanza, la diversidad de métodos pedagógicos, de criterios y estrategias didácticas así como la propia voluntad y disposición del profesorado y del estudiantado, en cuanto a su horizonte de expectativas de cada cual; también por la ineludible influencia de los medios audiovisuales y de todos los usos comunicativos.

Las razones que se obtengan de los análisis, también ocasionarán desacuerdos, discrepancias en los propios métodos, fines y contenidos de enseñanza de lo lingüístico y literario, afectando con ello las prácticas de expresión oral, las cuales son nuestro objeto de estudio.

La expresión oral nunca queda exenta de la influencia y cambios que se vayan dando para toda la educación lingüística y literaria, camina con ellos. Esta situación trato de expresarla en el siguiente esquema histórico descriptivo expuesto en los siguientes cuadros (1, 2 y 3), sobre la evolución de la enseñanza literaria y lingüística y el impacto que va causando en el desarrollo de la lengua oral, tanto en lo conceptual como en lo práctico.

Con el apoyo del cuadro (1) puede observarse con mayor claridad los elementos o referentes teóricos, la teoría lingüística y psicolingüística y el modo de comprender la enseñanza de la lengua a lo largo de varias épocas. Lomas apoyado en Cuenca (1999, Vol.II:77-78) ofrece un cuadro ilustrativamente didáctico de este proceso con respecto a los enfoques gramatical, audiolingual, cognitivo y comunicativo, el cual completo con lo aportado por Cassany (2002:305), quien retoma a autores como Cuenca (1992), Castellà

(1992), Bernárdez (1987) y Fernández López(1987), y por Viramonte (2002:28) para referir cómo se ha llevado a cabo la enseñanza de la lengua.

CUADRO 1. **DIVERSAS GRAMÁTICAS Y ENFOQUES**

(Adaptado con información de Lomas y Cuenca ,1999, Vol. II :77-78, Viramonte,2002:28 y de Cassany,2002:305).

TEORÍA LINGÜÍSTICA GRAMÁTICAL O PSICOLINGÜÍSTICA		GRAMÁTICA TRADICIONAL	LINGÜÍSTICA ESTRUCTURAL	GRAMÁTICA GENERATIVA	LINGÜÍSTICA TEXTUAL O DEL DISCURSO
REFERENTE TEÓRICO		Aristotelismo Basada en categorías de la filosofía	Conductismo El lenguaje es conducta	Innatismo	Textual o del discurso Pragmática Psicología cognitiva y socio-cognitiva
MODO DE ENTENDER LA ENSEÑANZA	TIPOS DE GRAMÁTICA	Descriptiva Normativa Explícita Deductiva	Descriptiva Implícita Inductiva	Descriptiva/Predictiva Explícita Deductiva	Descriptiva Implícita Inductiva
	IMPORTANCIA DEL ESTUDIO GRAMATICAL	Central	Central	Central	Secundario
	CENTRO DE ANÁLISIS	La palabra, Las partes de la oración Análisis lógico (hasta los 40)	Signo/constituyente Fonética, morfología y sintaxis Funciones/ Paradigma Análisis del sistema (los 40)	Oración Análisis oracional (década de los 60)	Texto/discurso Hacia 1985
	OBJETIVO DEL MÉTODO	Traducir con la máxima exactitud.	Adquirir los sonidos, los paradigmas y las estructuras de la lengua (sistema)	Adquirir la gramática. Categoría/proceso	Adquirir la competencia comunicativa (proceso comunicativo)
	OBJETOS DE ESTUDIO	Ortografía, léxico y morfología. (La sintaxis es secundaria).	Fonética, morfología y sintaxis	Sintaxis, fonética, léxico morfología y semántica	El texto de los usos lingüísticos en el contexto.
	GRAMÁTICA APLICADA	Gramática de la grafía y de la palabra (Normativa y de traducción)	Gramática del paradigma y del sintagma	Gramática de la oración	Gramática del texto/ discurso
Conceptos		Lo correcto/ lo incorrecto Partes de la oración, oración simple y compuesta.	Sincronía Lengua sistema, estructura, oposición, nivel.	-Gramatical/ agramatical -competencia/ actuación -oración, transformaciones, -reglas, -principios	Pertinente/ no pertinente Competencia comunicativa, texto, coherencia, cohesión, progresión temática, registro, tipo de texto
GRAMÁTICA, ENFOQUE O MÉTODO A QUE RESPONDE EN LA APLICACIÓN DIDÁCTICA		Gramática Normativa Gramática Traducción	Método Audiolingual Método de Análisis contrastivo	Enfoque Cognitivo Análisis de errores e interlengua	Enfoque comunicativo Método funcional-Nocial Tipologías textuales
Aportación didáctica		Primera descripción de la lengua Análisis de la norma	Descripción lingüística sistemática Conocimiento del sistema., visto como exterior al sujeto. Adquirir conductas según modelos Predominio de la repetición Atención a la lengua hablada	Insiste en una creatividad lingüística Modelo coherente y completo de análisis persiste adquisición y dominio de reglas. Tratamiento innovador de los errores	Enfoque globalizador: Interdisciplinariedad Lengua en uso, atención al conjunto. Actitud del educando: activa-constructiva Búsqueda de lo mental, lo afectivo, la realidad circundante.

En este cuadro observemos la influencia de estos enfoques en el modo de enseñar la lengua, la teoría lingüística que priva en su enseñanza, la contribución de la psicolingüística con lo cual se definen el tipo de gramática, su importancia en la enseñanza, lo que se propone, lo que estudia, así como la gramática que se aplica.

El segundo cuadro representa la evolución de la enseñanza de la literatura desde la Edad Media hasta la actualidad. En él, se pueden observar el objetivo que se pretende con los contenidos que se enseñan y el tipo de textos que se ocupan para el estudio. Las actividades

que se realizan con éstos y finalmente las teorías y disciplinas que tienen como sustento en cuanto a la enseñanza.

CUADRO 2. EVOLUCIÓN DE LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA
(Basado en la adaptación de Colomer, 1996, y de Lomas, 1997, en Lomas, 1999, Vol.I:58)

ÉPOCA	OBJETIVOS	CONTENIDOS	CORPUS	ACTIVIDADES	TEORIAS
Edad Media a Siglo XVII	Aprendizaje elocutivo	Retórica	Texto clásico	Comentario, Imitación de modelos y glosa	Retórica
Siglo XX a 1ª. Mitad del Siglo XX	Conocimiento de las obras y autores de la literatura nacional	Obras, autores y movimientos de la historia de la literatura	Textos épicos, líricos y dramáticos nacionales	Manual de historia literaria Antología de textos Estudio y lectura de fragmentos	Romanticismo Positivismo
Siglo X X (años setenta)	Competencia lectora y análisis científico del texto	Método de análisis	Textos poéticos y narrativos de la literatura nacional	Comentario de textos	Poética formalista Estructuralismo Estilística
Siglo XX (años ochenta)	Adquisición de hábitos de lectura y desarrollo de la competencia lectora. Manipulación creativa de textos	Estrategias de lectura. Técnicas de escritura creativa. Lectura y comentario de textos diversos	Textos de la literatura consagrada, textos de la literatura juvenil, relatos de ciencia ficción y de aventuras, comics, anuncios, películas	Lectura y comentario. Imitación de modelos. Taller de escritura. Ejercicios de estilo. Estudio y manipulación de formas expresivas	Semiótica del texto y semiótica de la cultura. Pragmática literaria. Sociocrítica Psicología cognitiva...

El tercer cuadro pretende comparar, tanto los procesos que se han desarrollado para la enseñanza de la lengua y la literatura como la influencia que han tenido éstas hacia la enseñanza de la lengua oral, pues ello impacta el intercambio lingüístico y comunicativo que se genere en el aula.

CUADRO 3. CUADRO COMPARATIVO DE LA EVOLUCIÓN DE LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA CON RESPECTO A LA LENGUA ORAL Y SU PRÁCTICA

GRAMÁTICA O ENFOQUE	TEORÍA LINGÜÍSTICA, GRAMÁTICA O PSICOLINGÜÍSTICA	REFERENTE TEÓRICO	ÉPOCA	OBJETIVOS	CONTENIDOS	REPERCUSIONES EN LA LENGUA ORAL E IMPLICACIÓN EPEDAGÓGICA	CONTENIDO
GRAMÁTICA TRADUCCIÓN	Tradicional	Aristotelismo	Edad Media A Siglo XV11	Aprendizaje elocutivo	Retórica	Práctica constante Herramienta fundamental de aprendizaje.	Temas expuestos por el docente .
AUDIOLINGUAL	Estructural	Conductismo	Siglo XX a 1ª. Mitad del Siglo XX	Conocimiento de las obras y autores de la literatura nacional	Obras, autores y movimientos de la historia de la literatura	Práctica conductual y con base en reglas. Herramienta dirigida Práctica mediatizada.	Temas selectos con base a un programa y de respuesta dirigida y disciplinada. El discurso oral es instructivo. La cultura oral es perneada por los usos dados a la cultura escrita.
ENFOQUE COGNITIVO	Generativa	Innatismo	Siglo X (años setenta)	Competencia lectora y análisis científico del texto	Método de análisis	La expresión oral se sujeta al sistema lingüístico Apertura dirigida Dirección disciplinar Herramienta en función de una gramática común	-Práctica basada en la interacción de la situación y regida por la gramática de la comunidad. -La alfabetización sólo contempla la lectoescritura de la lengua. -La lengua oral es un aprendizaje gramatical adquirido innato. -La expresión oral se ejercita predominante como herramienta, los esfuerzo propios para ejercitarla como tal son mínimos por el tiempo requerido. -Se prioriza la práctica de lo escrito tanto por lo disciplinar como su complicidad y elaborosidad.
ENFOQUE COMUNICATIVO	Textual o del discurso Pragmática	Psicología cognitiva y socio-cognitiva	Siglo XX (a partir de los años ochenta)	Adquisición de hábitos de lectura y desarrollo de la competencia lectora. Manipulación creativa de textos	Estrategias de lectura. Técnicas de escritura creativa. Lectura y comentario de textos diversos	Práctica con base a estrategias, dinámicas y técnicas grupales. Herramienta de dirección conversacional. Con base en normas disciplinarias impuestas y acordadas. Persiste una evaluación del habla basada en parámetros de la lengua escrita.	Considera el contexto sociocultural, los intereses personales. Aporta recursos y medios sobre qué hablar

Gramáticos y lingüistas coinciden y afirman, que aproximadamente a los seis años de edad el niño ya se ha apropiado de la sintaxis de la lengua extraída de forma oral. Las disfunciones que aparecen ya no son fundamentales sino únicamente periféricas, por tanto es real que sabe

hablar. También se menciona (Halliday, citado por Lomas,2002:38) que las funciones lingüísticas se van a ver impactadas por las funciones comunicativas más usuales y por los estímulos verbales de su entorno inmediato desde que comienza a hablar.

Por otro lado, al ingresar el niño a la escuela, el proceso de socialización se pondrá en acción, el mundo de conocimientos que adquirirá se irá interrelacionando al desarrollo de su capacidad discursiva. El niño (quien biológicamente nace con información genética que le facilita la adquisición por el contacto social, del sistema lingüístico) se aventurará a enfrentar nuevas dificultades e irá creando nuevas estrategias tanto lingüísticas como discursivas.

La escuela ha comenzado a reconocer que el estudiante llega con cierta competencia lingüística y discursiva (Plan y Programas,1993:19;Libro del Maestro,1995:14; A. Tusón, 1991, en Lomas,2002:54; Calsamiglia,1991, en Lomas,2002:29). Será a partir de ellas que intervendrán las estrategias que armen los docentes para ampliar, desarrollar y consolidar dichas competencias lingüísticas y discursivas a través de nuevas situaciones comunicativas en las que el estudiantado irá desarrollando un proceso de adaptación. Ocurriendo todo ello bajo el marco de ver el aula como un escenario comunicativo y no como un simple salón donde se dicten órdenes y clases. El ejercicio de la acción discursiva no son más que prácticas socioculturales que le permitirán a los estudiantes aprender, crecer y desenvolverse.

c. ¿Cómo se produce el intercambio lingüístico y comunicativo?

Los distintos enfoques mencionados influyen determinadamente en cómo se produce el intercambio lingüístico y comunicativo. De ahí que se tenga que partir de ellos para comprender cómo se realiza dicho intercambio (Ver cuadro 3).

Hay enfoques que consideran un marco psicosocial, uno marco sociolingüístico; o ambos, para desarrollar la lengua. Los enfoques descriptivos, estructurales y generativos: describen el *sistema formal de la lengua* (Saussure) y las capacidades lingüísticas del hablante/oyente ideal (Chomsky, citado por Velilla, 1974:56; Lomas,1999,Vol.I:47). Se estudian en sí mismos y se tienen como centro de aprendizaje. Son un fin en sí mismos. Para éstos el intercambio es continuamente gramatical y correctivo (González Reyna ,1991:15-36).

Aquellos enfoques basados en las ciencias del lenguaje y otras disciplinas, llamados pragmáticos y sociolingüísticos, hacen énfasis en el estudio de los usos comunicativos de las personas y en el hacer lingüístico de los hablantes en contextos concretos de intercambio. Dichos enfoques irradian el hacer lingüístico por todo un proceso del uso y de contexto sociocultural.

Los enfoques cognitivos sobre el lenguaje hacen énfasis en el estudio del papel que juega la interacción comunicativa en la adquisición de las habilidades lingüísticas, en el desarrollo del

pensamiento y en la construcción social del conocimiento cultural de las personas. Llegan a considerar lo relacionado con los actos de habla, los contextos sociales en donde se adquieren y desarrolla el lenguaje, los elementos no verbales de la comunicación, los factores culturales que intervienen en la construcción del significado, la distribución y el uso social de las lenguas (Lomas:1999:47),. El efecto será que el intercambio lingüístico y comunicativo entre a procesos de adaptaciones continuos según sea el contexto sociocultural donde se realice el acto comunicativo.

Estos enfoques son utilizados para analizar cómo se producen los intercambios lingüísticos y comunicativos de las personas, conocer los procesos implicados en la expresión y en la comprensión de mensajes, investigar cómo se adquiere y desarrolla el lenguaje, subrayar el papel que juegan la interacción comunicativa y el contexto sociocultural en la adquisición y desarrollo de las competencias comunicativas al usar una o varias lenguas (Lomas,1999:48). Es aquí a donde pertenece el enfoque comunicativo utilizado actualmente para los programas de enseñanza (Cuadro 4) vigentes en México.

Cuadro 4: PROGRAMAS DE ENSEÑANZA DE LA LENGUA
(Martínez, López y Juárez,2002,73)

PROGRAMAS GRAMATICALES	PROGRAMAS FUNCIONALES Y PROCESUALES ENFOQUE COMUNICATIVO
<ul style="list-style-type: none"> ■ Sistema lingüístico, norma, componentes fonológico, morfosintáctico, léxico. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Conocimientos lingüísticos, pragmáticos, sociolingüísticos, discursivos, estratégicos. ● Competencia comunicativa, comunidad de habla, adecuación, coherencia, cohesión , negociación, actos de habla, funciones sociales de la lengua.

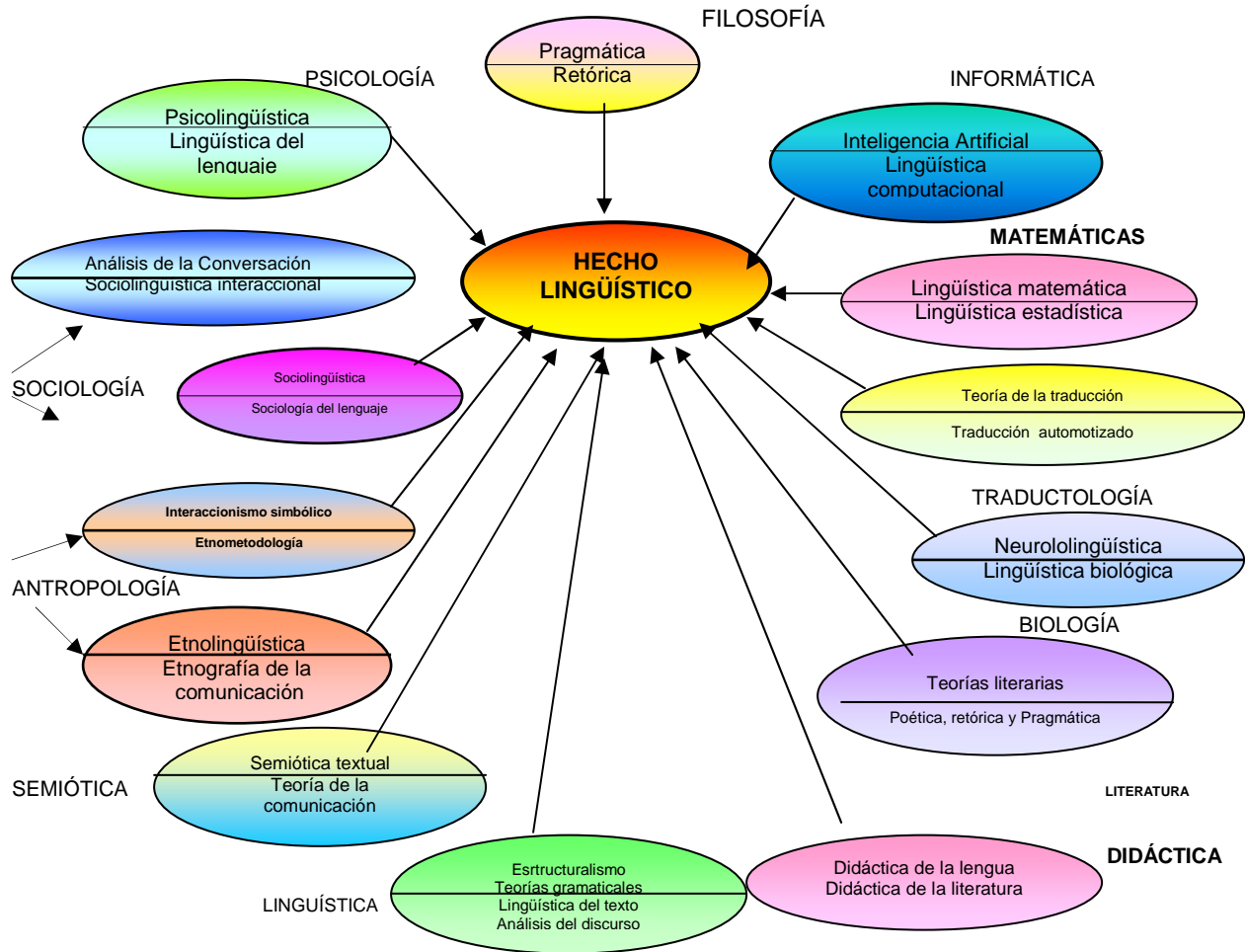
E. Un poco de historia...

1. Breve panorama histórico sobre los avances de la lengua y la literatura. Sus efectos en el intercambio lingüístico

El enfoque dado a la enseñanza de la lengua y de la literatura, aspectos de la lengua que guardan estrecha relación, son ejes determinativos (Lomas, Osoro, A.Tusón, 1993:52-67). Carlos Lomas (1999,Vol.I entre otros investigadores, realiza varias aportaciones en relación a la actividad lingüística del hombre a lo largo de su vida e historia. Inicia con la retórica clásica, hasta las disciplinas que iluminan enriquecedoramente la visión de la lengua, usos y aportaciones.

A la luz de estas reflexiones sobre el hecho lingüístico, en los últimos cincuenta años éste ha sido y sigue siendo estudiado desde diversas disciplinas, Algunas con basto camino recorrido como la filosofía y otras de recientes incursiones, como la informática. Todas con la intención de contribuir de distinta manera a la comprensión del hecho lingüístico y de realizar aportaciones que de una u otra forma influyen en la enseñanza de la lengua y la literatura en sus distintos aspectos (Diagrama 2).

Diagrama 2. **APORTACIONES DE LAS DISTINTAS DISCIPLINAS HACIA HECHO LINGÜÍSTICO**
(Adaptado por Lomas, Osoro y Tusón, citado por Lomas, 1999:48).



Si el hecho lingüístico es estudiado desde estas disciplinas y dimensiones, también desde ellas puede verse que la perspectiva del intercambio lingüístico tiene cambios definidos contra las características inamovibles que presentaba el paradigma gramatical. Entre esos cambios están la noción de norma por la noción de uso. Se da paso a la adecuación por el de la corrección.

La oración deja de ser el instrumento de aprendizaje, entra el texto en su totalidad como la unidad de análisis. Los programas indican que se desarrolle la competencia comunicativa a través de variados procesos y conocimientos de distinto tipo (lingüísticos, sociolingüísticos, discursivos y estratégicos) que se ponen en marcha para comprender y producir textos adecuados a un determinado contexto, dejando la enseñanza de cuestiones sobre la lengua como sistema.

Dadas las implicaciones pedagógicas de las distintas disciplinas que dan lugar al enfoque comunicativo, Cassany (2002) opina que para comprender mejor qué factores entran en juego en la actividad lingüística, es útil tener presente algún modelo de comunicación. A

través de ellos los docentes pueden tener referencias de cómo orientar las interacciones comunicativas y habilidades que hay que trabajar en clase y tener presentes las dimensiones que influyen.

b. Modelos de comunicación

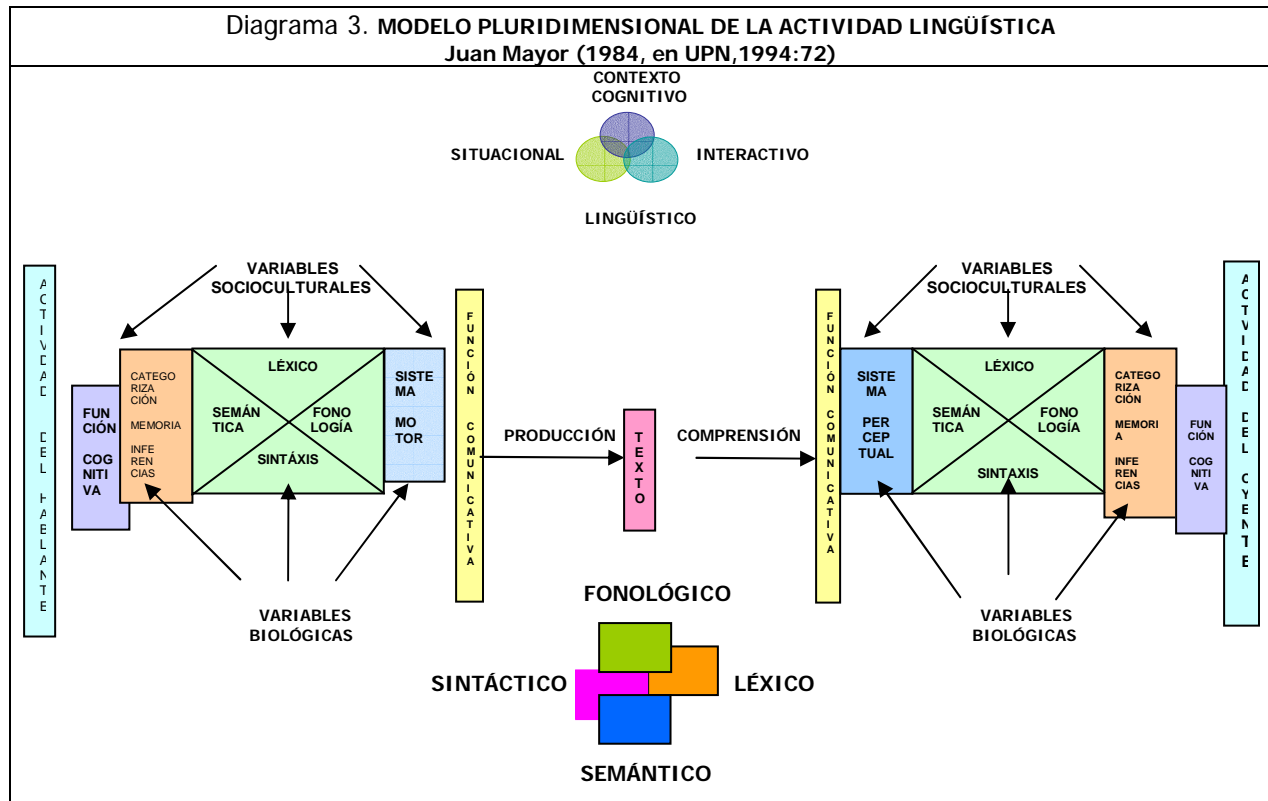
Las diferentes disciplinas que han incursionado en estudios en relación a la competencia comunicativa tratan de explicar la forma en que se dan estos intercambios comunicativos, a través de diversos modelos de comunicación.

Existen diversos modelos de comunicación. Entre ellos está el modelo de actividad lingüística de Juan Mayor Sánchez (1984). Este modelo es explícito en cuanto a los procesos, variables y funciones que se ponen en marcha al desarrollarse las situaciones comunicativas. El modelo toma como base el fin que se persigue: la competencia comunicativa, las interacciones que se generan en la clase tanto por el profesor como por el grupo mismo. Abarca diversas dimensiones. Hay una fuente (hablante, escritor) y un destinatario (oyente, lector). Está estructurado bajo cuatro componentes o dimensiones imprescindibles en toda actividad lingüística: la actividad de los sujetos, el sistema lingüístico, los contextos y el texto. (Ver Diagrama 3).

En este modelo tienen relevancia las ideas que existen sobre el contexto y los actos de habla que definen una situación comunicativa. Para Mayor, contextos son todas las marcas que son útiles para determinar el intercambio y no sólo el lugar en donde se realiza: género, estructura de la información, el compartir significados implícitos, inferidos, quién habla, quién contesta. Por ello, Mayor menciona que en una situación comunicativa, el intercambio lingüístico parte no de un sólo contexto, sino de varios (Mayor, 1994:71-73).

Siguiendo esta misma línea de contextos, pero bajo una visión didáctica, Manuel Cerezo (citado por Martínez, et al 2002, 81-82) opina que hay dos contextos: contexto discursivo o de entorno lingüístico (compuesto por elementos del mensaje, por acepciones a poner en juego para entender el mensaje); y contexto circunstancial (elementos físicos y culturales que acompañan la emisión y recepción del mensaje, elementos espaciales, culturales y rituales que se presentan en ese momento).

Juan Mayor (1989, 1994:72) valora el contexto como dimensión esencial de la actividad lingüística por lo cual observa cuatro clases de contextos: contexto cognitivo (capacidad para seleccionar variables fonológicas, sintácticas, léxicas y semánticas), contexto situacional (situación concreta), contexto interactivo (de determinadas relaciones entre los hablantes) y contexto lingüístico (marco de referencia lingüístico).

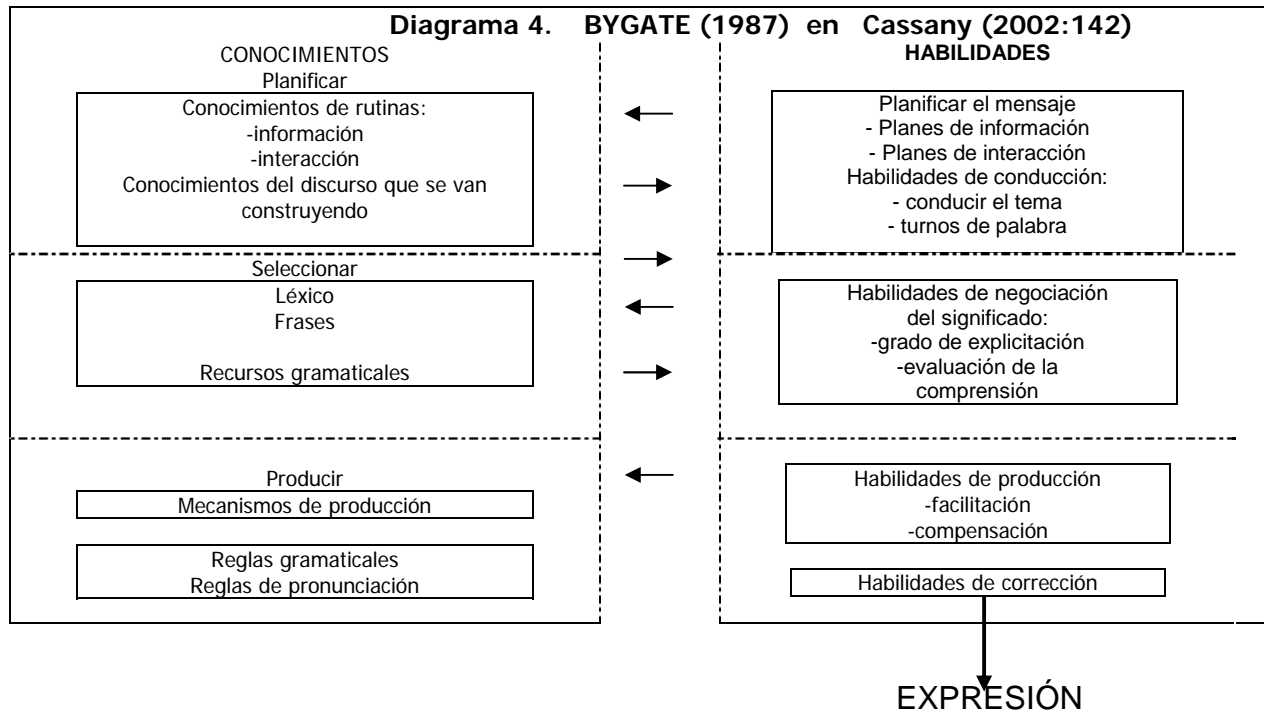


Comenta que según el análisis del discurso se distinguen cuatro tipos de contexto: contexto espacio-temporal, contexto situacional o interactivo, contexto socio-cultural y contexto cognitivo.

Por tanto, diversos autores, reconocen que la influencia de los contextos que presentan es determinante en los hechos de habla o como afirma Carney,1996 (citada por Martínez, López y Gracida, 2002, 80) dejar de lado los contextos *equivale a eliminar un factor clave para la construcción del significado*, pues influye en todos los niveles de cualquier situación comunicativa (Martínez, et al: 2002, 80).

Otro modelo interesante, es el de M. Bygate (1987, citado por Cassany,2002:142), quien específicamente da un esquema del proceso de expresión oral. Está centrado en las situaciones comunicativas plurales: intervienen varios hablantes-oyentes, se negocian textos (tema, intervenciones, tonos, etc.). Se establecen turnos de palabras, roles, formas y modalidades de intervención. Por lo cual este modelo de expresión oral apoya en la comprensión de los elementos que se ponen en marcha en las conversaciones, el diálogo, la entrevista, el debate.

Bygate,1987 (en Cassany,2002:142) identifica entre conocimientos que se tienen memorizados y habilidades de la expresión oral. Los primeros incluyen informaciones, el dominio del sistema lingüístico (gramática, léxico, morfosintaxis, etc.). Con los conocimientos se



planifica, se selecciona y se produce. También hacen que se incorporen los factores socioculturales. Las segundas, las habilidades de la expresión oral, son comportamientos comunicativos que abarcan las habilidades para planificar el mensaje, un tema, para conducir, interactuar, para negociar significados, para producir y de corrección (Ver Diagrama 4).

F. Diversidad lingüística y educación

Enseñar lengua considerando las dimensiones básicas y obligadas mencionadas por Mayor (1984) o los conocimientos y habilidades de Bygate (1987) se vuelve complejo. Más complejo es debido a la variedad de los usos lingüísticos, pues hay diversidad y son tan desiguales como los seres humanos (Tusón 1991,1995, en Lomas,1999, Vol. I:51; Bordieu, 1986:121), agregando a ello las diferencias de uso propiciadas por la situación geográfica, social, funcional de cada individuo.

La educación lingüística debe contribuir por tanto, a esa variedad lingüística influenciada por lo geográfico (dialectos), social (sociolectos), funcional (registros) e individual (estilo de la lengua) y como lo usen de acuerdo a sus intenciones, a las facilidades sociolingüísticas, a los orígenes socioculturales, así como a lo situacional y contextual de comunicación (Lomas,1999, Vol. I:51; Lozano,2003:211).

En la educación lingüística hay que considerar en todo momento en ello, a los que no se ajusten a lo estándar o usos legítimos de una lengua (Bordieu,1986:125; Bordieu citado por Lomas:1999, Vol. I:51) durante la intervención educativa específica y que por tal motivo, se desprecian ocasionando prejuicios socioculturales y geopolíticos sobre los hablantes y sus

lenguas, provocando el evidente racismo lingüístico, geográfico, social y sexual (Lomas, 1999:51).

Hay que potenciar el valor de uso de la lengua ante el valor de cambio. Aunque, si bien es cierto que las personas tienen derecho a construir su variedad sociocultural con su variedad lingüística original, también es necesario que sean conscientes de saber más registros y estilos en función de que genere un abanico de intercambio lingüístico más amplio. La educación lingüística primero debe contribuir a la extensión del uso y consecuentemente a la normalización lingüística (Lomas,1999: Vol. I,52).

En la actualidad los usos lingüísticos que emplean los jóvenes son limitados. La lengua les es útil para la construcción de su identidad sociocultural y es uno de los aspectos que de manera evidente los define. No solo a ellos, sino en general, es la herramienta que forma parte de la construcción de la personalidad de las personas y de los pueblos (Lomas, Vol. I,1999:51-54,166; Lozano,2003:212).

Si bien en el caso de los jóvenes adolescentes de secundaria es su herramienta de comunicación y aprendizaje, también lo es para el desarrollo de su pensamiento. Los jóvenes estudiantes de secundaria en el intento de crear su propia identidad olvidan que no es el único uso que existe. Es aquí donde la escuela debe tomar nota e implementar estrategias en las que estén involucrados los estudiantes por mutuo acuerdo. La escuela buscará que se creen situaciones en las que los usos lingüísticos estén sujetos a una actuación lingüística consensada (Lomas, 1999:52), ya sea en el salón de clases o en el propio medio escolar.

Entre los puntos relevantes que menciona Lomas (1999, Vol. I:52) este autor, y a los cuales agrego otros que he observado a lo largo de mi experiencia, están los siguientes:

- Decidir sobre los usos lingüísticos más propios para el aprendizaje.
- Consensar usos para las relaciones interpersonales, para la comunicación institucional y hacia el entorno social.
- Hacer explícitos los objetivos que se pretendan en relación a la competencia oral y la escrita.
- Ser conscientes de propiciar un compromiso de trabajo coordinado y colaborativo entre las diferentes asignaturas de la currícula, buscando vincular aspectos formales e informales del uso de la lengua y del propio conocimiento.
- Ser capaces de tomar los usos lingüísticos como vehículo para otros aprendizajes.
- Respetar la libertad metodológica y académica de cada área de conocimiento, y simultáneamente buscar un consenso sobre el tratamiento metodológico en cuanto al intercambio lingüístico entre profesor –estudiantes, estudiantes-estudiantes dada la aún fuerte tendencia de enseñanza autoritaria que existe. El clima o ambiente efectivo de aprendizaje que se genere en el grupo es vital para la comprensión oral y de todo tipo de textos que surjan, sobre todo en el contexto escolar (Tougt,1989,:35)
- Evitar calificativos y estigmatizaciones que determinen cierto tipo de identidad sociocultural de alguno de los alumnos. La educación lingüística deberá orientarse al código y a las habilidades estratégicas, textuales y sociolingüísticas de todos los estudiantes.

Con respecto a los fines de la educación literaria, dentro de este intercambio lingüístico quiero mencionar que persiste un acuerdo generalizado entre los profesores con respecto al dominio literario que deban tener: desarrollar la competencia lectora, introyectando simultáneamente hábitos lectores y capacidades para el análisis de textos. Promover entre el estudiantado el conocimiento de algunas obras, autores, movimientos, corrientes y escuelas más significativos de la historia de la literatura. Estimular la escritura y creatividad literaria.

Es útil, para este estudio, mencionar que “la literatura es una herramienta comunicativa empleada por las personas para dar sentido a la experiencia personal y colectiva para entender el pasado, el presente y el futuro, y para expresar los límites y las posibilidades del lenguaje” (Lomas, 1999, Vol.1:57) y que es resguardado por diversas instituciones (teóricos, editores, críticos, profesores que tienen que ver con la literatura) como “guardianes del discurso” (Eagleston, 1983 en Lomas, 1999, Vol.1,57), con la finalidad de estimular el estudio, fomentar su consumo y su uso en escuelas, institutos, familias, sociedad.

Como vemos, el hecho lingüístico y comunicativo tiene muchas aristas por donde ser estudiado. La que aquí abordaremos, sin olvidar que siempre habrá influencias de todo tipo (contextuales, sociolingüísticas, socioculturales, psicolingüísticas) es en relación con las estrategias que los profesores desarrollan para acercar a los estudiantes a la práctica de la expresión oral.

REFLEXIÓN CAPITULAR

Los cambios culturales de los adolescentes de secundaria han causado efectos en la práctica docente. Cada vez resultan más irrelevantes las motivaciones “tradicionales” con las cuáles se pretende mantener el interés de los muchachos de escuelas regulares durante las clases, ante el fuerte impacto que ejercen los medios masivos de comunicación sobre ellos con su tecnología y con los contenidos que envían. El empirismo permanente en las clases, influido por diversos enfoques y gramáticas, cuyas directrices muchas de las veces ni siquiera son asimilados por el profesorado y son cambiados debido a políticas educativas, hace que la enseñanza de la lengua se diversifique e incluso pierda su sentido humanístico.

Ser mediadores de la educación lingüística y literaria en la escuela secundaria, cuyo perfil por lo general es coercitivo, reduce la creatividad que la lengua como tal, por lo mismo del desarrollo de la competencia oral y de la competencia comunicativa, más aún si no se consideran las peculiaridades, el capital cultural y el contexto social en que los jóvenes se desarrollan. El uso de la lengua desde que surge el hombre como ser social, es vital, de ahí la importancia que la sistematización de la enseñanza y aprendizaje de la lengua oral, cobre

mayor importancia para potenciar en todo lo posible la competencia comunicativa cuyo significado debe abarcar una alfabetización en sentido plural y una capacidad en múltiples sentidos, incidir con ello en reconocer, retomando a Dido (2004:45), que el lenguaje se ha tratado con descuido, así mismo sus potencialidades, cayendo en una fuerte pobreza de lenguaje

Habrá que evitar seguir casados con la idea de que la clase de lengua se equipara a las experiencias reales de vida social y cultural, para no ahondar en las contradicciones de todo enfoque que pretenda igualar la realidad a una clase de Español. La vivencia real está en la sociedad misma, por lo cual habrá que ser sensibles a ello. Hay que reconocer que con el enfoque comunicativo dado a lengua, el centro ya no sólo es el maestro, es un centro binario, pues dicho enfoque permitió cierta cercanía hacia los intereses del alumnado, la movilidad temática del currículo en relación a ello, la enseñanza del español de acuerdo a ciertas necesidades de los estudiantes, una cierta inclusión del mundo exterior a la escuela y el reconocimiento de que el español tiene diversos usos, con lo cual se da reconocimiento a la diversidad lingüística y con ello a la fuerte carga sociolingüística y cultural que posee.

Estos reconocimientos traen consigo, comprender que varias competencias están implicadas al buscar consolidar la competencia comunicativa en los jóvenes de secundaria y que entre ellas está la competencia oral. Esto tiene como implicación educativa hacia la lengua cuidar que la enseñanza del español no caiga en lingüísticas aplicadas en cualquier disciplina que estudie a la lengua y que los docentes empleemos dichos conocimientos y estudios sobre el hecho lingüístico como un apoyo de orientación pedagógica, logrando rescatar de ellos la implicación educativa.

II

PLANEACIÓN Y ESTRATEGIAS

- Quiero estar con usted.
 - Pero... soy muy exigente.
 - ¡No importa!...Es que me aburro en la
 clases de este año y quiero estar con usted
 porque pone dinámicas y nos hace trabajar.
Alicia, alumna de primer año, 2000.

A. La fuerza de las Estrategias

1. Concepto de estrategia

El término estrategia proviene del antiguo vocablo griego *strateguía*, que en el siglo XVIII fue utilizado en el sentido del arte de dirigir las operaciones militares (Faure, E et al, en Diccionario de Ciencias de la Educación, 1999:594).

Dentro del campo organizativo, el término ha pasado a significar la planeación de toda directriz que se tenga que seguir en las fases de un proceso con relación a un objetivo. Por lo cual, este es el punto de referencia para planear, pero también para hacer una planeación concreta.

Así, la estrategia conduce las actividades para llegar a un fin propuesto. Lo cual le da un carácter conductual. Bajo esta visión considera tres elementos que la constituyen: la organización coherente de los recursos, la probabilidad de que se realicen las actividades y el control de voluntades durante el proceso. Desde esta visión, las estrategias se definen como planes o programas estructurados para llegar a un fin.

En el plano educativo, las estrategias se acomodan a ese ámbito bajo características de globalidad, abarcando en todo lo posible objetivos políticos, sociales e incluso económicos. Una estrategia educativa, bajo este marco, se desarrolla con base en tiempos, etapas o en periodos suficientes con la posibilidad de crear fases sucesivas y de readaptarse a circunstancias que puedan presentarse.

Este tipo de estrategias educativas van a determinarse con base en las reformas que establezcan las instituciones y los propios sistemas educativos.

Dentro de este panorama el maestro es visto como el eje fundamental y clave que sirve de conector entre esas estrategias educativas y la interacción que se va a generar en el aula.

Ahora bien, las estrategias, en el plano docente, no necesariamente van a reflejar lo planteado por las estrategias educativas. Los maestros se van ver fuertemente enfrentados a la realidad que impere en su contexto de trabajo, con todo lo que ello implique (experiencia propia, situación socioeconómica, características sociolingüísticas y psicológicas de los estudiantes,

acciones y actitudes de los mismos, medios, recursos, autoridades).

Por estas razones, para quienes sustentan estas ideas (Vigotsky, citado por Lozano,2003:8; Lomas:1999:82; Díaz-Barriga y Hernández,2002:9) el profesor deja de ser un simple conector u operario para ser un mediador y un regulador del aprendizaje⁷, cuya función es lograr los propósitos de la educación lingüística y literaria de los que aprenden dentro de un currículum reflexivo.

El currículum prescrito, considerando a éste como lo explícito (Kemmis,1998:122) y que el alumno ha de aprender como parte de su cultura, de la sociedad en que vive, y que en su conjunto pretende que conforme con ello su capital cultural, no necesariamente se corresponde con el currículum práctico y reflexivo. Éste se concibe como el capital cultural del sujeto puesto a negociación (Appel,1987:107). Para Sacristán y Pérez Gómez (1991:120) ambos se concretizan de alguna forma en la alternativa recibida: el programas de estudio. Estos investigadores diferencian el currículum reflexivo de la alternativa recibida, pues mientras el primero está sujeto a negociación, en el segundo ésta no tiene cabida y menos a consenso. Así, la teoría planteada puede llegar al divorcio en la práctica, con lo cual se reafirma el papel de operario del profesor.

El docente buscará interpretar dicho currículum y de acuerdo a eso diseñará, ya sea de forma planeada o de improvisada, aquellas estrategias que según su criterio, sean requeridas de acuerdo a la intencionalidad.

En el plano de las estrategias, Luis Garibay Gutiérrez(2004:4), investigador mexicano, hace distinción entre aquellas estrategias que son para los docentes y las que son aplicadas para los estudiantes, con base en lo propuesto por Díaz-Barriga y Hernández Rojas (2002).

En el marco de una enseñanza de visión constructivista Díaz-Barriga y Hernández (2002: 141), definen la noción de estrategia como *los procedimientos, recursos y medios de tipo pedagógico utilizados en forma reflexiva y flexible por el profesor para promover aprendizajes significativos en los estudiantes*. Las estrategias se constituyen como guía de acciones en las que hay que desarrollar las habilidades, las destrezas y otros aspectos de los estudiantes.

Desde los estudiantes, las estrategias son los procedimientos e instrumentos que éstos adquieren y emplean de forma intencional y flexible para aprender a resolver problemas y solicitudes académicas. En ellos, se van a desarrollar las habilidades cognitivas que serán parte de su formación intelectual.

Efectivamente, en el terreno del aula el docente dirige sus actuaciones en función de los estudiantes, la intención en mayor o menor grado es facilitar el aprendizaje de éstos, por lo cual

⁷ Profesor mediador es concebido por estos autores como aquel que proporciona diversas estrategias flexibles y adaptables a las diferencias de los estudiantes y al contexto de clase entre el conocimiento y el aprendizaje. A través de saberes y experiencias bajo un proceso de negociación y construcción conjunta y permanente del conocimiento

una estrategia de enseñanza se orienta hacia el desarrollo de una estrategia de aprendizaje (Monero, citado por Garibay:2004:4).

Resnick (1987) y Lawrenz (1990) (citadas por Campanario,2004) enriquecen esta idea al conceptualizar las estrategias como actuaciones complejas que requieren de un esfuerzo deliberado, implican múltiples soluciones, juicios equilibrados, incertidumbre y autorregulación cognitiva.

Amparo Tusón Valls (1990) define la estrategia como un regulador de la actividad de las personas en la medida en que su aplicación permite seleccionar, evaluar, persistir o abandonar determinadas acciones para llegar a conseguir una meta propuesta.

La simpleza de la noción de estrategia con estas posturas se pierde, ya no es sólo la acción-fin, si no que en el camino para llegar a ese fin aparecen las autorregulaciones del docente y de los estudiantes, la selección y la toma de decisiones sobre diversos aspectos y elementos, la actuación y evaluación del docente y del estudiante, las experiencias de aprendizaje de ambos desde el nivel donde están.

Por tanto, las estrategias están influidas y determinadas por procesos complejos. La enseñanza dirigida por el profesor, la que implica la experiencia de aprendizajes por parte de éste y de los estudiantes, No queda únicamente en la presentación de información, sino que involucra a la evaluación como un proceso imbricado desde la planeación de dichas estrategias. La complejidad de la noción de estrategia es observable con el siguiente ejemplo que tienen que ver con lengua oral, por ejemplo:

En una clase se genera una aparente y sencilla conversación sobre una frase célebre. El propósito tiene dos sentidos: primero que los estudiantes logren comprender su contenido a través de intercambios de opiniones sobre lo que significan las palabras y las expresiones que contiene. En segundo plano simultáneo, los comentarios van encaminados a que se apropien de él e incida sus experiencias de vida.

Por lo cual el docente tiene que poner en juego los siguientes factores para decidir que estrategias emplear: la valoración de la edad de los jóvenes, el grado que cursan, el lugar donde viven, sus alcances lingüísticos de comprensión, sus habilidades lingüísticas y comunicativas con las que cuentan. Además los usos lingüísticos de él y de los alumnos, los recursos, los medios, el ambiente de clase que se requiere para hacer los comentarios, las formas de interacción, cómo presentar la frase, cómo hacer preguntas sobre ella, dar los turnos, el empleo unas u otras formas lingüísticas, el tipo de actividades que se pondrán en juego, la organización del grupo. También considera la aclaración de términos desconocidos, el trabajo con la deducción, con la intencionalidad de la actividad, la relación con contenidos del programa de grado, del área que corresponda y en general de las circunstancias bajo las cuales se esté

trabajando.

En el plano docente considera su experiencia en cuanto al tema, su capacidad y nivel de adecuación para el manejo de las situaciones que se presenten. Juega un papel importante el interés del docente por sus propios estudiantes y en la propia asignatura, así como el contexto social y cultural y el tipo de interacción que permee la propia situación en el aula.

Las actuaciones del docente van a crear condiciones útiles y válidas en los procesos (determinar y mencionar metas, referir contenidos previos, estimular con preguntas); presentar nuevas informaciones formales e informales (dar conocimientos no vistos, mencionar conceptos, introducir reglas, repetirlos cuando sea necesario); integrar todo ese conocimiento formal o informal por medio de conclusiones, de aplicaciones, de precisiones de contenidos; ser el mediador a través de diversas estrategias de un nuevo conocimiento con el conocimiento previo.

Las estrategias son utilizadas para lograr el éxito en el manejo de situaciones (Woods,1985:127; Hearnreaves, 1985:140), de ahí el sentido constructivo y de adaptación que deben tener. Las estrategias son influenciadas por las actitudes y estilos que los docentes emplean en el aula y por las condiciones sociales que van a ser diferentes en cada grupo y escuela. Por lo cual las estrategias se expresarán de forma diversa y servirán como una especie de catalizador. No sólo así se perfilan, sino que también se hacen institucionales debido a la experiencia del maestro, pues caen en un mecanismo ordenador y con ello se vuelven rutinarias (Delamont,1984:127; Hearnreaves, 1987:142).

Estos hechos de que la aplicación de una estrategia o conjunto de estrategias está fuertemente influido por las condiciones lingüísticas sociales, culturales, corrobora que no se pueden dejar de lado la función de mediación social e institucional (Hearnreaves, 1987:141) en que se verá determinadamente involucrado el docente.

A través de las estrategias también se tienden lazos entre las características de la sociedad y los problemas del salón de clase. Al realizar este entramado de interacción, el profesor conforma todo un escenario comunicativo que al conjuntarse crea una estructura de participación social (Erickson,1982, en Velasco,1993:125; Makhlouf,1997:127), se establece una microsociedad (Remedi,1991:10). La experiencia del profesor es un elemento relevante en la institucionalización de las estrategias docentes.

La experiencia profesional del docente desarrolla la función mecanizadora y ordenadora de las estrategias, dando lugar a formas rutinarias en su actuar docente, que harán efectivas en mayor o menor grado las metas establecidas institucionalmente. Esta experiencia se transforma en una categoría ordenadora que va asegurar que las estrategias se vuelvan adaptativas y sea posible que se perpetúen como estructuras rutinarias con la desafortunada posibilidad de anular la creatividad de nuevas estrategias (Hearnreaves, 1985:142-143).

Por cual, una estrategia también es una solución creativa, que al tener éxito y funcionalidad se torna recurrente y se instituye. Al hacerse rutinaria, es tomada como un hecho de la enseñanza misma. La estrategia al ser institucionalizada y profesionalizada se convierte en una forma pedagógica legítima y se puede hacer resistente a nuevas innovaciones (Hargreaves, 1985:143).

Si surge una estrategia recurrente que se hace reiterativa, imitativa, sin cambios vacunándose así contra las innovaciones y cae en un proceso burocratizante, en un estado inmutable, niega respuesta lo imprevisible y planeación y realización caen en el plano de lo ideal por lo que no hay ya correspondencia (Sánchez V.,1980:305-309). La actuación y acciones o estrategias, de ninguna forma van a corresponder a las condiciones sociales ni mucho menos al contexto sociolingüístico y psicolingüístico de los estudiantes.

La estrategia recurrente es plausible e inevitable porque tiene éxito, pero no por ello debe dejar de ser flexible y de permitir cambios de creatividad emanados del profesor para ajustarla e incluso transformarla a las necesidades de los estudiantes o del grupo en cuestión.

La práctica de estrategias, para no caer en un plano burocratizante, se tiene que radicalizar replanteándose a cada momento *la pregunta referida a conocer cuáles son aquellas situaciones que los maestros tienen que enfrentar y saber manejar*, (Heargreaves,1987:141); cuáles son las acciones *ad hoc* identificables orientadas a fines. Los maestros idean y generan estrategias sobre estrategias, incluso sobre la marcha, están implícitas. Las estrategias son incluso individuales, orientadas de forma cultural, adaptadas y ajustadas en interacción con otros según la situación , las circunstancias y las características y necesidades de los estudiantes (Woods,1985, 121).

Diversos docentes llegan a romper esa resistencia rutinaria burocratizante a través de ajustes, cambios, transformaciones en combinación con las condiciones sociales e ideológicas que se involucren, (Sánchez V. ,1980:308) haciendo surgir nuevamente una estrategia creativa.

En conclusión, una estrategia en la práctica docente es una guía didáctica, un orientador que va a regular y autorregular las distintas acciones a realizar de acuerdo a determinado propósito y considerando aspectos mediadores como las condiciones sociales e institucionales, la propia experiencia del profesor, el contexto sociolingüístico y psicolingüístico de los estudiantes, los intereses y necesidades de éstos. También se ajusta a la interacción de unos y otros, y a los recursos que el profesor pueda utilizar según las circunstancias y el tipo de acciones empleadas.

2. Estrategias y habilidades

Establecida la noción de estrategia, compete ahora hacer un breve análisis sobre algunas de ellas, que tienen que ver con la expresión oral, dado que es vista como materia de estudio, como elemento de comunicación y no solo como herramienta (Ferreiro, 1998:131;

Goodman, 2003:41-51; Torres, R. (1993:61), al tener que ver con procesos de producción y comprensión.

Considero aquellas estrategias que el profesor de español observa como facilitadoras del aprendizaje de los temas de lengua oral y que favorecen el desarrollo de la expresión oral de los estudiantes.

En este sentido, asumo las ideas planteadas por Rosa Ma. Torres (1998) sobre Carlos Monero (1998), Carlos Zarzar Charur (1993:13-14), en cuanto a habilidades del docente y de Luis Garibay Gutiérrez (1998); así como las de Frida Díaz-Barriga Arceo y Gerardo Rojas Hernández (2002:139-164) con respecto a la clasificación y función de las estrategias de enseñanza, bajo el eje de utilidad que prestan a la práctica de la lengua oral, a los temas programáticos que toco (entrevista, exposición, debate) o que ayudan a explicar las estrategias que se presentan en la práctica de las docentes observadas. Dichas estrategias se verán enriquecidas al presentar el análisis e interpretación del trabajo de campo.

Torres R. (1998:23) parte de la realidad que se presenta en el aula y afirma que las estrategias implementadas por el docente responden a un simulacro o falseamiento de aprendizaje: adivinar, repetir, memorizar, copiar, responder a palabras fijas, responder bajo una secuencia determinada, seguir pistas lógicas del maestro, mecanización de ideas, de ejercitaciones entre otras. Todas estas estrategias dan por admitido que lo enseñado está aprendido, sin embargo son obsoletas y caen en las vigentes manifestaciones de la escuela tradicional (Edwards, Galvez citados por Torres R., 1998:29; Torres, R., 1998:30).

El avance real del modelo escolar acumulativo es obsoleto (Ferreiro,1998:130) y esto abarca la implementación de estrategias e incluye que el enfoque comunicativo a trece años de su aplicación no esté funcionando. Al interior del aula, al parecer de estas investigaciones, se da una continua repetición de los contenidos escolares y no una construcción de los mismos que desarrolle el pensar, el razonar de los estudiantes como lo promueve el enfoque comunicativo y las estrategias que lo promueven.

Torres R. (1998:39) ve como necesario adoptar estrategias diferenciadas y alternativas según sea la situación, la intencionalidad, la posibilidad pero bajo rasgos de autonomía y de participación en donde los docentes revaloren de continuo su funcionalidad. Por otro lado, contemplar que en toda estrategia que considerar las necesidades congoscitivas de los estudiantes adolescentes según su grado y grupo, y por lo mismo *caracterizarlos como sujetos cognoscentes en proceso de desarrollo* (Ferreiro,1998:130). Por último valorar el papel de cierto tipo de actuaciones de carácter determinante, gradual en su aparición y en su potenciación, de control durante el desarrollo de las prácticas de expresión oral: la confianza en la capacidad del pensar del estudiante, el proporcionar estímulos afectivos, de autoestima en el proceso de su

desarrollo y de las intervenciones de todo tipo. La expresión oral es parte de la formación personal, por tanto es rasgo de identidad y de pertenencia. Un estudiante puede sentirse incluido o excluido al usar ciertas estrategias.

Los usos de la lengua oral en el caso de las estrategias, no deberán propiciar el maltrato, la represión, el monopolio docente y la obsesión escolar del “buen decir”, de la “corrección”. Esto obstruye las posibilidades de la espontaneidad de la lengua, tanto oral como escrita (Torres, R. 1998:60). Dichas estrategias deben estar en un primer momento, en función de abrir opciones, de generar alternativas de participación más que en relación al sentido, al contenido, a las ideas. En un segundo momento aplicar formalidades. Posteriormente trabajarlas en forma simultánea. Buscar en ellas, que el fluir del lenguaje abra caminos para avanzar en el continuo desarrollo de la lengua oral.

En el caso de los jóvenes de primer año de secundaria, la invitación cordial, afable que emplee el docente para promover la participación abierta y franca de éstos, es primordial. La razón de esta actitud, es el conjunto de características que los jóvenes manifiestan al entrar a la adolescencia: tienden a ser introvertidos, parcos y temerosos en sus intervenciones orales o a tomar actitudes de resistencia que rayan en la agresión y en la ofensa para ocultar sus deficiencias.

Si los docentes que trabajan con ellos, no crear un ambiente adecuado y cordial para dichas participaciones, un ambiente pedagógico y didáctico propicio (Uribe, M. 2002:1), los silencios serán bastantes continuos, por más interesante y amena que sea la clase. El temor a ser criticados, a someterse a burlas impedirá, constantemente la práctica de la expresión oral, y más todavía si las estrategias para promover su participación se emplean poco o no se emplean.

Por tanto, esta clasificación de las estrategias hace que para comprender su funcionamiento toque, aunque de forma somera las habilidades de aquellos a quien van dirigidas: los estudiantes, pues éstos al participar activarán y definirán las del profesorado. Por lo cual, para comprenderlos se hace uso de modelos de comunicación en los que la escucha es definitiva y la habilidad lingüística en ellos es la que menos interés despierta (Cassany,2002,100).

Los elementos, aportados por Cassany (2002) para la comprensión oral, aclaran porqué usar una u otra estrategia o para definir la función que tienen éstas en las prácticas de expresión oral.

Cassany (2002:104) se basa en diversos autores (cita a Rivers y Temperley 1978, Rixon 1981, McDowell y Stevens 1982, McDowell 1984) que proponen modelos de comprensión y de ellos establece un esquema (Ver esquema 1) en el que menciona las estrategias que despliega el receptor. En el caso de la clase, este rol, el de receptor es jugado por el estudiante y docente en las interacciones comunicativas observadas: reconocer, seleccionar, interpretar, anticipar, inferir, retener. Cassany las llama a estas acciones, basadas en conocimientos y habilidades,

microhabilidades de la comprensión oral (Ver cuadro 5) y considera que al ser detectadas deben trabajarse en el salón de clase durante los ejercicios de expresión oral de acuerdo a la edad, nivel cognitivo y escolar de los estudiantes. Las microhabilidades de reconocer, seleccionar, interpretar, anticipar, referir, y retener⁸ se conjugan con las estrategias de la práctica docente en expresión oral que más adelante describo.

CUADRO:5 MICROHABILIDADES DE LA EXPRESIÓN ORAL

HABILIDAD	CLASIFICACIÓN DE MICROHABILIDADES
Planificar el discurso	<ul style="list-style-type: none"> - Analizar la situación para preparar la intervención. - Usar soportes escritos para preparar la intervención. - Anticipar y preparar el tema. - Anticipar y preparar la intervención.
Conducir el discurso	<ul style="list-style-type: none"> - Buscar temas adecuados para cada situación. - Iniciar o proponer un tema. - Desarrollar un tema. - Dar por terminada una conversación. - Conducir la conversación hacia un tema nuevo. - Desviar o eludir un tema de conversación - Relacionar un tema nuevo con uno viejo - Saber abrir y cerrar un discurso oral
Conducir la interacción	<ul style="list-style-type: none"> - Manifestar que se quiere intervenir - Escoger el mejor momento para intervenir - Utilizar eficazmente el turno de palabra: <ul style="list-style-type: none"> ■ aprovechar el tiempo para decir lo necesario. ■ ceñir a las conversaciones del tipo discurso. ■ marcar el inicio y el final del turno de palabra. - Reconocer cuando otro pida la palabra. - Ceder el turno de palabra a otro en el momento adecuado.
Negociar el significado	<ul style="list-style-type: none"> - Adaptar el grado de significación del texto. - Evaluar la comprensión del interlocutor. - Usar circunloquios para usar vacíos léxicos.

⁸ Cassany, Daniel (2002:104) define las seis microhabilidades enunciadas de la siguiente forma:

Reconocer es identificar los elementos de secuencia acústica: sonidos, palabras, expresiones; discriminar los sonidos del hablante de los que en general se captan; segmentar el discurso en las unidades significativas que lo componen.

Seleccionar conlleva escoger de los sonidos, las palabras, expresiones e ideas reconocidas, las más relevantes según los conocimientos gramaticales e intereses para agruparlos .

Interpretar es comprender el sentido del discurso según la intención y el propósito comunicativo, los contextos en que se da y que le dan el sentido global del mensaje, discriminar lo relevante de lo irrelevante, comprender de las ideas principales y secundarias; saberlas relacionar; entender las presuposiciones, los malos entendidos, los sobreentendidos, lo no explícito, los dobles sentidos, las ambigüedades, etc.; comprender la organización que le dan al discurso, su estructura (los cambios de tema, de asunto, etc.), identificar las palabras que marcan la estructura textual, que abren cambian, abren o concluyen un tema; identificar variantes dialectales del discurso (geográfica, social, cultural, etc.) y el registro del discurso; captar el tono del discurso (ironía, burla, agresividad, humor, gracia, etc.) y , por último, notar la actitud de del emisor y las características acústicas del discurso (grave, agudo, ritmo, velocidad, entonación, pausas...). Aquí cabe mencionar la interpretación de lo no verbal (gestos, miradas, movimientos corporales, el contexto físico en donde se haya el emisor-receptor). Es la microhabilidad más compleja.

Anticipar es prever el tema, el lenguaje y el estilo del discurso, activar la información que exista sobre el hablante y el tema, saber que decir a partir de lo que se ha dicho.

Inferir: Saber percibir datos del emisor (edad, sexo, actitud, carácter, procedencia sociocultural, propósitos, etc. Saber desprender información del contexto y situación comunicativa, el rol que se juega, el tipo de comunicación.

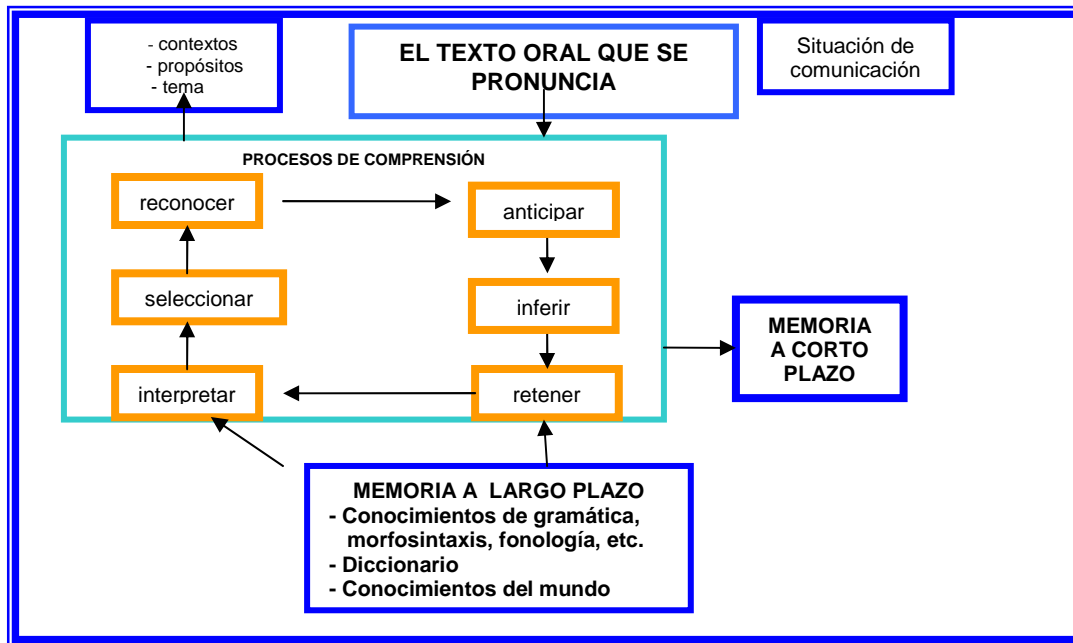
Retener. Es recordad palabras, frases, expresiones para interpretarlas en instantes después (memoria a corto plazo). Recordar para tiempos más largos informaciones, situaciones, propósitos comunicativos, palabras específicas. Utilizar la memoria visual, auditiva, olfativa, en sí los sentidos biológicos para recordar informaciones.

<p>Producir el texto</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Facilitar la producción. <ul style="list-style-type: none"> ■ Simplificar la estructura de la frase. ■ Eludir todas las palabras irrelevantes. ■ Usar expresiones y fórmulas de las rutinas. ■ Usar muletillas, pausas y repeticiones. - Compensar la producción. <ul style="list-style-type: none"> ■ Autocorregirse. ■ Precisar y pulir el significado de lo que se quiere decir. ■ Repetir y resumir las ideas importantes ■ Reformular lo que se ha dicho - Corregir la producción <ul style="list-style-type: none"> ■ Articular con claridad los sonidos del discurso ■ Aplicar las reglas gramaticales de la lengua (normativa)
<p>Aspectos no verbales</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Controlar la voz: impostación, volumen, matices, tono. - Usar códigos no verbales adecuados: gestos y movimientos. - Controlar la mirada: dirigirla a los interlocutores.

En el capítulo anterior (pág. 39) presenté el Modelo de expresión oral de Bygate (1987, en Cassany,2002:142) en el cual es posible apreciar la funcionalidad de estas microhabilidades de la comprensión oral al aplicarlas básicamente en aquellas interacciones comunicativas como la exposición, la entrevista, y el debate.

Estas situaciones comunicativas orales reciben la clasificación de *singulares* (participa un emisor y no hay la posibilidad inmediata de respuesta del receptor), *duales* (dos interlocutores que hacen alternadamente la función de emisor y receptor) y *plurales* (tres o más interlocutores que alternativamente juegan el papel de emisor y receptor) (J. Badia et al. 1988, en Cassany, 2002:138):

ESQUEMA: **MODELO DE COMPRENSIÓN ORAL**
 (Cassany,2002:104. Basado en Rivers y Temperley 1978, Rixon 1981,McDowell y Stevens 1982, McDowell 1984)



De forma más técnica, Cassany (2002:138-139), hace dos clasificaciones para este tipo de comunicaciones: la *comunicación autogestionada* en donde ubica a las singulares (exposición,

conferencia, charla, discurso) y la comunicación *plurigestionada* en donde caben las plurales (diálogo, tertulia, conversación, entrevista, debate) (Cuadro: 6)

CUADRO: 6 COMUNICACIÓN ORAL (Cassany,2002:139)	
AUTOGESTIONADA	PLURIGESTIONADA
1.Una sola persona elabora y expone el texto. Una sola voz.	1.Varias personas colaboran en la gestión del texto. Varias voces
2.El emisor gestiona el texto (tema, tiempo, intervención, tono, etc.).	2. Los interlocutores negocian el texto (tema, tiempo, intervención, tono, etc.)..
3. El turno es de quien habla. Si hay intervención de otros es siempre posterior al que realizó la interlocución	3. Se establecen turnos de palabra, Hay intercambio de roles: emisor-receptor, encabalgamiento de intervenciones, tono, etc.
4. Modalidad enunciativa: afirmaciones.	4. Cambios frecuentes de modalidad: preguntas, respuestas, negaciones, afirmaciones, etc.
5. Características lingüísticas cercanas al escrito: gramaticalidad, descontextualización, elaboración, pronunciación cuidada...	5. Características típicas de lo oral: reducciones, pronombres, elipsis,etc.

En este tipo de interacciones comunicativas o formatos se desarrollan las habilidades expresivas como el planificar un mensaje con base en la información e interacción que se suscita; las habilidades de conducción del tema y de los turnos propios y ajenos de la palabra; desarrollar habilidades de negociación de los significados en donde aparece el nivel de explicación y la evaluación de lo que se va comprendiendo; las habilidades de producción: encontrar mecanismo de producción, de compensación, de facilitación para superar malentendidos.

Canale y Swain 1980, Canale 1983, Hymes 1984 (citados por Lomas,1999:35) y Lozano (2003:193) denominan a estas *microhabilidades, subcompetencias*: (habilidades, destrezas y conocimientos que son parte de la competencia comunicativa). Lomas (1999:35-36) las ubica como *competencia discursiva* (cohesión y coherencia) y *competencia estratégica* (recursos para reparar problemas de producción).

Bajo esta óptica de la expresión oral, las microhabilidades que aparecen en las interacciones comunicativas, distinguen su uso en éstas según el tipo de situación interactiva de que se trate (exposición, entrevista, debate, etc.), los tipos de intervención que se realizan (turnos de palabras) y se disponen peculiares formas de ser (roles determinados).

Para Cassany (2002:142) los temas de situación, los turnos de palabra y los roles configuran una *rutina*. Una *rutina* es una estructura comunicativa y cultural determinada por la información o contenido de la transacción y la interacción o estructura de las intervenciones. Las *rutinas* varían en las comunidades lingüísticas de acuerdo al tipo de relación que se mantenga o establezca (Cassany,2002:143). Algunos ejemplos de ellas son el regateo de una mercancía, las formas de cortesía, los saludos al llegar el docente al aula. Estas rutinas aparecen en la

práctica docente al llevar a cabo determinado ejercicio, determinado tema y se trasladan en el alumno al ponerlas en práctica de forma periódica.

El modelo de expresión oral de Bygate (pág. 43), tiene la bondad de ser didáctico. En él se identifican conocimientos y diversas habilidades que tienen que desplegar y desarrollar los hablantes-escuchas (planificación, conducción, negociación del significado, producción y corrección). Por tanto abarcan actividades comunes al estudiante y al profesor. El aprendizaje es mutuo, pero al ser el profesor a quien le corresponde propiciar las estrategias, para ser desarrolladas y practicadas por los primeros, en él se da la conjunción de aprender para enseñar.

La inclusión de la clasificación de las microhabilidades es con la idea de tener un referente para las estrategias docentes, puesto que al darse las prácticas de expresión oral, profesor y alumnos se crean como un ente indisoluble. Las actuaciones y decisiones del profesor se explican en función de las estrategias que ponen en acción con los estudiantes, de ahí que revisaremos algunas estrategias útiles en la expresión oral y su correspondiente clasificación.

a. Clasificación y función de las estrategias

Las estrategias que describen Frida Díaz-Barriga y Gerardo Hernández Rojas (140-141, 158-167), son diversas y clasificadas de acuerdo a todos los procesos cognitivos de las diversas asignaturas y actividades que se realizan con los estudiantes. Estos autores se fundamentan en lo investigado por Edwards y Mercer (1988, citados por Díaz-Barriga y Hernández:140) en cuanto a las estrategias que emplean los docentes. Además orientan hacia su utilidad en cuanto al aprendizaje significativo y colaborativo.

Díaz-Barriga y Rojas mencionan que ha quedado demostrada la efectividad de éstas, en diversas investigaciones. La clasificación que proponen se basa en el proceso cognitivo que cada tipo de estrategias atiende. La selección que realizo de éstas y que presento, es según la aparición que hacen en el campo de investigación observado y con relación a expresión oral.

Entre las estrategias mencionadas están la de conocimientos previos, la de organizador previo, organizador textual, las preguntas insertadas, las pistas discursivas u obtención mediante pistas, la estrategia motivacional, de autoestima, entre otras (Ver Cuadro 7).

1) Conocimientos previos

Este tipo de estrategia establece condiciones. Muestra el panorama del tipo de actividad que se realizará, las expectativas hacia los estudiantes e incluso la evaluación contemplada. Por lo general son aplicadas al inicio de las sesiones, de la sesión de un tema o de las actividades.

2) Organizador previo

Propicia entre los estudiantes el recordar información y conocimientos que tengan, ya sea de forma escolar o contextual. Va a tender un puente cognitivo entre lo conocido y lo que se va a conocer o practicar. En lengua oral son usados para conocer los avances en cuanto a su manera de expresarse, su nivel de vocabulario, las prácticas que han tenido, su conocimiento sobre un tema de lengua oral de forma conceptual, así como para saber como abordan la preparación oral de un determinado asunto en cuanto a los rasgos de la lengua oral (volumen, dicción ritmo, emotividad, interpretación de lo que se habla, apoyos metalingüísticos, entre otros).

3) Señalizaciones extratextuales

El docente diseña y planea la presentación de diversos recursos ya para una descripción, para una narración e incluso una improvisación o representación dramática. Es el caso de llevar láminas, fotografías, objetos, lecturas para representar experiencias de su vida diaria.

4) Preguntas insertadas

Son interrogantes que pueden hacerse al inicio, intercaladas o al final. La función que cubren pueden ser de detonadores para hacer hablar a lo jóvenes, de mantener la atención, la retención y la obtención de informaciones relevantes, ser útiles para la construcción del significado o para activar la curiosidad e interés de los estudiantes. Deben formar parte del proceso de andamiaje (Cairney,1996:45) o ajuste de ayuda pedagógica, pero no ser la única estrategia a emplear para estimular al pensamiento y ver si se comprenden las ideas planteadas para ser aplicadas en algo práctico como es la expresión oral o la escrita.

CUADRO 7: CLASIFICACIÓN DE ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA EMPLEADAS EN EL AULA DE LENGUA

(Basada en la clasificación de Frida Díaz-Barriga Arceo y Gerardo Hernández Rojas, 2002:145)

Función	Tipos de estrategia de enseñanza	Conceptualización
Condición de autonomía	-Experiencia de autonomía	Hace que el sujeto eleve su autoestima al sentir que ejerce control sobre su entorno, su participación y responsabilidad.
Fomentar la autoestima	-De autoestima	Empleada para mostrar respeto a la integridad, al esfuerzo y a la inteligencia de los estudiantes
Para guiar el proceso cognitivo desarrollado	-Estos autores no la dan propiamente como estrategia, sino como condición para el aprendizaje.	-Activa, hace reflexionar y compartir conocimientos.
Activar conocimientos previos	-Discusión guiada o de conocimientos previos	-Actividad generadora de información previa
Para obtener conocimiento relevante	-Obtención mediante pistas	-Obtiene conocimiento básico de los alumnos para ir construyendo y reconstruyendo ideas, pensamientos, conocimientos
Para responder a lo que dicen los alumnos	-Confirmación	-Incorpora participaciones de los alumnos
	-Repetición	-El docente repite lo dicho por el alumno que participa para remarcar lo correcto.

	-Reformulación	- Es útil para dar una visión más ordenada de las aportaciones de los alumnos.
	-Elaboración	-Amplía, extiende o profundiza la opinión de algún alumno.
	-De rechazo o ignorar	-Negar u obviar la aportación del estudiante.
-Para describir las experiencias de clase que se comparten con los alumnos	Recapitulaciones literales o recapitulaciones constructivas	Reestablecen contextos intersubjetivos y son útiles para dar continuidad. Son un resumen de lo dicho o hecho.
-Señalizaciones: Claves o avisos que ocupan para organizar ciertos conocimientos y que orientar la atención del alumno para que reconozca lo importante.	-Preguntas insertadas	Orientar y guiar la atención y el aprendizaje
	-Señalizaciones intratextuales: recursos lingüísticos que permite destacar aspectos importantes. No añaden información adicional, sólo orientan y explicitan.	-Uso adecuado de expresiones que especifican la estructura de un discurso.
	Especificaciones de un texto	-Expresiones usadas para destacar un punto de vista
	Expresiones aclaratorias	- Expresiones lingüísticas para aclarar dudas
-Estrategias que refuerzan la codificación y asimilación de información	-Señalizaciones extratextuales	-Recursos tipográficos o gráficos que se adjuntan al discurso, útiles para destacar ideas o conceptos relevantes
	-Explicitación de conceptos	-Exponer con claridad conceptos.
	-Uso de redundancia	-Uso de formas lingüísticas que hablen de mas mismas ideas o conceptos para que sean procesadas posteriormente
	-Ejemplificación	--Mención de distintos ejemplos pertinentes para aclarar ideas o conceptos

5) Obtención mediante pistas

Son estrategias que van haciendo señalamientos durante la situación de aprendizaje o para el caso, de la práctica de la lengua oral. En este orden van a servir de eficaz apoyo para que al estudiante le surjan ideas o las organice sea en la exposición de comentarios breves, de exposición de temas, de entrevistas o de debates.

6) Estrategias motivacionales y de autoestima

Este tipo de actuaciones en un docente son de vital importancia. El estudiante requiere de aprobación en cuanto a lo que está haciendo o diciendo de acuerdo a lo que se le ha marcado como tarea académica. Requiere respeto a su integridad, a su esfuerzo y a su inteligencia (Díaz-Barriga y Hernández,2002:93). La interacción que logre establecer el docente mediante estos apoyos irá creando confianza y autoestima en el estudiante. Cabe dentro de este tipo de estrategias la promoción de la toma de decisiones y la autonomía. La aplicación, el control y la graduación de estas estrategias facilitarán o dificultarán la participación de los jóvenes adolescentes en cualquier contenido. Si se aplican en forma negativa o represiva el alumno tenderá a guardar silencio.

7) Estrategias de autonomía

Promover su participación en pequeños grupos de trabajo en cuanto a contenidos relevantes para hacer valoraciones posteriores que les permitan superar deficiencias. Explicitar y supervisar actitudes cooperativas dentro del diálogo la argumentación, la responsabilidad, la tolerancia.

b. Clasificación de estrategias por uso y presentación

Estas estrategias pueden ser sometidas a otra clasificación según sea el momento de utilizarlas y la forma de presentarlas: estrategias *preinstruccionales*, *coinstruccionales* y *posinstruccionales* (Díaz-Barriga y Hernández,2002:141).

1) Estrategias preinstruccionales

Son aquellas que se realizan al inicio. Tienen que tener la característica de preparar y alertar al estudiante sobre que va a aprender y cómo lo hará. Con ellas deberá tener claro qué conocimientos activará y qué experiencias que ya tiene le serán útiles para ponerlos en práctica. Dentro de estas estrategias cabrían los propósitos y organizadores previos. Se ubica también aquellas que alertan sobre lo que se tratará la presentación del tema. Amos Comenio la ubicaría en el inicio de la *autopsia* (De la Mora, 2004:XV), que es el momento en que comienza a explicarse la clase.

2) Estrategias coinstruccionales

Son todos los tipos de apoyos que el docente despliega durante el proceso. Van dirigidas a que detecten informaciones útiles, nuevas, trascendentes, a dar algunas explicaciones, a que relacionen contenidos, hagan comparaciones. Entre ellas están las representaciones visuales y físicas, las preguntas intercaladas, las analogías, las motivaciones, las interacciones, las organizadoras para el trabajo colaborativo. Es la continuación de la *autopsia*, *seguida de la autocracia y la autopraxia* (Comenio citado por De la Mora, 2004:XV), es decir, explicar la clase, ayudar a que los estudiantes mismos elaboren su conceptos y los ejerciten. Comprender, retener y practicar. Traslado a lengua oral es: escuchar, hablar y practicar. En esta estrategia es en donde

Es posible ubicar la zona de desarrollo próximo de Vigotsky, espacio en donde el estudiante aprende con ayuda, partiendo de la zona de desarrollo real, en donde el alumno aprende sin ayuda hacia el nivel más elevado que es el desarrollo potencial bajo la guía de un adulto o de sus iguales más capacitados (Wertsch,1995,83-85).

Posteriormente Bruner, en los setenta (citado por Díaz-Barriga y Hernández,2002:6) me, agrega que el docente es el encargado de administrar, ajustar y dar apoyos pedagógicos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

3) Estrategias postinstruccionales

Estas estrategias se presentan para concluir una sesión, una etapa, una clase. El docente busca con ellas que el estudiante integre, valore, sintetice el tema o ejercicio visto. En el caso de lengua oral se presentan cuando el docente pasa a la valoración de la práctica realizada.

c. Clasificación de estrategias por asociación

Díaz-Barriga y Hernández considerando los aportes de Cooper, Kiewra, Mayer, West, Farmer y Wolf (2002:144), con respecto al desarrollo de procesos cognitivos que inciden en los estudiantes, realizan la clasificación de estas estrategias porque hacen asociaciones al implementarse: estrategias para activar conocimientos previos, para generar expectativas, para guiar y orientar el aprendizaje, estrategias modificadoras de nuevos conocimientos, para la organización y conexiones internas y para enlazar conexiones internas.

1) Estrategias para activar conocimientos previos

Se agrupan en este rango todas aquellas estrategias que mueven los recuerdos de conocimientos que se poseen y generan por deducción o inducción nuevos conocimientos que a la vez servirán de base para un nuevo conocimiento.

2) Estrategias para generar expectativas

Son aquellas que presentan los propósitos, la intencionalidad y las expectativas hacia los estudiantes.

3) Estrategias para guiar y orientar el aprendizaje

Son los recursos diseñados para motivar, ayudar, guiar y orientar la atención de los estudiantes. Ayudan a que el estudiante focalice su atención y comprenda lo explicado.

4) Estrategias codificadoras de nuevos conocimientos

Dichas estrategias son realizadas para tratar de que el estudiante organice sus ideas, las ubique en el contexto, se apropien de ese conocimiento, lo asimile y aplique en forma más enriquecedora.

5) Estrategias para la organización de conexiones internas

El uso de estas estrategias es con la finalidad de que el estudiante conecte de forma organizada sus ideas, lo que tenga significado lógico y de esa forma se realice el aprendizaje. Son estrategias realizadas para que el estudiante enlace estas conexiones internas. En lengua oral, un ejemplo de este tipo de estrategias que el docente puede aplicar, es emplear un guión de apoyo para exponer.

6) Estrategias para conexiones externas

Son recursos que se emplean para crear enlaces entre conocimientos previos y los conocimientos nuevos. En la lengua oral se observará esto en cuanto a los elementos conceptuales, la relación que se establezca entre los elementos para hacer una exposición oral y el cómo debe hacerse después de una muestra dada por el propio docente.

Considerando lo expuesto en la noción de estrategia, en las clasificaciones y funciones de las mismas, su aplicación requiere del docente que tenga presente varios factores

esenciales: características del desarrollo cognitivo de los estudiantes, conocimientos previos, intereses; dominio de los contenidos curriculares generales y particulares; intencionalidad, actividades cognitivas y pedagógicas; observación del proceso y progreso de enseñanza y de aprendizaje: formas de interacción y del ambiente del aula.

Sean estas estrategias u otras las empleadas por el profesorado, en lo que es la práctica de la educación lingüística y literaria, requiere que a pesar de la fuerte carga de trabajo que existe, darse los espacios para planear, programar y diseñar contenidos, procedimientos y actitudes que se espera lograr en los estudiantes. Plantear por escrito lo que se hará en el curso y grupos de secundaria hará que sean contempladas por los docentes de español las estrategias más apropiadas para los grupos que atiende.

B. La práctica de la educación lingüística y literaria en secundaria.

1. Características de la programación didáctica en lengua y literatura.

Abordo en este apartado las características de la planeación didáctica de manera general, pues de hecho en secundaria las asignaturas que conforman la currícula de cada grado, a excepción de Español, ninguna le dedica tiempo específico a los aspectos que conforman esta asignatura (lengua oral, lengua escrita, recreación literaria, reflexiones sobre la lengua). Si llegan a incidir en alguno de ellos es ocasionalmente. En el caso de la asignatura de Español, todos los aspectos se tratan y se practican, pues de hecho están contemplados así en el programa de cada grado. En teoría y en la práctica se trata de interrelacionar estos aspectos o ejes de la lengua como son contemplados en el programa vigente. Para el caso del eje de lengua oral veremos que está estrechamente unido a los contenidos de lengua escrita. Más adelante explicaré la organización de dicha asignatura.

El análisis de la planificación o su diseño requiere que se reflexione sobre lo que se hace y lo que se piense. En diversos países, entre ellos España al igual que México, coincidían hasta hace unos años en manejar currículos de carácter semiabierto y flexible.

España señalaba esta flexibilidad en el Art. 4 de la LOGSE (1990)⁹. En México el Plan y Programas para la Educación Secundaria (1993) en el marco de la Educación Básica, en su apartado de prioridades, menciona la semiflexibilidad (1993:14) de dichos programas y al igual que España el currículo aporta un conjunto de objetivos generales de etapa y de área. Menciona los contenidos, los métodos pedagógicos, los planes y programas de cada asignatura, así como los criterios de cada uno de los niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades del sistema

⁹ La LOGSE es la Ley Orgánica General del Sistema Educativo para la enseñanza obligatoria en España, aprobada el 4 de octubre de 1990 y puesta en marcha ese mismo año. Equivale a la Ley General de Educación de México, aprobada en 1992.

educativo que regularán la práctica docente. Deja como tarea a cada responsable de dichos niveles, la adecuación y concreción de cada uno de ellos con proyectos o con planes. Estos proyectos y planes son supuestamente realizados con el conjunto de los profesores y autoridades al principio de cada curso escolar.

Las programaciones didácticas, dosificaciones o planeaciones anuales dependen estrictamente del profesor, quien tiene (así lo menciona el plan de estudios) que considerar el contexto sociocultural, la escuela y principalmente las características del alumnado.

En México, a pesar de tener un currículum semiabierto, la adecuación reflexiva depende de la visión y nivel de compromiso del profesor, más que de las circunstancias del alumnado o del entorno sociocultural. Muchas de las veces la condición de éste último, obliga a revalorar la adecuación del currículo.

Por otro lado, también influye, en la toma de decisiones del docente, el tipo de gestión y administración escolar que los directivos mantengan en el centro escolar.

El panorama de condiciones de gestión llega, la mayoría de las veces, a impedir que los profesores sean diseñadores bajo una tácita reflexión tanto en lo individual como en lo colectivo para irse adaptando a los cambiantes conflictos o contextos tanto del aula como del entorno cultural y social. En muchas de las ocasiones son técnicos especializados u operarios del currículo en la transmisión verbal de saberes de las distintas disciplinas.

2. Condiciones del currículum actual

El currículum actual, cuyo enfoque comunicativo en la asignatura de Español marca los lineamientos y los ejes de trabajo en el aula (Martínez, et al 2002:105), así como el cambio del rol del profesor, del de autoridad y de la evaluación, aún no ha sido asimilado. Por lo cual el docente opera el currículum y transmite el conocimiento en el mejor de los casos. El enfoque comunicativo implica que el profesor sea un profesor-investigador al reflexionar sobre la enseñanza y el aprendizaje, por lo cual su compromiso se hace vital para poner en marcha dicho enfoque. Al mismo tiempo, como parte del proceso de transformación, toda autoridad educativa también tiene que tener una visión y actuación transformadora.

Lawrence Stenhouse (1984, citado por Lomas,1999:70) considera que cada profesor debe tener la cualidad de ser profesor-investigador. Ser una personalidad docente que genere una actitud sistemática de cuestionamiento hacia la enseñanza, hacia el modo de enseñar y la coherencia entre teoría y práctica, ser consciente de que desarrolla un actividad en un contexto sociocultural.

Un profesor que logre definir su concepción del currículum y procesos de evaluación, que adquiera y desarrolle una actitud de indagación crítica de revisión sobre su propia práctica

pedagógica y sobre el currículum, hará que se genere el deber ser para hacer realidad el ser, considerando siempre que todo es parte de un proceso.

En México, aún es muy fuerte la cultura encubada desde hace más de 70 años: el corporativismo. Es la primera inercia que dicho proceso profesor-investigador debe romper. Este problema del deber ser de la práctica docente no puede contemplarse aislado. Lograr ser un profesorado que adquiera y desarrolle una actitud de indagación crítica sobre la propia práctica pedagógica es parte de un proceso global que requiere tiempo y cambios a lo largo y ancho de la estructura y del propio Modelo Educativo, por lo que las propuestas no se hacen realidad. Como dice Sthenhouse (citado por Lomas, 1999, Vol. I:72) no adquieren tradición pública.

3. Planificación y para qué planificar

Continuando con este análisis de la planeación programática y didáctica, presento a través de varios cuadros comparativos (Cuadros 8,9,10,11,12) a lo largo de este capítulo, las situaciones curriculares en relación a la escuela secundaria. Continúo comparando con el país que ha empleado el mismo enfoque comunicativo y que con sus ideas hace aportes continuos al nuestro, debido a la hermandad del uso de la misma lengua: España.

La finalidad de estas comparaciones es apreciar cómo se mueve el deber ser y ser del currículum entre dos países que aplican el mismo enfoque de la lengua, en el que están inmersas las prácticas de la lengua oral con adolescentes de secundaria.

En primer término está la atención al currículum prescriptivo, en el que se basa la planeación o programación didáctica como la llama Lomas (1999, Vol. I :67-79) que se proyecta en la secundaria para avanzar hacia la planeación didáctica para los grupos donde se dé clase.

Al respecto de la planeación didáctica un buen número de docentes de secundaria consideran la planeación como “un quitatiempo” debido a todas las actividades y carga de trabajo en que se ven envueltos. No le ven la utilidad puesto que existe un programa prescrito que pueden seguir y que las autoridades (sean directivos o jefes de enseñanza) revisan conforme a ello. *Idear y ordenar las acciones necesarias para realizar un proyecto o un plan* (Diccionario Enciclopédico, 1997:826), distribuir de forma coherente y conforme las características y necesidades del alumnado a lo largo del curso los contenidos lingüísticos y literarios, las actividades de enseñanza y aprendizaje, no tienen sentido para el profesorado, es trabajo extra.

En otras ocasiones, planear es organizar la práctica educativa a lo largo del curso escolar según esté organizada en el libro de texto.

Para Lomas (1999, Vol. I:71) planear es necesario, pero no hay que verlo como sobrecarga de trabajo, sino ser visto a partir de la educación lingüística y como la expresión de la voluntad

de cada profesor o profesora de tender puentes entre los objetivos de la educación lingüística (adquisición y desarrollo de las competencias comunicativas del alumnado, dentro de ellas la oral) y lo que conviene hacer en las aulas. La idea es planear para facilitar el trabajo docente, para determinar qué estrategias propicias para cada aspecto de la lengua y que vayan de acuerdo a características e intereses de los estudiantes y el aprendizaje con base en:

- la selección y secuencia de objetivos de aprendizaje.
- la selección y secuencia de contenidos educativos
- la selección y secuencia de actividades
- la selección de criterios de evaluación

CUADRO COMPARATIVO 8: CURRÍCULO OFICIAL, DE ETAPA Y DE PLANEACIÓN DIDÁCTICA

CURRÍCULO OFICIAL	
ESPAÑA	MÉXICO
Establece con carácter prescriptivo: Objetivos generales de etapa Objetivos generales de área o de materia Contenidos del área (bloques) o de la materia (conjuntos) Criterios de evaluación del área o de la materia en la etapa	Establece con carácter prescriptivo: Propósitos generales de nivel Propósitos generales de asignatura académica o tecnológica Contenidos de asignatura (bloques, unidades) o de tecnológica (bimestres) Criterios de evaluación designados mediante circular 200 y completados por instructivos
↓	
PROYECTO CURRICULAR DE ETAPA	
ESPAÑA	MÉXICO
Cada Centro adecua a las características del alumnado y del contexto sociocultural a los siguientes apartados: <ul style="list-style-type: none"> - Objetivos de la etapa - Objetivos del área por ciclos y de la materia por curso. - Secuencias de contenidos por ciclos - Criterios de evaluación por ciclos. - Adaptaciones curriculares. - Decisiones sobre optatividad y evaluación. 	Cada centro busca que las características del alumnado y del contexto sociocultural se adecuen a sus exigencias por lo que el proyecto curricular es básicamente academicista, ocasionalmente es lo contrario: <ul style="list-style-type: none"> - El centro se rige por el programa del nivel. - Por compromiso se entrega plan anual tomando objetivos programáticos de cada grado. - La secuencia de contenidos es el programa en cada grado y bajo criterio de cada profesor. - Cada profesor es autónomo en sus criterios. - La adaptación curricular es impuesta por la realidad - Decisiones sobre temas de actualidad autónomas en cada profesor - Evaluación con visión de calificación - Hay presión para priorizar lo cuantitativo sobre lo cualitativo en cada bimestre.
↓	
PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA	
ESPAÑA	MÉXICO
Específica: <ul style="list-style-type: none"> - Objetivos por curso y ciclo - Selección y secuencia de contenidos, ciclo y curso - Criterios de evaluación por curso y ciclo. - Materiales didácticos - Unidades didácticas (secuencias de actividades de enseñanza-aprendizaje). - Atención a la diversidad y adaptaciones curriculares. - Metodología y agrupamientos del alumnado 	Específica: <ul style="list-style-type: none"> - Propósitos programáticos por nivel y ciclo - Se retoma la selección dado por el autor del libro de texto o selección y secuencia autónoma del profesor en los grados y grupos que le correspondan. - Criterios de evaluación diferenciados y autónomos por profesor. - Materiales Didácticos esporádicos - Improvisación, preparación esporádica de programaciones específicas (secuencias de actividades de enseñanza-aprendizaje según la formación y compromiso del profesor). - La atención a la diversidad está desfigurada. Predomina un carácter asistencial, de beneficencia. - Adaptaciones curriculares a criterio del profesor. - Metodología diversa, empírica y agrupamientos del

Programar o planear también es el reflejo de las ideas que cada profesor tiene sobre los fines sociales de la educación, sobre como aprenden los estudiantes y sobre como se concibe la lengua y la práctica de la educación lingüística y literaria. Planear es que el profesor sea consciente de las características propias de los estudiantes y grupos que atienda, de las necesidades e intereses de los estudiantes, de los medios, recursos, materiales y estrategias que requiera para el desarrollo de la enseñanza y del aprendizaje de los estudiantes.

El profesorado mexicano y español, debido a las condiciones curriculares actuales, organiza y secuencia en el tiempo los contenidos programáticos y las actividades, por el compromiso de entregar un documento.

A pesar de que el currículo es semiabierto y flexible, los docentes mexicanos se limitan a retomar los propósitos generales, los bloques de contenidos y a establecer algunos criterios de evaluación, sin importar que haya más opciones didácticas para cada programación docente y que se pueda adecuar la intervención pedagógica a cada contexto de aprendizaje. Me atrevo a afirmar que en la mayoría de los casos, se deja al libro de texto la decisión sobre las cuestiones de secuencia de actividades, tipos de textos, y criterios e instrumentos de evaluación. Son contados aquellos docentes llevan una planeación diferenciada.

La LOGSE¹⁰ (1992) de España, y los Planes y Programas de estudio de México (1993-1994) invitan y propician a que se adecue el currículo en el nivel y grado correspondiente, así como en cada escuela y grupo. Desde este punto de vista, es posible desarrollar proyectos curriculares por materia y planeaciones didácticas en donde los objetivos, contenidos, metodologías y criterios de evaluación sean adecuados a los estudiantes y a las características del contexto sociocultural de cada escuela y de cada grupo.

A trece años de haberse implementado, los cambios son dudosos e imperceptibles hacia el enfoque comunicativo no sólo en educación básica, también en el bachillerato. La investigación y análisis que Guadalupe T. Martínez Montes, M. Antonieta López Villalva e Isabel Gracida Juárez (2002:123-124, 142-143) dan a conocer en su libro: *Del Texto y sus Contextos*, las conclusiones que confirman mi aseveración:

Se nota todavía la influencia de la gramática y de la ortografía sobre el enfoque comunicativo y los usos de la lengua, la reflexión sobre el uso de la lengua queda en el vacío; la atención real a los procesos de lectura y escritura es parcial e inacabado; la oración aun es vista como el centro de la comunicación; hay carencia de criterios didácticos en la organización y diseño de estrategias de enseñanza- aprendizaje; se maneja la competencia y la habilidad pero no se asocian con el uso práctico de la lengua según los textos y los contextos, por lo mismo las funciones de la lengua se quedan en la expresión, la representación y la información; el trabajo con los textos como unidades con sentido y con un propósito de comunicación es aún débil; los programas son vistos como listas de contenidos y actividades; el

¹⁰ LOGSE es la Ley orgánica General del Sistema Educativo para la enseñanza obligatoria, en España. Es aprobada el 4 de octubre de 1990 y puesta en marcha en ese mismo año. Equivale a la Ley general de educación en México, aprobada en 1993.

potencial de los estudiantes como usuarios de una lengua desde sus primeros años no es valorada en toda su dimensión. Por todo ello, las propuestas didácticas del enfoque comunicativo no se han concretado en el aula.

En el afán de insistir en la aplicación del aún Nuevo Enfoque (Lomas,1999, Vol. I:71), es necesario que la planeación didáctica se constituya como una herramienta con la cual el profesorado sea coherente en lo horizontal y en lo vertical, con respecto a las intenciones educativas y la pueda transformar en actividades de aula.

La funcionalidad de una planeación con resultados en una escuela, debe tener una programación didáctica coherente en lo general. Esto implica que el profesorado tenga acuerdos por nivel y por grado, para que así se puedan concretar las intenciones educativas y sean transformadas en actividades de aula.

En México, con el llamado Proyecto Escolar (PE), y el Proyecto Escuela de Calidad (PEC), se están haciendo esfuerzos. Estos proyectos son acciones educativas en las cuales se trata de involucrar a los estudiantes y a los padres de familia. Dichas acciones ya sea formativas o didácticas, se planean y realizan con base en un breve y somero diagnóstico por el conjunto del personal docente y directivo. La finalidad es tratar de buscar soluciones al problema más significativo y plausible que permita generar avances académicos y/o formativos en los estudiantes. La diferencia entre los dos, es que el primero, el PE, no tiene apoyo financiero y el segundo, el PEC, aunque de forma condicionada y por tiempos limitados, sí.

Estos esfuerzos se tornan por demás complicados, debido a las cargas académicas, las cargas extras de trabajo, la discrepancia de horarios, la falta de tiempo de preparación o descarga académica, la falta de liderazgo de las autoridades, las distintas formas de pensar de los profesores y los variables niveles de compromiso tanto de maestros como de autoridades, así como de identidad con la propia escuela donde se trabaje.

La planeación didáctica debe verse como una hipótesis de trabajo y no como lo acabado y perfecto (Stenhouse1987:107) Es el deber ser que pasa a ser y por lo tanto sufrirá en ese paso y en su entrada a la realidad múltiples transformaciones. Una programación o planeación didáctica es un proceso mediante el cual, a partir del currículo oficial de nivel secundaria, en este caso, y de las decisiones de carácter general que se hayan adoptado en la escuela sobre el currículo, se planifica el trabajo docente en torno a una serie de secuencias didácticas organizadas en cada curso .

a. Características de la planificación

Si se realiza un trabajo conjunto y no aislado es necesario mantener una constante reflexión sobre dos puntos: las características y los elementos de toda la planeación.

En México y a nivel del Distrito Federal, este trabajo por lo menos debe hacerse a nivel de las Academias Locales (conjunto de docentes de la misma asignatura, presididos por un jefe

local a nivel de cada escuela secundaria), de cada plantel para que haya resultados como centro escolar. Incluso podría llevarse a las Academias por delegación política buscando trabajar esas líneas generales. Una delegación política abarca toda una región geográfica de amplia extensión. Reúne a los docentes de español de 30 ó 50 escuelas con distinta población, tanto oficiales como privada y dependiendo la delegación, de 100 a 250 profesoras y profesores.

Lomas (1999, Vol. I:72-75) plantea que el docente a de considerar, al realizar la programación mensual, bimestral o anual las características y necesidades a quien vaya dirigido lo planeado. También, agrega, que hay que tomar en cuenta las características y elementos que debe contener toda programación sea como bloques, unidades o en forma de proyectos didácticos. Valorar de forma primordial, a cada paso, el ritmo de aprendizaje de los estudiantes, involucrando características organizativas y de contexto, funciones a realizar y sin olvidar el proceso de evaluación:

1. Características:

- a. Servir como organizador de prácticas de enseñanza y aprendizaje.
- b. Tener en cuenta los tiempos : en qué momento.
- c. Las formas: de qué manera
- d. Los objetivos: cuáles
- e. Los contenidos: qué
- f. Los materiales: con qué
- g. El organizar el escenario comunicativo del aula
- h. Precisar la evaluación: qué, cómo, cuándo

2. Elementos que deberán enunciarse con precisión:

- a. Objetivos generales
 - b. Selección y secuencias de contenidos
 - c. Algunas orientaciones metodológicas
 - d. Los criterios de evaluación
 - e. Las unidades didácticas o temáticas de aprendizaje

3. Elementos de las unidades didácticas o de los proyectos didácticos:

- a. Objetivos didácticos para cada secuencia de aprendizaje
- b. Selección de contenidos a trabajar:
 - a) Conceptos
 - b) Procedimientos
 - c) Actividades

Características de la programación según el contexto:

- Adecuada al entorno social y cultural de la escuela y del alumnado para dar respuesta educativa a las identidades individuales y socioculturales de éstos.
- Útil, especificando objetivos, contenidos y criterios del curso, especificando unidades didácticas, orientaciones metodológicas e instrumentos de evaluación.
- Flexible
- De ser posible, factible en tiempo, espacio y recursos de la escuela y del entorno sociocultural.

Funciones de la planeación didáctica:

- 1.- Planificar el proceso de enseñanza aprendizaje en el aula considerando el qué, cómo, cuándo, para qué va a enseñar y evaluar.
- 2.- Asegurar la coherencia entre los objetos educativos y la práctica docente.
- 3.- Fomentar la reflexión sobre la propia práctica docente en su calidad de hipótesis de trabajo.
- 4.- **Facilitar el aprendizaje del alumnado y dar a conocer los criterios de evaluación para que éste comprenda mejor todo el proceso.**
- 5.- **Elementos contextuales**

Tener en cuenta la diversidad de intereses, actitudes y aptitudes del alumnado debido a su contexto familiar, al entorno sociocultural del alumnado, a los factores vinculados con su historia educativa, con sus condiciones personales o con su pertenencia a minorías étnicas o culturales por lo que la programación debe considerar estos itinerarios de aprendizaje, evitando toda segregación académica

El proceso de la evaluación de la práctica educativa lingüística y literaria, lo que implica

a las prácticas de expresión oral, es esencial. La evaluación permite deducir la necesidad de introducir algunos cambios, de modificar los aspectos inadecuados e incluir los no previstos.

Enseñar exige seleccionar los objetivos y los contenidos lingüísticos y literarios, diseñar y organizar las actividades de aprendizaje, optar por una metodología de enseñanza, elegir materiales didácticos y adoptar criterios e instrumentos de evaluación. Estas decisiones son el eje en torno al cual se construye la planeación de la práctica de la enseñanza de la asignatura de Español.

Una planeación didáctica organiza la enseñanza en un área o asignatura a lo largo del grado o del nivel e incorpora los siguientes elementos que comparativamente presento (Cuadro 9):

CUADRO: 9 **CUADRO COMPARATIVO SOBRE OBJETIVOS, MODOS, SECUENCIAS, METODOLOGÍA, PROCEDIMIENTOS, MATERIALES DIDÁCTICOS, ACTIVIDADES REFORZADORAS Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD**

ESPAÑA	MÉXICO
1) Objetivos, contenidos y criterios de evaluación en cada ciclo y en cada uno de los dos cursos del segundo de la educación secundaria.	1) Hay objetivos generales, contenidos, pero los criterios de evaluación son difusos, se dan por sobreentendidos. La SEP exige lo cuantitativo y no lo cualitativo. La evaluación oficial no es congruente con el nuevo enfoque.
2) Modo como se incorporan contenidos o temas transversales del currículo.	2) Los contenidos son para los docentes los temas del programa, no hay claridad entre uno y otro, por lo que no se da una sistematización. En cuanto a los temas transversales, son coyunturales.
3) La secuencia temporal de contenidos en cada ciclo y en cada curso .	3) La secuencia temporal de contenidos aparece en cada uno de los tres cursos.
4) La metodología didáctica y los criterios para el agrupamiento del alumnado.	4) Los planes y programas de secundaria en los tres grados no precisan ni metodología, ni criterios de agrupamientos específicos, salvo en tercer grado con base en técnicas grupales. Hay sugerencias en materiales colaterales (libro del maestro).
5) Los procedimientos e instrumentos de evaluación de los aprendizajes y los criterios de calificación.	5) La guía para procedimientos e instrumentos de evaluación está dada con documentos colaterales a los programas de secundaria (acuerdo 200) y pueden ser o no conocidos por el docente.
6) Los materiales didácticos.	6) Se da el uso ocasional de material didáctico.
7) Las actividades complementarias y extraescolares en las que va a participar el departamento de área o materia.	7) Las actividades complementarias y extraescolares son tomadas en cuenta y a menos que tengan valor de calificación, no causan mayor reelevancia.
8) Las medidas de atención a la diversidad y a las adaptaciones curriculares	8) No se contempla la atención a la diversidad como un compromiso, las adaptaciones son ocasionales, en sentido de beneficencia y sobre la marcha.

En la educación mexicana, en específico en el Distrito Federal, al inicio del curso se realiza el PTA (Plan de Trabajo Anual) en el que se toman en cuenta elementos de la planeación:

CUADRO 10: **PLANEACIÓN DE AULA PARA UNIDADES DIDÁCTICAS**

ESPAÑA (Lomas, 1999:75-80)	MÉXICO	
	Planeación enunciada por <i>El Libro del Maestro</i>	Aplicación del programa <i>Currículum real</i>
1.- Secuencia de aprendizaje. Presentación: fines, contenidos, tiempo, relación con el resto de las unidades	1. Secuencia de aprendizaje. El programa señala que el profesor planeará las cargas académicas de	1.- La secuencia de aprendizaje es fundamentalmente de improvisación. Estos aspectos son complementarios del

<p>didácticas, conocimientos previos que requiere, materiales didácticos a usar.</p> <p>2.- Objetivos didácticos. Expresan capacidades a lograr que sirven de referente para decidir qué enseñar y establecer con base a ello qué evaluar. Son ejes y referentes de la evaluación.</p> <p>3.- Contenidos. Son debidamente seleccionados para que todo el alumnado alcance los objetivos didácticos. La selección debe incluir de forma equilibrada conceptos, procedimientos y actitudes para atender a la diversidad del estudiantado. Valorar cuáles son básicos y cuáles de ampliación.</p> <p>4.- Secuencia de actividades: están de acuerdo a las características del grupo y que sirvan a distintos fines:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● introducción y de actividades ● detección de ideas y de conocimientos previos ● actividades de nuevos aprendizajes ● actividades de conocimientos ya adquiridos a diferencia de contextos y actividades ● repaso de contenidos ● actividades y resumen de lo aprendido ● refuerzo, actividades o profundización en función de la actividades de capacidades y aptitudes del alumnado ● evaluación para conocer la evolución de cada alumno del grupo e ir ajustando la enseñanza. <p>5.- Metodología. Tomar actividades sobre cómo enseñar para abarcar a todo el alumnado y cómo relacionar los puntos anteriores. Uso de estrategias variadas para facilitar la actividades de aprendizajes según las maneras, libertad, ritmo y grado de aprendizaje de cada alumno.</p> <p>6.- Actividades e instrumentos de evaluación para obtener información fiable con respecto a cada alumno y grupo, sobre la evolución de sus aprendizajes, conocimientos y capacidades.</p>	<p>de acuerdo a las necesidades de los alumnos y del contexto. Cada docente ajusta según el diagnóstico de cada asignatura.</p> <p>2. Objetivos didácticos El listado de temas y subtemas es el referente que guía lo que haya que enseñar en cuanto a continuidad y secuencia.</p> <p>3. Contenidos. Señala el <i>Libro del maestro</i> que se seleccionan en el llamado Avance Programático, de acuerdo al examen diagnóstico realizado a los estudiantes. Con ello determinar modos, tiempos y formas de enseñar.</p> <p>4. Secuencia de actividades. El programa de cada grado determina la enseñanza según el grado de complejidad. El <i>Libro del Maestro</i> recomienda:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● detectar conocimientos previos ● realizar actividades significativas, tratando de correlacionar ejes de la lengua ● promover la participación de los alumnos en forma individual y colectiva. ● Promover actividades cocurriculares ● Realizar ejercicios de reforzamiento ● Llevar a cabo evaluaciones grupales <p>5. Metodología. Emplear el trabajo predominantemente por equipos. Uso de diversas estrategias que permitan seguir el ritmo de los alumnos. Iniciar por aprendizajes sencillos para llegar a los complejos. Emplear distintos formatos de interacción</p> <p>6. Actividades e instrumentos de evaluación. Práctica de la autoevaluación y de evaluaciones grupales.</p>	<p>PTA como cronograma y en su mayoría de veces se retoma el programa y se "palomea" o se sigue el orden sugerido en el libro de texto. Se incluyen algunos elementos en líneas generales.</p> <p>2.- Objetivos didácticos: La carga de trabajo tiene una fuerte influencia en la programación de aula, todo queda integrado como PTA o son contemplados desde el programa</p> <p>3.- Contenidos: Hay una generalización, las necesidades del alumno están en el mejor de los casos en segundo término.</p> <p>4.- Priva la improvisación, seguir las actividades de texto, el docente se encuentra con fuertes limitaciones debido al número de grupos que atiende y a la cultura del profesor que no permite romper el esquema tradicional de trabajo. Las características del alumnado no son determinantes para la planeación en el sentido de enseñanza y aprendizaje, se ven como limitaciones para estos procesos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● explicación del tema ● ejercicios ● revisión de ejercicios ● ejercicios para obtener una calificación o exámenes ● si es necesario y de forma ocasional, refuerzo con nuevos ejercicios. Lo importante es avanzar en el programa y de ser posible concluirlo. <p>5.- La metodología se basa en la disciplina y es tan diversa como el número de maestros, tiende al empirismo.</p> <p>6.- El instrumento clave de evaluación es la lista de asistencia y calificaciones y los cuadernos de trabajo. Interesa que tengan las actividades completas en el cuaderno y con los requisitos dados por el profesor.</p>
--	--	--

planeación didáctica en cada Academia Local de cada escuela secundaria, pero por lo general es el cumplimiento de un trámite, de un requisito. Muchas de las veces los directivos lo solicitan aún antes de valorar el examen diagnóstico que se les aplica a los alumnos de la escuela.

Este marco nos hace tener diferencias con respecto a otros países. El cuadro 6 es ilustrativo en este caso sobre la planeación de aula. En México, la tendencia es la organización programática del libro de texto o como viene el programa, por bloques en

donde se elimina de facto la diversidad de los estudiantes en todo aspecto. Se presupone trabajar con cierto perfil de estudiante (Plan y Programas de estudio, 1993:19).

De manera sintética la estructura de una planeación es la siguiente (Lomas, 1999, Vol.I:76):

- Adecuación del contexto
- Organización y secuencia de los objetivos, contenidos y criterios de evaluación
- Metodología
- Evaluación

La planeación didáctica siendo una herramienta organizativa de la enseñanza y parte de todo un sistema educativo, tiene que contemplar diversos elementos institucionales y normativos para realizarse (Cuadro comparativo 11).

Para el caso de México, los elementos son: el Plan de estudios de nivel secundaria, el programa y grado al que vaya dirigida, el Libro del Maestro (editados ambos por la Secretaría de Educación Pública) y el Acuerdo 200 de Evaluación.

Cabe anotar que estos documentos, en cada uno sus aportes, van más guiado a la inferencia de qué hacer, que a explicitarlo. Esta situación va a permitir que el docente ponga en juego sus capacidades, sus habilidades, sus destrezas.

Como podemos observar hay elementos coincidentes en esta analogía. Los datos expuestos en este cuadro se basan en el programa vigente de la asignatura de español.

CUADRO 11: CUADRO COMPARATIVO DE ESTRUCTURAS PROGRAMÁTICAS O PLANEADAS

ESTRUCTURA DE LA PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA (Educación Secundaria Obligatoria en España)	ESTRUCTURA DE LA PLANEACIÓN DIDÁCTICA DE LA ASIGNATURA DE ESPAÑOL (Educación Secundaria Obligatoria en México)
Adecuación del contexto <ul style="list-style-type: none"> ➤ Características de la escuela y alumnado del nivel. ➤ Prioridades educativas consideradas en el Proyecto Curricular. 	Consideración del contexto <ul style="list-style-type: none"> ➤ Características de la escuela y de los alumnos. ➤ Prioridades educativas consideradas en el plan de estudios propuesto: cuatro habilidades básicas (escuchar, hablar, leer, escribir) y funciones centrales del lenguaje (representar, expresar y comunicar).
Organización y secuencia de los objetivos, contenidos y criterios de evaluación. <ul style="list-style-type: none"> ➤ Objetivos de cada curso. ➤ Contenidos de cada curso bajo una distribución Temporal. ➤ Evaluación de cada curso. 	Organización de los grados y contenidos y criterios de evaluación <ul style="list-style-type: none"> ➤ Propósito general para todos los grados. ➤ Contenidos de cada grado distribuidos por bloques posibles de reacomodar y ajustar. ➤ Evaluación continua y formativa con base en las actividades planeadas y propuestas por eje.
Metodología <ul style="list-style-type: none"> ➤ Opciones metodológicas. ➤ Criterios para el agrupamiento del alumnado. ➤ Criterios sobre utilización o adaptación de espacios y organización de tiempos. ➤ Actividades complementarias y extraescolares. 	Metodología <ul style="list-style-type: none"> ➤ Opciones metodológicas. ➤ Criterios para organizar y agrupar al alumnado. ➤ Criterios para utilizar y/o adaptar espacios y tiempos. ➤ Actividades complementarias y extraescolares.
Evaluación <ul style="list-style-type: none"> ➤ Procedimientos e instrumentos para la evaluación de los aprendizajes y de la práctica docente. ➤ Criterios de calificación. 	Evaluación <ul style="list-style-type: none"> ➤ Procedimientos para la evaluación de los aprendizajes y de la práctica docente. ➤ Criterios de evaluación y de calificación, éstos últimos regidos por un acuerdo (200).

En la adecuación al contexto, en México, hay precisiones respecto a las prioridades, en España se dejan abiertas a un proyecto general del centro escolar. En relación al segundo aspecto, organización y secuencia de objetivos o propósitos según sea el caso, México presenta una fuerte generalización en cuanto al plan de estudios sin precisiones expresas por grado, hay necesidad de inferirlas, si se quiere hacer, revisando cada curso. Los contenidos, en ambos casos, ofrecen reacomodo según las condiciones. La evaluación sí es precisada en los programas mexicanos a ser continua y formativa. Con respecto a la metodología la propuesta es, en esencia, la misma. Para la evaluación, México omite la propuesta de instrumentos ya que quedan a criterio de cada escuela y profesor, y por otro lado, en todo momento se manejan como propuestas en cada centro de trabajo ya que dependen mucho de la política implementada por los distintos niveles de autoridad educativa. El lineamiento único para todos en el sentido de anotar la calificación oficial es el regido por el Acuerdo 200, en escala de 5 a 10, donde cinco es reprobatorio. De ahí en adelante es diversa la evaluación y la forma de calificar.

Esta estructura programática, tanto en uno como en otro país, da pie para planear los elementos de una unidad didáctica entendiendo ésta como una construcción y planeación de todos los aspectos que la caractericen y sean necesarios para su desarrollo (Lomas,1999,Vol.I:78), sea bimestral, mensual, quincenal o semanal (Ver Cuadro12).

CUADRO: 12 CUADRO COMPARATIVO
SOBRE ELEMENTOS DE UNA UNIDAD DIDÁCTICA,
BLOQUE O PROYECTO DIDÁCTICO

ESPAÑA	MÉXICO
1. Presentación de la unidad <ul style="list-style-type: none"> • Fines generales • Temática, contenido o centro de interés • Situación respecto al ciclo o curso • Duración (número de sesiones) • Conocimientos previos necesarios 	1. Presentación de los bloques <ul style="list-style-type: none"> • Fines generales • Temática, contenido central priorizando ejes • Antecedentes y situación respecto al curso, los alumnos y el medio que los envuelve. • Sugerencia de la duración en documentos complementarios y/u opcionales. • Consideraciones sobre conocimientos previos
2. Objetivos didácticos <ul style="list-style-type: none"> • Expresan capacidades, tipo y grado de aprendizaje. • Funcionan como ejes de los contenidos y criterios de evaluación. 	2. Propósitos didácticos <ul style="list-style-type: none"> • Se infiere que expresan capacidades y hábitos, tipo y grado de aprendizaje. • Funcionan como ejes de los contenidos y criterios de evaluación.
3. Contenidos (previa selección entre básicos y ampliación) <ul style="list-style-type: none"> • Conceptos • Procedimientos • Actitudes 	3. Contenidos básicos basados en lo programático <ul style="list-style-type: none"> • Conceptos • Procedimientos • Actitudes
4. Secuencia de actividades adecuadas a las características del grupo de clase y útiles para diversos fines. <ul style="list-style-type: none"> • Introducción y motivación • Detección de ideas y conocimientos previos para iniciar al nivel del alumnado 	1. Secuencia de actividades adecuadas a las características del grupo de clase y relacionados con otras asignaturas <ul style="list-style-type: none"> • Motivación • Detección de ideas y conocimientos previos para iniciar al nivel del alumnado

<ul style="list-style-type: none"> • Adquisición de nuevos aprendizajes • Aplicación de los conocimientos adquiridos a diferentes situaciones y contextos • Repaso de contenidos abordados • Síntesis y resumen de lo aprendido • Refuerzo, ampliación o profundización según capacidades y aptitudes del alumnado • Evaluación sobre la situación concreta del aula para ajustarlo al alumno, al grupo, la evolución de la enseñanza y el aprendizaje 	<ul style="list-style-type: none"> • Adquisición de nuevos aprendizajes • Aplicación de los conocimientos adquiridos a diferentes situaciones • Repaso de contenidos abordados • Ampliación o profundización según capacidades y aptitudes del alumnado • Evaluación sobre la situación concreta de los alumnos buscando ajustarla a la evolución de la enseñanza y el aprendizaje
5. Metodología (intrínseco al anterior) <ul style="list-style-type: none"> • Tipo de actividades y su secuencia • Papel del profesorado y el alumnado • Medios, recursos y materiales didácticos para todos y cada alumno según su autonomía y ritmo de aprendizaje (atención a la diversidad) • Espacios y tiempos 	5. Metodología (intrínseco al anterior) <ul style="list-style-type: none"> • Tipo de actividades y su secuencia • Papel del profesorado y el alumnado • Medios, recursos y materiales didácticos para todos y cada alumno según la escuela y el medio ambiente. La atención a la diversidad es relativa. • Espacios y tiempos
6. Actividades e instrumentos de evaluación Este apartado significa contemplar todos los procedimientos e instrumentos para la evaluación de los aprendizajes y de la práctica docente. <ul style="list-style-type: none"> - Al inicio de la unidad - A lo largo del proceso - Al finalizar la unidad didáctica Debe incluir: Acuerdos adoptados por el maestro y alumnado Incluye criterios de calificación	6. Actividades e instrumentos de evaluación Pide contemplar todos los procedimientos e instrumentos para la evaluación de los aprendizajes y de la práctica docente. <ul style="list-style-type: none"> - Al inicio de la unidad - A lo largo del proceso - Al finalizar la unidad didáctica Incluye acuerdos adoptados con el grupo, con la Academia y con la propia escuela. Deben aplicarse los criterios oficiales de calificación

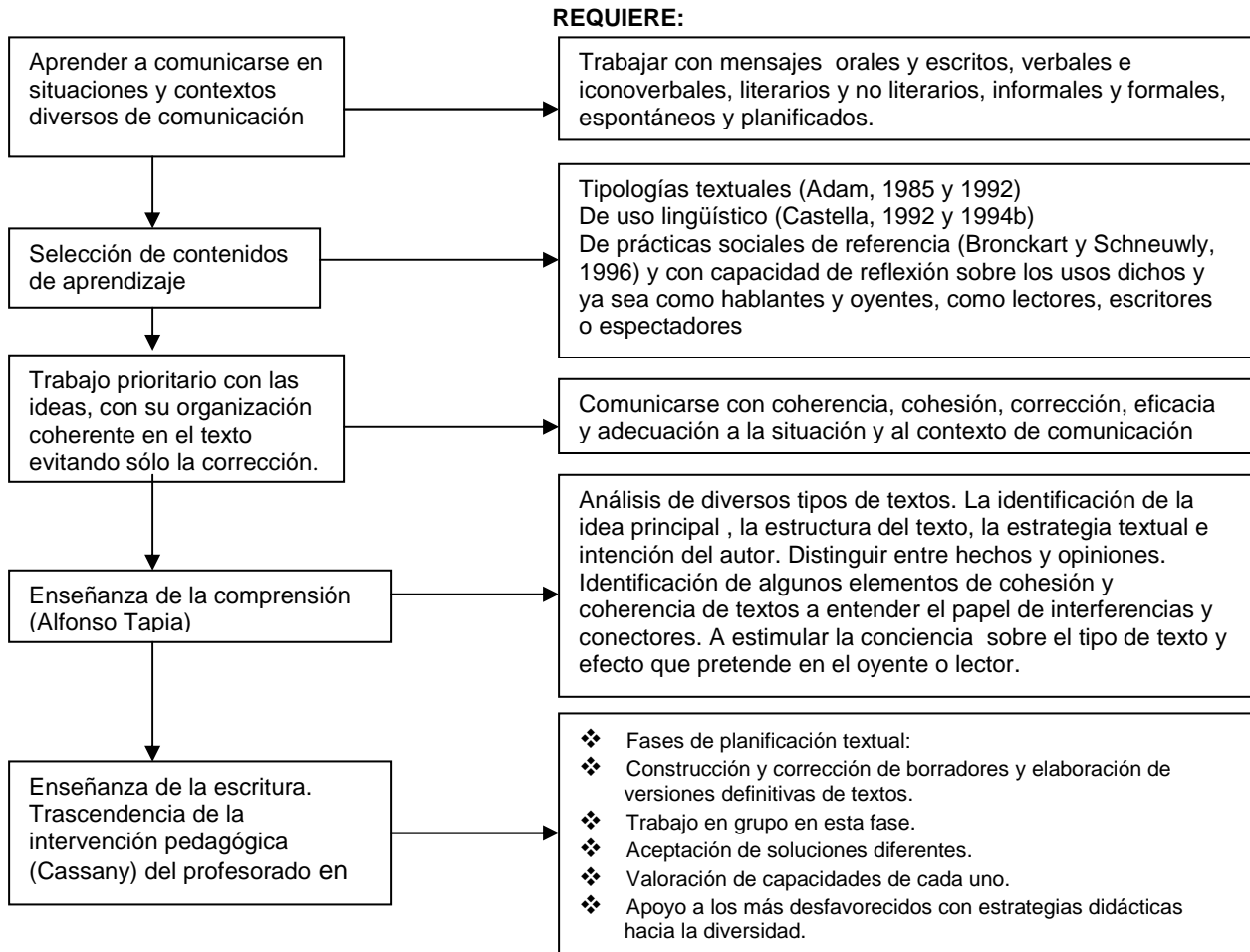
El currículum de secundaria fue elaborado bajo el nuevo enfoque de la lengua,. Es lógico que este tipo de currículos establezcan objetivos enunciados en términos de capacidades para que el estudiante los alcance como consecuencia los aprendizajes realizados en cada etapa. Por lo tanto la tarea de los docentes es: graduar la adquisición y desarrollo de las capacidades enunciadas en los objetivos generales del área según las características individuales y socioculturales del alumno.

b. Trabajo con los contenidos

Bajo toda esta perspectiva de trabajo, la pregunta es ¿cómo trabajar los contenidos de lengua oral? ¿qué estrategias se implementan para las prácticas de la expresión en todo este marco? ¿qué espacios de tiempo tienen para hacerlo? ¿cómo las organizan los docentes mexicanos de la asignatura de español? ¿Es posible tener prácticas de expresión oral únicamente o se interrelacionan con los demás aspectos del español?

Para contribuir desde las aulas a la adquisición y mejora de la competencia comunicativa es necesario que la selección de contenidos lingüísticos -- literarios, así como las actividades de enseñanza y aprendizaje deban adecuarse a los estudiantes. Por tanto, se necesita conocer el modo en que se producen los procesos de comprensión y de la expresión, así como acudir a modelos explicativos de origen psicolingüístico y textual que permitan ordenar coherentemente las acciones didácticas con ese fin. Este punto es muy amplio y no siendo materia de esta investigación, si ayuda tener algunos elementos en el contexto general. Ante esta situación

presento el siguiente esquema fundamentado en las ideas expuestas por Lomas (1999, Vol. I:80,84) y en el cual pueden observarse las dimensiones de horizontalidad y verticalidad de todo aprendizaje comunicativo.



c. Objetivo lingüístico y propósitos programáticos

En todo este panorama, es imposible dejar de lado el objetivo esencial de la enseñanza de la lengua y la literatura: la adquisición y desarrollo de la competencia comunicativa. Por lo mismo el cómo se desarrollen las prácticas de lengua oral cobra más relevancia, puesto que son vehículo, enlace, contenido y materia de estudio.

Los propósitos programáticos están estrechamente ligados y habrá que buscar que el currículo del área sea coherente con este fin. El docente tiene que reflexionar sobre objetivos concretos en el momento de diseñar su plan anual, bimestral y de clase. Tendrá que ver cómo integrar lo lingüístico con lo literario, cómo integrar lo metalingüístico, cómo apoyarse en los diferentes tipos de textos. También tiene que ver cómo graduarlos en función del grado escolar, así como concretar y secuenciar dichos objetivos según sean las capacidades específicas de los estudiantes.

Los objetivos que el docente plantee deben tener un sentido orientador en esa planificación didáctica, en la medida en que van a aludir a las intenciones educativas que se persigan con determinadas secuencias de aprendizaje. Los objetivos didácticos son la expresión de las intenciones del profesorado para guiarse en la organización de los contenidos bajo una serie de actividades que favorezcan el logro de esos objetivos (Lomas, Osoro, Tusón.A., 1993:78).

d. Contenidos lingüísticos y literarios, las destrezas y conocimientos prioritarios.

La intención de los docentes debe contemplar, como ya lo he mencionado varias veces, el capital lingüístico y cultural de los jóvenes adolescentes. La no construcción a partir de este espectro, trae como consecuencia la simulación, el fracaso, el desánimo, la desilusión en todos los actores educativos. Bajo esta perspectiva hay que priorizar propósitos, objetivos y contenidos tanto en lo lingüístico, en lo literario, en las destrezas como en los conocimientos, desde el plano de la enseñanza como del aprendizaje. Con respecto a los estudiantes es indispensable precisar que tienen que conocer referente a la Lingüística y la Historia Literaria (conceptos gramaticales y hechos literarios), con el saber hacer y decir (procedimientos expresivos y comprensivos) y qué es lo que tienen que entender (actitudes sobre las lenguas y sus usos)(Lomas, 1999, Vol.I:85).

El planteamiento de currículo prescrito de estos dos países presenta dichos contenidos de la asignatura de Español en varios aspectos que muestro a través de este cuadro (Cuadro 13). Ofrezco un extracto de los mismos de acuerdo a aspectos, ejes o componentes que enuncian dichos programas.

CUADRO 13: **CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS Y LITERARIOS DEL CURRÍCULO**

ESPAÑA (Ministerio de Educación y Ciencia)	MÉXICO	
	(1992-93 Plan de estudios vigente en secundaria)	2002-2003 EN PRIMARIA Programa por componentes
Bloques de contenido 1.-Usos y formas de la comunicación oral y escrita. 2.-La lengua como objeto de conocimiento. 3. La literatura 4.- Sistemas de comunicación verbal y no verbal. Nota: varían según la escuela, pero van orientados a conceptos, procedimientos y actitudes.	Bloques de contenido organizados bajo ejes: --Lengua oral --Lengua escrita --Reflexiones sobre la lengua --Recreación literaria y lectura como aspecto articulador de los anteriores y entre ellos	Bloques de contenido organizados bajo componentes y organizados por apartados. -Expresión oral: -Interacción en la comunicación -Funciones de la comunicación oral -Discursos orales, intenciones y situaciones comunicativas -Lectura: -Conocimientos de la lengua escrita y otros códigos gráficos. -Funciones de la escritura y otros códigos gráficos -Funciones de la lectura, tipos de textos, características y portadores. -Comprensión lectora -Conocimiento y uso de fuentes de información -Escritura: -Conocimiento de la lengua escrita y otros códigos gráficos -Funciones de la escritura, tipos de textos y características. -Producción de textos. -Reflexión sobre la lengua: -Reflexión sobre los códigos de comunicación oral y escrita -Reflexión sobre las fuentes de información

En el caso de México, la orientación del currículo que en 2002 se aplica de primaria, está más marcado hacia conceptos, procedimientos y actitudes. El anterior currículo, al igual que el vigente de secundaria, está también organizado por ejes. Actualmente en el nivel de primaria se están trabajando ambos currículos.

Como puede observarse en el programa de España de secundaria está organizado por bloques, en el cual se percibe el trabajo con usos de la lengua, conocimientos lingüísticos y literarios, ejercitación con procedimientos expresivos y comprensivos. El programa de secundaria en México está también organizado por bloques. En el caso de primaria el programa que surge para el curso 2002-2003 está organizado por componentes. Carece de un componente explícito sobre literatura o recreación literaria. Al revisarlo se observa que hay temas diluidos en expresión escrita, pero sobre todo en el componente de lectura. La literatura es tomada como un auxiliar dentro de él, el tratamiento creativo se pierde. El componente de lectura y escritura maneja temas iguales, cuya diferencia de tratamiento sólo se apreciará al ver el contenido de cada uno. Se observa ya un mayor tratamiento de los usos de la lengua en el componente de expresión oral. En cuanto a la diversidad se trata desde el punto de la variación de usos lingüísticos.

En forma general en ambos planes y programas hay tendencia a una orientación y tratamiento temático. Hay apertura para organizarlos de forma flexible, pero no da la flexibilidad para un diseño abierto

A decir de investigadores como Lomas (1999, Vol.I:85,87), en primer término la estructura de conceptos, procedimientos y actitudes debe tener como finalidad presentar contenidos con visión analítica que tienen que estar presentes en diversas unidades didácticas, por lo tanto cada bloque no debe ser eje organizador.

En segundo término, el docente debe encargarse de seleccionar, organizar y distribuir dichos contenidos a lo largo del curso según las características individuales y socioculturales del alumnado y lado también valorar con que saberes lingüísticos, literarios y didácticos cuentan los profesores, con qué elementos realizará la selección y la secuencia de contenidos, si conoce el contexto de aprendizaje. Entre los criterios y operaciones que contempla Lomas para que el docente aborde el programa sugiere lo siguiente:

1. Criterios que pueden orientar al profesor (a):
 - Desarrollo evolutivo de los alumnos.
 - Su competencia académica inicial.
 - La coherencia interna de la disciplina (modo de entender el estudio de la lingüística y la literatura y de la manera de organizar los contenidos de la materia).
 - Necesidad de atender los tres tipos de contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) articulando en torno a procedimientos, si es posible.

<ul style="list-style-type: none"> ■ Incorporar contenidos transversales. ■ Asegurar la interrelación de contenidos del área: tipo de discurso, tratamiento de otros textos, como los orales, escritos, iconoverbales, de reflexión sobre la lengua y las condiciones de producción y recepción. 	
<p>2. Operaciones al elaborar una programación al elaborar una programación didáctica:</p> <ol style="list-style-type: none"> 2) Dilucidar tipos de contenidos útiles y coherentes con los objetivos de lingüística y literatura. 3) Establecer criterios de selección adecuada de los contenidos. 4) Ordenar los contenidos en relación a saberes y destrezas que se pretenden que aprendan los alumnos(as). 	
<p>3. Tipos de contenidos: Se conjugan destrezas expresivas y comprensivas con conocimientos y usos, por lo tanto hay de dos tipos:</p>	
<p>1) De usos expresivos y comprensivos de las personas, diversos y complejos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Competencias en el uso de diversos tipos de textos orales, escritos e iconoverbales. - Conocimiento de las convenciones socioculturales y de las reglas pragmáticas que regulan la producción y la recepción de las diversas modalidades del discurso. 	<p>2) Relativos a la reflexión sobre la lengua y sobre el uso lingüístico y comunicativo e las personas.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Componente lingüístico (conocimiento del código de una lengua). - Componente sociolingüístico (capacidad de adecuación a los diferentes contextos y situaciones del intercambio comunicativo). - Componente discursivo (capacidad de elaborar textos con coherencia y cohesión) - Componente estratégico (conocimiento y dominio de las habilidades y de las normas para mantener comunicación y evitar confusiones).

En la enseñanza de la lengua y literatura, los contenidos referentes a procedimientos son los que tienen, por razón epistemológica, la primacía de organizar, de provocar el *saber hacer cosas con las palabras*, y es el requisito previo para sistematizar sobre el uso lingüístico de las personas en los determinados contextos y situación comunicativa (Lomas, 1999:88).

Este “saber hacer las cosas con las palabras” establece poner en marcha un conocimiento requerido. El conocimiento requerido tiene condiciones: ser correcto, eficaz, adecuado y coherente en la comunicación cotidiana. Por lo cual tiene que entrelazarse el conocimiento necesario con las estrategias, reglas, actitudes, valores y normas de origen sociocultural que regulan multitud de aspectos comunicativos como (Levinson, Escanll; Tusón citados por Lomas, 1999:89;) como:

- los turnos conversacionales
- la cortesía
- los prejuicios
- las presuposiciones
- las implicaturas conversacionales

**e. Criterios de selección
y de orientación sobre contenidos**

La educación lingüística y literaria cobra fuerte importancia al relacionarse con el tipo

de ciudadano que se desea. Aunque debemos ser concientes que cada actor que participa en la educación de un estudiante tiene una visión propia sobre la expectativa de ciudadano en donde puede haber o no haber coincidencia. Sin embargo sea de una u otra forma se tiene que ver como incidirá en el aula y en la escuela.

En un momento pueden surgir aprendizajes extraescolares por lo que al interior de la aula o de la escuela se acude a experiencias extraescolares o lo que Bronckart y Scheeuwly (citados por Lomas,1999:89) llaman “prácticas sociales de referencia” . El otro escenario es que a falta de éstas, el aprendizaje suceda escolarmente en situaciones de conversación más complejas y formales (Lomas, 1999: 89: Lomas y Osoro,1996a).

Bajo esta óptica, es indispensable tener claro diversos criterios en relación a los contenidos tanto en el sentido selectivo como orientativo, considerando ejes e inclinaciones: aprendizajes extraescolares, los mismos contenidos, la diversidad de contextos y de usos de la lengua, los tipos de texto, los conceptos, procedimientos y actitudes esperadas que incidan en la superación de las capacidades tanto lingüísticas como literarias, tal y como puede observarse en el cuadro 14:

CUADRO :14 CRITERIOS DE SELECCIÓN PARA LOS CONTENIDOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

Cuadro de criterios de selección elaborado por González Nieto y Pérez, retomado por Lomas,1999:90-93

Criterios de selección de los contenidos	Criterios para la selección de contenidos de enseñanza y aprendizaje de acuerdo a asociaciones de conceptos claves
<p>Tomando como base los dos ejes, el aprendizaje extraescolar y la prácticas sociales, la selección de contenidos de lengua y literatura deberá responder a los siguientes requisitos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificación de las variables del contexto, de la situación y de los elementos de la comunicación. - Análisis de la diversidad de usos de comunicación en las diferentes situaciones y contextos. - Conocimientos de los diversos tipos de texto y de sus características textuales y contextuales, de comunicación. - Énfasis en los conceptos, en los procedimientos y en las actitudes que provoquen mejorar las capacidades de expresión y comprensión de diversos tipos de textos y la reflexión sobre usos lingüísticos de las personas en los diferentes contextos de intercambio comunicativo. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Expresión/compreñión (procedimientos expresivos y procedimientos comprensivos) equilibrio, comprensión y análisis de textos con habilidades expresivas y producción de textos orales y escritos de diversa naturaleza e intención en el alumnado). ➤ Uso/reflexión (orientar o facilitar tareas y actividades sobre la mejora de habilidades de expresión y comprensión. Poner los contenidos de reflexión lingüística al servicio de la mejora de usos comprensivos y expresivos del alumnado. ➤ Formal/no formal: mantener la reflexión sobre los usos espontáneos e informales de la lengua debida a la adecuación a la situación y contexto de comunicación. El uso debe preceder a la reflexión y que el uso sobre los usos menos formales facilite la adquisición del conocimiento, normas y habilidades expresivas para que se haga formal. Respecto a la variedad lingüística. ➤ Verbal/noverbal: Interacción entre usos; los cinésicos, proxémicos y paralingüísticos interactúen con los códigos iconográficos (medios de masas), del cómic, cine y publicidad que ya entran como hábitos culturales. Estos contenidos son ya obligatorios por necesidad. La idea es

	<p>fomentar el conocimiento de sus códigos iconoverbales y el aprendizaje de actitudes críticas ante el uso discriminatorio y estereotipado de mensajes de TV y publicitarios.</p> <p>➤ Literario/no literario: tratamiento diferenciado, pero integrado de los textos literarios ya poseen potencial semántico y semiológico, pues su aporte es esencial para la competencia comunicativa y cultural.</p>
--	--

Como vemos, todos estos criterios de selección aportan elementos valiosos para un amplio análisis, pero bajo la mirada de aportes para mejorar la competencia oral, lo que se tiene que tomar en cuenta es que nos son útiles para continuar con el desarrollo en los estudiantes, desde luego sin descuidar el fomento de hábitos de lectura, mejoramiento de la comprensión lectora, el aprovechamiento de contenidos y elementos literarios sin que la literatura o texto literario sea el eje de todo, saber interrelacionar este aspecto de la lengua como una de las formas de discurso que el estudiante debe poseer al apropiarse de saberes retóricos y expresivos y que de esta forma contribuya a aumentar el horizonte de sus referencias y significaciones culturales.

Con relación a la necesaria cuestión de tener una orientación sobre lo propios contenidos con base a un criterio de organización, este podrían ser el siguiente (Lomas,1999,Vol.I:93): Ordenar los contenidos, los modos en que se hará que los estudiantes accedan al conocimiento y al aprendizaje bajo diferentes usos de la lengua. Esto significa dilucidar sobre la manera en que va a organizarse el ingreso del alumnado al conocimiento y al aprendizaje de los diferentes usos de la lengua, por lo que no hay que confundir con la secuencia de contenidos.

El criterio de ordenación debe establecerse en función de nuestras concepciones de cómo se produce el aprendizaje lingüístico y de las opciones epistemológicas en las que se sustenta la concepción de las formas lingüísticas y comunicativas.

En relación a la secuencia de contenidos, precisar qué delimitación está marcada en el programa de grado, cuáles son las necesidades de los estudiantes para saber hasta donde es posible avanzar para indicar el orden en que se abordarán estos contenidos durante el tiempo de aprendizaje.

La psicolingüística nos da las bases sobre el modo en que se producen los aprendizajes sobre adquisición y desarrollo del lenguaje. Vigotsky y Wertsch han hecho aportaciones bajo un enfoque sociocognitivo (Lomas,1999,Vol.I: 93-96):

1. Los signos se adquieren e interiorizan a partir de su conocimiento y de su uso en el contorno social, por lo tanto, las interacciones verbales en las diversas situaciones comunicativas desempeñan un papel vital en la organización de las funciones

psicológicas superiores (memorización, atención y lengua) facilitan tanto el desarrollo de la inteligencia práctica y abstracta.

2. Los enfoques sociolingüísticos otorgan un papel determinante a los contextos socioculturales, pues condicionan el desarrollo del lenguaje.
3. El lenguaje es una acción sociocomunicativa, fruto de la interacción entre el organismo y el entorno cultural.

Al construir esquemas de representación y comunicación, en relación con su medio físico y social, se da origen al pensamiento. Apropiarse de un signo o más, supone una reformulación de estructuras mentales que se dominan y que son más sencillas que la primera, por lo cual hay que tomar en cuenta criterios sean para contenidos de lengua oral o de cualquier otro tipo:

1. Ordenar de lo general y simple, a lo particular y complejo.
2. El conocimiento anterior debe ser punto de partida para otros.
3. Establecer epistemológicamente una tipología de textos que facilite la realización e actividades de uso comprensivo y expresivo en lo oral y en lo escrito.

f. Actividades de enseñanza y de aprendizaje

La realización de actividades conlleva tener noción de qué es un actividad, pero también saber de forma concreta hacia donde deben dirigirse, es decir cuál es el fin. A toda actividad le corresponde encontrar algunas respuestas sobre cómo alcanzar esos fines y sobre cómo contribuir a la adquisición y comprensión de esos saberes mediante ellas (Lomas, 1999, Vol.I:96).

Actividad es un conjunto de acciones: observar, reflexionar, hablar, leer, escribir entre otras más. Actividad es un fenómeno en el que se ponen en juego competencias y procesos cognitivos de diverso tipo y organización. Exige la realización de varios ejercicios y tareas que en su conjunto forman una secuencia de acciones de enseñanza y aprendizaje. Todo este conjunto de acciones establece el desarrollo de esa actividad. Para la programación didáctica hay que definir: tipología de actividades, estructura de actividades, y criterios para la selección y la ordenación de las actividades (Lomas, Vol.I:96).

g. Tipos, estructura y criterios de selección de las actividades del docente.

Para clasificar las actividades, definir y determinar su estructura hay que tomar en cuenta el tipo de contenido que se trabajará y la finalidad que se persigue. Para sistematizarlas, se pueden articular, considerando lo expuesto en punto de estrategias y su clasificación, así como el enfoque de la asignatura y la propia experiencia del docente. Para ello el planteamiento de Lomas (1999, Vol.I,96-100) es una de las orientaciones a seguir:

1) Tipos de actividades

- a) Actividades de exploración de conceptos.
- b) Actividades introductorias
- c) Actividades de desarrollo o profundización
- d) Actividades de conclusión
- e) Actividades de evaluación y autoevaluación
- f) Actividades de uso lingüístico y de reflexión metalingüística.
- g) Actividades colectivas y actividades individuales.

2) Estructura común de actividades:

- Fines u objetivos de la actividad
- Contenidos (conceptos, procedimientos y actitudes) incorporados a la actividad.
- Enfoque metodológico: agrupamientos, interacciones, espacios, tiempos, materiales y recursos didácticos.
- Evaluación: tareas, productos, procesos que sean objeto de evaluación, instrumentos de observación y criterios de evaluación.

3) Criterios de selección y ordenación de actividades:

Si bien el contenido determina la selección de actividades a incluir en la secuencia de aprendizaje y su decisión depende del ámbito de cada programación didáctica (de cada currícula), también ha que contemplar las siguiente sugerencias (Lomas,1999, Vol.I:99, cita a Lomas y Osoro, 1996):

- Incorporar un conjunto de actividades que respeten la secuencia de los tipos de actividad.
- Dotarlas de una cierta unidad interna que se sucedan coherentemente.
- Coherencia con el método de trabajo.
- No hay un método mejor que otro, su bondad depende de la eficacia pedagógica para favorecer la adquisición de las capacidades expresadas en los objetivos didácticos de cada etapa o área.

h. Las actividades de enseñanza, de aprendizaje y la selección de materiales didácticos

En cuanto a las actividades de enseñanza y aprendizaje tiene que observar una serie de procedimientos metodológicos, aplicados desde luego por el docente con la finalidad de aprovechar al máximo las capacidades y destrezas de los estudiantes (Lomas, 1999, Vol.1:100-102):

- Libertad de cátedra y libertad de metodología dependiendo de:
 - La experiencia docente y la forma de hacer en el aula.
 - De los objetivos elegidos y de los contenidos de la actividad.
 - De las características de los estudiantes.
- Según los criterios metodológicos generales que se aborden (expositiva, globalización, aprendizaje por descubrimiento, aprendizaje colaborativo ...), el grado de secundaria de que se trate, el tipo de contenidos y de actividades puede darse la siguiente valoración:
 - Conceptos y hechos, por medio de instrucción directa o clase expositiva.
 - Procedimientos expresivos, a través de ejercitación de habilidades comunicativas.
 - Valores y actitudes mediante la observación, el análisis de casos, el trabajo cooperativo, el debate en grupos.
- Las opciones metodológicas deben tomar en cuenta la diversidad de habilidades, aptitudes y motivaciones del alumnado, para alcanzar los objetivos esenciales.

Con respecto a la organización de los estudiantes, espacios y materiales contemplar en dónde se llevarán a cabo las actividades de enseñanza y aprendizaje (espacios), qué se utilizará para optimizarla (materiales didácticos) y cómo se usarán dadas estas condiciones.

Por último, con relación a los materiales didácticos cuyo fin es servir de ayuda pedagógica en la labor docente y de los estudiantes, ya sea en el aula como fuera del aula. Su utilidad dependerá tanto del currículo, de la planeación didáctica, como del uso y abuso a que se le destine, como es el caso del libro de texto (Lomas, Vol.I:102).

Sacristán, Apple, Torres R. Atienza, Gómez Vilasó y Quiróz, Lomas y Osoro (citados por Lomas, 1999:104) ven los materiales didácticos como herramientas que ayudan en el proceso de planificación y a veces sustituyen al profesorado en la ejecución en sus tareas de enseñanza y al estudiante en las de aprendizaje. Los materiales didácticos responde a la expresión de una determinada concepción de enseñanza y aprendizaje y de una concepción de lenguaje y educación lingüística y literaria. Es relevante que todo profesor utilice críticamente y bajo una función auxiliar todo tipo de material didáctico, sin que sean el sustituto de ellos.

En síntesis todo material didáctico que se emplee debe llevar la intención de favorecer las actividades de enseñanza y aprendizaje e incluso el aprendizaje que se dé en el propio docente tiene que ir encaminado hacia la orientación de una evaluación bajo procedimientos de investigación en la acción en lo que entran en juego los saberes de los docentes: su sentido común, su saber popular, sus destrezas, sus saberes contextuales, sus conocimientos profesionales y finalmente la investigación que hagan sobre teorías ya pedagógicas, sociales, morales y filosóficas generales (Stenhouse y Kemmis, 1988:58-62) que permita definir con claridad lo que se tenga que modificar o de plano transformar dentro de la intervención pedagógica realizada y de los distintos elementos y materiales que en ella influyan.

No hay materiales ideales, habrá que elaborarlos y seleccionarlos para generar un marco de respuesta global y enriquecer la práctica docente. El docente debe tender a ser sujeto de planificación didáctica bajo un marco de cultura de la colaboración y un marco de un continuo proceso de evaluación. Al respecto el capítulo siguiente trata ampliamente este último punto.

REFLEXIÓN CAPITULAR

La práctica de estrategias docentes para lograr que los estudiantes aprehendan y construyan conocimientos, habilidades, actitudes, valores se han constituido en guías didácticas, que orientan, regulan y autorregulan las distintas acciones a realizar en el plano de la enseñanza, de acuerdo a determinado propósito y considerando aspectos mediadores como las condiciones sociales e institucionales, la propia experiencia del profesor, el contexto sociolingüístico y psicolingüístico de los estudiantes, los intereses y necesidades de éstos.

Dichos tipos de estrategias con diversas clasificaciones, se ajustan a la interacción de docentes y estudiantes, y a los recursos que el profesor pueda utilizar según las circunstancias y el tipo de acciones empleadas. se expresarán de forma diversa y servirán como una especie de

autorregulador, regulador y catalizador de las actividades que se desarrollen durante la enseñanza-aprendizaje. Las estrategias son influenciadas por las actitudes y estilos que los docentes emplean en el aula y por las condiciones sociales que van a ser diferentes en cada grupo y escuela.

Las condiciones y circunstancias de trabajo influyen en que la práctica de estrategias caiga en un plano burocratizante, en un mecanismo ordenador y con ello se vuelven rutinarias y se institucionalizan, evitando que los maestros reflexionen de forma permanente en cuáles son aquellas situaciones que tienen que enfrentar y saber manejar, dejando de lado que sean una solución creativa.

Las estrategias docentes están influidas y determinadas por procesos complejos y aspectos mediadores... más aún al enfrentarse a la realidad que impere en su contexto de trabajo, con todo lo que ello implique, de ahí que se reitera que todo procedimientos, recursos y medios de tipo pedagógico sean utilizados en forma reflexiva y flexible por el profesor para promover aprendizajes significativos en los estudiantes.

Este panorama involucra a la evaluación como un proceso imbricado desde la planeación de dichas estrategias, dando origen a que la noción de estrategia se haga tan compleja como lo es la experiencia del propio docente y la propia realidad. Por lo mismo su utilidad radicará en lograr el éxito en el manejo de situaciones, de ahí el sentido constructivo y de adaptación que deben tener en el escenario comunicativo al crearse la estructura de participación social.

Si el avance real del modelo escolar acumulativo es ya obsoleto, la implementación de diversas estrategias se incluyen, aún dentro de la transición que vive el enfoque comunicativo del español no asimilado. Podrá cambiar el enfoque, pero lo arraigado y burocratizado permanece.

Por lo cual, si las estrategias docentes aplicadas a la expresión oral no contemplan, ni parten de los usos lingüísticos de los estudiantes adolescentes, considerándolos como sujetos cognoscentes en proceso de desarrollo, según su grado y grupo, no habrá avance. Situación que se acentuará si se ejerce un monopolio docente y una obsesión escolar del “buen decir”, de la “corrección”.

En el plano de la lengua oral, la preeminencia de estos factores obstruirán las posibilidades de la espontaneidad de la lengua oral y escrita, eliminará toda práctica social del lenguaje. La idea es trabajarlas en forma simultánea. Buscar en ellas, que el fluir del lenguaje abra caminos, para avanzar en el continuo desarrollo de la lengua oral. Ir consolidando las acciones basadas en conocimientos y habilidades, (microhabilidades) relacionadas con ella: reconocer, seleccionar, interpretar, anticipar, inferir, retener. Lograr experimentar y dominar los roles requeridos en las diversas interacciones comunicativas para planificar un mensaje con base en

la información e interacción que se suscite: conducción del tema, de los turnos; desarrollar habilidades de negociación de los significados en donde aparece el nivel de explicación y la evaluación de lo que se va comprendiendo; las habilidades de producción: encontrar mecanismo de producción, de compensación, de facilitación para superar malentendidos.

En otras palabras, consolidar la competencia oral y las subcompetencias (lingüística, sociolingüística, discursiva y estratégica, aprovechando la existencia de un currículo semiabierto y flexible redundará en beneficio de la competencia comunicativa, aprovechando los elementos que confluyen en uno u otro modelo de expresión oral o comunicativo. Saber las influencias que ejercen estos elementos y aplicar los distintos tipos de estrategias en el momento debido orientará a los profesores en la utilidad que les presten para lograr un aprendizaje significativo y colaborativo.

III

LA EVALUACIÓN EN LA EXPRESIÓN ORAL

Sin la evaluación formativa los procesos de ajuste de la ayuda pedagógica y reguladora serían prácticamente imposibles.

Frida Díaz-Barriga y Gerardo Hernández Rojas, 2002

Cómo se ha visto en los capítulos anteriores, los avances sobre la enseñanza de la lengua se han diversificado y enriquecido. El proceso que ha sufrido la enseñanza de la lengua recae en la búsqueda de nuevos modos, formas y estrategias, que refuercen la educación lingüística y por ende la literaria. Esto ha obligado a que en lo diacrónico y en lo sincrónico se realicen valoraciones sobre su enseñanza y aprendizaje. Con ello se da lugar a que la evaluación deje de ser un momento importante y al mismo tiempo vaya dejando de ser sinónimo de calificación, para revalorarse como un proceso que camina intrincado a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Un proceso que permita conocer y relacionarse con la realidad. La evaluación es una acción crítica, de análisis sistematizado, que vista así ofrece alternativas y con lo cual se va construyendo una cultura evaluativa (Andrés, 2000:5).

A. Importancia de la evaluación en las prácticas de expresión oral

Bajo el marco enunciado la evaluación ha ido cobrando vida como un proceso que camina a la par que la enseñanza y el aprendizaje. En específico me referiré al proceso que ha seguido al lado de la lengua oral, quien realmente no tiene una sistematización propia en ese campo. Por tal motivo, considero dar primero un panorama general de cómo ha sido vista la evaluación de manera general dentro del proceso educativo, para después particularizar.

No pretendo profundizar, sino solo crear un pequeño marco que permita entender la evolución del concepto de evaluación en un tiempo determinado, ya que ha sido parte de coyunturas políticas, crisis, y cubierto funciones históricas (Alba, Díaz Barriga y Biseca: 1985:5). De manera específica para este punto ejemplificaré, de forma breve y somera, con dos de las últimas reformas educativas mexicanas.

A lo largo de treinta años de vida profesional he vivido dos reformas educativas mexicanas, la de 1973 y la de 1993. Las reformas mencionadas han empleado la evaluación como calificación, como evaluación del rendimiento escolar, es una condición determinante para los

procesos que la rodean, pero todavía bajo un enfoque instrumental. Se busca eficacia y eficiencia que se refleje cuantitativamente en tres ámbitos: Aprendizaje, planes y programas de estudio y en las instituciones en su relación con la sociedad (Alba, Díaz Barriga y Biseca:1985:7). Los acuerdos que establecen las Normas de evaluación del Aprendizaje en educación Primaria, Secundaria y Normal, emitidos por la SEP que han regido durante esas dos reformas la evaluación así lo constatan: Acuerdo 17, el Acuerdo 165 y el Acuerdo 200. Ese es el marco legal que la regula y la norma (Andrés,2000:45). La aplicación mecánica de técnicas evaluatorias: exámenes y pruebas sigue rigiendo, con ellas se capta el fenómeno educativo formal, pero no explica la realidad del hecho educativo o académico.

La última reforma (1994) trata de ver a la evaluación como proceso y de diferenciarla de la acreditación, pero la frialdad de los números y la aprobación continúa cobrando un fuerte interés para autoridades y padres de familia y no lo realmente han aprendido los alumnos.

La idea de calificación está fuertemente cimentada en la sociedad y en los ámbitos institucionales escolarizados. Su valor ideológico es profundo (Alba, Díaz Barriga y Biseca:1985:8). La segunda reforma (1993), conocida como la Modernización Educativa, trata de erradicar esta concepción. A través de los Departamentos de Apoyo Técnico, define que una cosa es evaluar y otra calificar (SEP,1999:4). Sin embargo, el valor cuantitativo persiste sobre el valor cualitativo. El arraigo escolar y sociocultural de la cultura de la calificación es profundo. Para estudiantes y padres el valor de la aprobación es determinante al llegar el final del curso. En lo que respecta la evaluación en secundaria, rige Acuerdo de Evaluación Número 200. Las distintas instancias de autoridades de la SEP (supervisores, directores, subdirectores de los centros escolares) interpretan que la asistencia del alumno a la escuela lo hace acreedores al 50% de la calificación, y por lo mismo cabría decir que ya han aprendido el 50% de los contenidos programáticos. Esta "evaluación" a priori es la acreditación que se informa a la sociedad.

Alba, Díaz Barriga y Biseca (1985:15-21) afirman que a pesar de que el término evaluación ha ido avanzando en lo que respecta a la evaluación académica, forjándose como un proceso con valor axiológico y juicios valorativos y que como dice Coll,1985, (citado por Niedo y Macedo,1998:163) debe cumplir la función de ajustar la ayuda pedagógica a las características individuales del alumnado mediante aproximaciones sucesivas y a la vez determinar el grado en que se avanzó en las intenciones educativas. El problema es que la cultura de lo cuantitativo es priorizada.

En la evaluación educativa lo axiológico es lo que conformaría el sustento teórico de lo evaluado (la información útil para la toma de decisiones) y de ello surgiría el juicio valorativo cualitativo (la comprensión del fenómeno educativo para actuar sobre él, según se requiera) en

donde se considera la situación, las condiciones sociales que entren en juego, y se determina (poder de decisión) que procede, si se observa retroceso, estancamiento o avances. Por lo cual la evaluación se convierte en un hacer social y no en hacer técnico (Alba, Díaz Barriga y Biseca:1985:10-12; Huerta,2002: 55).

A partir de 1994, con la llegada a las escuelas, de documentos en donde los cuerpos técnicos insisten en explicar a los docentes que no es lo mismo evaluar que calificar y con ello buscan un cambio: una concretización, un apoyo para los procesos enseñanza-aprendizaje, así como la sistematización de la evaluación, siendo un proceso en incubación, no vio, ni ha visto aún su esplendor.

Efectivamente se da un cambio, el término evaluación es adecuado, pero los requerimientos para evaluar los contenidos educativos están tambaleante ante las condiciones educativas que en todos sentidos se dan en las aulas: falta de preparación en evaluación, de tiempo, grupos numerosos, desgaste del docente por fuertes cargas de trabajo, etc. Así el qué evaluar (objeto), para qué evaluar (objetivo) y con relación a qué (parámetro de evaluación), son poco atendidos (Huerta, 2002:44) . En esencia, lo que se realiza en las aulas, en el mejor de los casos, es medir el conocimiento y dar una calificación. Se aplica casi de formas tajante en una única dimensión: la apropiación del conocimiento. La enseñanza, el aprendizaje, los métodos, la técnica no atraviesan por un proceso evaluatorio.

El problema del por qué no se da la transformación es de fondo y por cuestiones del sistema político que tenemos. La evaluación aún persiste más como sistema de control, de rendimiento, de eficiencia y de eficacia, se busca la cantidad educativa (Alba, Díaz Barriga y Biseca:1985:16). En nuestro país como en otros más, no existe una cultura de la evaluación. Sigue persistiendo en todos los niveles, ámbitos educativos, administrativos y sociales la idea de la cultura de la calificación.

Tiene que ver el que las reformas educativas son lanzadas desde arriba, desde el ámbito de la política educativa que determina la SEP y la teoría, simulando consultar a los actores, dejando de lado las aportaciones de la práctica real. La ruptura entre teoría y práctica permanente. La experiencia, la opinión y saberes de los docentes no han sido incluidos.

El magisterio por la vía de los hechos, trata de entender lo que la teoría hace, valora lo útil, deshecha lo poco operante, lo inoperante. El docente cuestiona en el aula y ahí se queda. La evaluación de las reformas señaladas se ha desarrollado de forma empírica, se quedan en las pláticas de pasillo del profesorado. Otras se han llevado a cabo en los altos niveles, pero bajo sus compromisos educativos adquiridos con organismos internacionales.

El profesorado, sin tener una reformación permanente (Román,2004:44) recibe las reformas, las aplica adaptando su experiencia y conocimientos a lo que están recibiendo. Los

docentes tiene que establecer la relación entre lo que van a aplicar y el contexto político, social –incluyo aquí el familiar- y económico en donde se implante.

A pesar de la buena cantidad de inconvenientes que aparecen en la vida académica, las condiciones de las escuelas, el contexto de los alumnos y sus propias ideas acaban por darle vida a dichas reformas, pero no bajo la forma en que fueron concebidas, sino con un existir dialéctico más o menos eficiente, más o menos eficaz para la sociedad en que se contextualiza.

La primera de estas reformas, 1970 a 1992, en la cual la idea fue preparar para el manejo de la tecnología, toma auge el estructuralismo lingüístico. El trabajo con la lengua es sumamente asistemático. La reforma fue implantada y los docentes la aplicamos. Como principal material de consulta asidua se tuvo a los Libros del Maestro, pero sin conocer en realidad los fundamentos teóricos-metodológicos del cambio.

En el campo educativo las innovaciones, que los docentes fueron aprendiendo, generaron que dirigieran la atención básicamente hacia dos áreas: español y matemáticas.

En esta reforma, se calificaba a niños y jóvenes con valores numéricos. La evaluación es vista como una mera acreditación, como una medición de conocimientos para el siguiente grado y nivel. Como parámetro para lograr un estatus social. La evaluación es una herramienta, un instrumento, La calificación obtenida al final de los cursos realizados fue y sigue siendo un valor muy apreciado por la familia, por la sociedad. El concepto de evaluación como técnica es importado de los campos de trabajo. Su énfasis es meramente cuantitativo y educativamente se aplica al aprendizaje de los alumnos.

En 1993, durante la etapa neoliberal se implanta la Modernización Educativa, hoy todavía vigente. Esta reforma da como principal fundamento centrarse en los procesos de aprendizaje para buscar el máximo desarrollo del niño en cada nivel educativo de la escuela básica. Además incluye, entre otros cambios, la descentralización educativa, el estímulo de Carrera Magisterial, la obligatoriedad de la secundaria.

Como sabemos, durante diez años la educación básica queda conformada por 9 años de escolaridad (seis años de primaria y tres de secundaria). La finalidad era dotar a todos los ciudadanos mexicanos en desarrollo de una formación general a partir del fortalecimiento de contenidos básicos que los dotaran de una educación integral, de independencia, eficacia e iniciativa en las cuestiones de la vida cotidiana, ser críticos y reflexivos, así como de mayor calidad formativa para todo esto, en su conjunto, les permitiera insertarse en el aparato productivo del país (Plan y Programas de estudio, 1993, Educación Básica, Primaria:13; y Plan y Programas de estudio, Secundaria, 1993:12).

La evaluación para esta reforma intenta verse como una noción dirigida a múltiples objetos

de estudio: aprendizaje, enseñanza, planes y programas y sistemas educativos. Comienza a valorarse como proceso, pero el fuerte arraigo de concebirla como calificación le sigue dando connotación de un controlador educativo. Control y evaluación son dos factores distintos. De ahí que su uso y significado le den el carácter de una evaluación de rendimiento escolar, de eficacia y eficiencia en el campo de la escuela, por parte del docente y del plan de estudios. La evaluación trata de evolucionar hacia ser un proceso, pero en condiciones poco propicias, por lo cual todavía se le percibe bajo un enfoque instrumental (Díaz Barriga, 2000:17-18).

La acción de evaluar, aunque no sea explícita en toda situación de aprendizaje, está presente en el proceso educativo así sea de manera improvisada. Es crítica y supuestamente considera todos los elementos de la realidad: acerca a la interpretación de los hechos, de los diagnósticos, de los problemas considerando a los actores de los mismos. Por tales motivos, Andrés (2000:7) en *Manual de la educación* hace la distinción entre lo que es evaluación y control. Comienza por afirmar que son factores bastante diferenciados.

El control (Andrés,2000:8; Santos,1988:22) lo lleva a cabo la sociedad y es parte de sus obligaciones dentro de la regulación que tiene que realizar de la acción educativa por medio del poder político traducido a instrumentos concretos cuyas variables puede controlar: la cantidad de maestros, de alumnos, de escuelas, de materiales, etc. dando lugar, si es correcta, a una cultura normativa que permite saber que modificaciones y efectos ha permitido la actividad realizada.

El control, aclara Andrés (2000:8), se caracteriza por ser racional y racionalizador. Por tanto, es responsabilidad del poder ya constituido y su objetivo es mantener la organización social buscando el equilibrio entre norma y realización individual. El control tiene que ver con lograr un sistema justo y eficiente al convivir con la evaluación.

Para Huerta (2000:38-39) la evaluación efectivamente es ser control del progreso educativo, pero no para normar y reproducir el poder constituido, sino para desarrollar un control que impacte en la superación individual y colectiva de la población en la que se aplique. Para esta investigadora cubre funciones: función diagnóstica, función predictiva o de pronóstico y función orientadora a lo largo del proceso educativo, de la enseñanza y del aprendizaje e incluso pienso vista así, cubre una función más, la de ser controladora de sí misma.

Dentro de un modelo evaluativo, una acción evaluatoria será global y convincente si se le aplica el instrumento racional y racionalizador (Andrés,2000:7). Estos elementos si bien parecieran surgir en un inicio ante toda la ola de protestas en un buen número de docentes y sociedad, la Modernización educativa las archiva y sigue adelante. Acaba imponiéndose para seguir controlando. Sus bondades quedan en entredicho.

Los avances vertiginosas en que se vuelve a ver envuelta la sociedad hacen insuficientes los

dos perfiles de ciudadanos expresados con anterioridad: el que debía cumplir con el rol que le asignen y el que debía ser productivo para su país. No son los adecuados ni necesarios los seres humanos formados bajo esas características para la llamada aldea global. Ahora se requiere de un individuo que pueda adaptarse a las necesidades de oferta y demanda no de su país, sino de quien lo requiera en el mundo (Vitale,2002:6). De ahí que ahora en los medios educativos se hable de la implantación e imposición de otra reforma educativa.

Ahora el boom es el desarrollo de competencias básicas que hagan posible apegarse al rol exigido por la globalización, siempre y cuando así lo requiera. La idea es crear un individuo homogéneo y de carácter de sustituible al no ser útil a los intereses productivos de las manos capitalistas (Vitale,2002:6)..

En específico en el plan de secundaria se expresa la formación de jóvenes que sean participativos en “la construcción de una sociedad democrática, integrada y proyectada al mundo”¹¹.

Este documento , dado a conocer en la revista Educación 2001, expresa que la participación de hombres y mujeres en la sociedad ahora dependerá de su nivel educativo, de su capacidad para resolver problemas prácticos. De ahí que sea necesario pasar a desarrollar competencias básicas: saber hacer (habilidades), con saber (conocimiento) y sus respectivas valoraciones e implicaciones de ese hacer según los propósitos de un contexto dado. La idea es no fragmentar sino integrar, dado que una competencia se manifiesta en un acción integrada.

La integración que propone esta propuesta de reforma no sólo será a nivel de las competencias, si no también de los distintos niveles de educación básica, pues el perfil esperado es bajo un proceso de formación a lo largo de la escolaridad básica. El perfil incluye explícitamente la atención a la diversidad, a las manifestaciones artísticas, la idea de autoestima y de continua valoración.

Las cuatro competencias propuestas para la educación básica, comprendiendo ésta el nivel preescolar, primaria y secundaria son: competencias para el aprendizaje permanente, competencias para el manejo de la información, para el manejo de las situaciones, para la convivencia y para la vida en sociedad. Implícitamente pareciera ser la educación a intereses de globalización perdiéndose lo humano y la identidad social y nacional (Vitale,2002:6).

Esta es la base de la propuesta para los tres niveles básicos, en aparente proceso sobre todo en secundaria. En este nivel se denomina *Reforma Integral de Educación Secundaria* (RIES)¹², ésta reforma a aparecido envuelta en un sin fin de protestas y rechazos por parte de

¹¹ Documento de *Reforma de la Educación Secundaria* . SEP. Subsecretaría de Educación Básica y Normal ubicado en el Dossier Educativo, en Revista Mexicana de Educación. Educación 2001 núm. 107, abril 2004.

diferentes sectores de la sociedad, incluyendo a los docentes. Nuevamente el profesorado, quien está directamente involucrado en hecho educativo, quien será el encargado de ponerlo en marcha, al igual que la comunidad escolar y la sociedad, son dejados al margen. Una reforma en la que no esté contemplado el magisterio y convencido de ella no tendrá éxito (Schmelkes, 1994: 5; 1995:4) Esta investigadora hace evidente la contradicción.

En dicho foro aclaran, que no sólo abarca la reforma a secundaria sino que es más amplia. En educación preescolar, el programa que sustituirá al PEP (Programa de Educación Preescolar, 1992), por el llamado *Programa de Renovación Curricular y Pedagógica de la Educación Preescolar de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal de la SEP*¹³. Su propósito del cambio es reformar este nivel educativo con un programa basado en competencias dentro de las áreas de lenguaje y comunicación, lo cual no significa que a los

¹² Rebeca Reynoso. Esta investigadora acudió, en nombre la Subsecretaría de Educación Pública del D. F. , a la conferencia llamada *Reforma Integral para la Educación Secundaria* (RIES) organizada por la Revista *Cero en conducta* el día 27 de mayo de 2004 en el Auditorio 5 del Seguro social *SIGLO XIX* en el D. F. La finalidad fue explicar el diagnóstico (dado a conocer en la revista *Educación 2001*, núm. 107, abril 2004) en cual se habían basado para crear esta propuesta de reforma para secundaria. Dio a conocer algunos elementos del mapa curricular que descarga a las asignaturas vigentes de elementos de cultura general, conocimientos especializados y aspectos prácticos para “buscar profundizar en conceptos fundamentales que propicien el desarrollo de competencias intelectuales”. Otro punto que mencionó fue el tratar de que el docente se apropie de una metodología efectiva.

La respuestas y comentarios de maestros y críticos. Los profesores mostraron una fuerte resistencia a la aplicación de la misma. En sus críticas externaron las afectaciones educativas y laborales en que los docentes se verían envueltos; la forma periodística y revistera por medio de la cual se habían enterado de la reforma; de la falta de materiales para cada profesor al indicarle a los directos de las secundarias que los propios profesores reprodujeran por su cuenta el DVD (disco) que contenía los programas; la disminución de asignaturas humanísticas y científicas, de horas clase y de un documento integrador y explicativo de las bases de dicha reforma. Por su parte los críticos insistieron en que esa reforma excluía, más que incluyera al actor principal dentro de la construcción de dicha propuesta educativa: el maestro. Objetaron la implicación de toda una serie de movimientos y cambios laborales que estaban ya causando descontento y resistencia del profesorado. Aceptaron que trabajar con competencias era viable, pero bajo la condición de reconocer primero que la reforma vigente aún no está asimilada. Cuestionaron el hecho de que nuevamente se pretende implantar una reforma en cuyo campo el docente no tiene preparación. Las ideas expuestas fueron de una fuerte aceptación por un auditorio abarrotado.

Entre las inquietudes expresadas por los profesores presentes, a través de preguntas escritas, pero argumentadas, y con la queja de no dejarlos expresarse verbalmente, estuvieron las siguientes: 1) la reforma anterior les ha ocasionado bastantes problemas de toda índole, que persisten y se ahonda día con día: laborales, administrativos y curriculares; 2) por lo cual propuesta lo recrudecería, pues avisora un fuerte recorte de maestros y reducción de personal en cada escuela, de desaparición turnos vespertinos, de modificación de horarios y cargas de trabajo; 3) de la desaparición de materias, de la evidente reducción de conocimientos; 4) de responder a políticas internacionales y no nacionales, de hacer más con menos, de estar inserta para potenciar a los grupos de poder y seguir con medidas neoliberales; 5) de dejar de lado las actividades tecnológicas 6) de encargar de poner en marcha un enfoque para, igual que antes, no se ha preparado al docente, ni se le ha tomado en cuenta, de considerar dentro de los tiempos de trabajo, el de preparación para un cambio educativo como lo es una reforma. Las respuestas de la ponente, Rebeca Reynoso, versaron en cuanto que a los equipos donde estaba involucrada les encargaron sólo de realizar la propuesta, por lo cual, mencionó, las afectaciones o no laborales y legales le correspondían a la SEP. Invitó a leer los materiales que han llegado a las escuelas. Aclaró que se aplicará para el curso 2005-2006 después de un programa piloto y de retomar las ideas de varios foros.

A la fecha el SNTE, durante el receso de julio-agosto, antes de que inicio el curso escolar 2005-2006, se une a la propuesta. No han llegado a las escuelas materiales de ningún tipo. Los docentes no se han preparado en ello. Se abre una consulta convocada por SEP-SNTE (21-julio-2005, La Jornada:17) vía periódicos e informan que se llevará a cabo la prueba operativa con 50 grupos pilotos. Así se llevó a cabo dicha prueba y prácticamente a puerta cerrada. La Sec. Dna. 270, se negó a participar ante todos los inconvenientes que ofrecía y el desconocimiento de lo que realizarían (La Jornada, 17 de agosto, 2005). El 18 de octubre de 2006 se lleva a cabo la consulta sobre la reforma en todas escuelas secundarias diurnas, para trabajadores y técnicas a nivel nacional. En el D.F. es rechazada por el 95% de todas ellas (Dato proporcionado por el Srío. General. de la Secc. 10 del SNTE).

¹³ Los datos de este apartado fueron vertidos en la conferencia dada por Eva Moreno, convocada por la revista *Cero en conducta* el día 21 de mayo de 2004 en uno e los auditorios (No.5) del Centro Médico Nacional Siglo XXI.

preescolares se les enseñe a leer y escribir. Los niños estarán en contacto con textos escritos. El fin es que desarrollen, de mejor forma, su pensamiento y expresen sus ideas, pero sin implique que ello sea necesariamente leyendo. Promoverá insistentemente el uso del lenguaje oral, disminuyendo con ello las pocas oportunidades para que los niños hablen, describan, comenten y dialoguen.

Otra intención de este programa es propiciar el desarrollo intelectual de las habilidades de los niños a través de conseguir que éstos adquieran las competencias agrupadas en seis campos formativos: desarrollo personal y social, lenguaje y comunicación, pensamiento matemático, exploración y conocimiento del mundo, expresión y apreciación artísticas y desarrollo físico y salud (PEP,2004:48).

Bajo la visión de la competencia, la evaluación asumir un carácter meramente formativo, desligada en apariencia de la acreditación de grado.

Los creadores de la reforma en ambos niveles, aclaran que desligan de su responsabilidad sobre avances y resultados, pues sólo serán adjudicables a los aplicadores: “La responsabilidad central de que los niños avancen o no, es de la escuela o de los maestros” (La Jornada, 2004:36)¹⁴. Incluyen que se tomará el último grado del nivel preescolar como obligatorio para cursar la primaria, con lo cual se amplía la educación básica a diez años a partir del curso 2005-2006.

Sobre el sistema de evaluación, hasta ahora no se han mencionado nada. Huerta (2002:35) afirma que la evaluación de competencias requiere del conocimiento de un marco conceptual y una metodológico. Con respecto la acreditación tampoco hay información.

En educación primaria, por ejemplo para la materia de español, actualmente se convive con tres planes de estudio: el de 1993, orientado por ejes de la lengua: lengua oral, lengua escrita, recreación literaria y reflexiones sobre la lengua; el de 2000 en que hacen bloques de componentes de la lengua: expresión oral, expresión escrita; lectura y y el de 2003, aplicación de trabajo por competencias organizadas en cinco ejes curriculares que no son concebidos como asignaturas sino como instrumentos para comprender mejor la realidad y dar respuesta ala curiosidad de aprender (CONAFE,2002:26): Aprender a aprender, Comunicación, Lógica matemática, actitudes y valores para la convivencia y la última de las competencias que busca correlacionar alas anteriores , Comprensión del medio natural, social y cultural.

¹⁴ Estos datos fueron tomados del artículo *Suprimen la enseñanza forzosa de la lectura en preescolar*. La Jornada Año 20 núm7090, 23 de mayo 2004. Según refiere dicha convocatoria a la conferencia parte de un foro organizado por *Cero en conducta* causó enorme interés y el auditorio estuvo lleno básicamente por educadoras. En este y el anterior foro descrito, no se le permite la palabra oral a los concurrentes, todo es por escrito y las preguntas o comentarios que se hacen son seleccionados.

Cierto es que los avances del mundo exigen que nuestra sociedad tenga una transformación en el campo del conocimiento, de la información y en general en la participación social y que es convincente que las escuelas preparen al alumnado para enfrentar dichas transformaciones promoviendo su desarrollo cognitivo, afectivo, social así como fomentar una conciencia democrática y de protección a la naturaleza en su continuo devenir, aunque esto no debe significar desarrollar competencias básicas que generen un trabajador flotante sujeto a grupos de poder.

Estos ejemplos muestran, que no sólo es importante sino necesario crear una cultura de la evaluación, la cual permita “activar los resortes culturales, sociales y políticos más relevantes del contexto donde actúa” (Andrés,2000:6). Significa tener definido lo que se entiende por evaluación, valoración y calificación; cuáles son las relaciones entre ellas, cuál es su función en los procesos de enseñanza y aprendizaje, por qué tiene que verse de manera integral estos procesos y no dejar a la evaluación como una simple herramienta y un controlador.

1. Una alternativa: la evaluación como proceso

A lo largo de distintos modelos educativos y reformas, la evaluación ha sido usada con distintos fines y bajo un monolítico concepto: ser una técnica y herramienta final (Díaz Barriga,1985:175) para la enseñanza con respecto del aprendizaje de los alumnos.

Considerando entonces que la evaluación es polisémica y que la teoría se está construyendo, la visión sobre ésta debe ser totalitaria (Alba, Díaz Barriga y Biseca:1985:20). Reconocer que va construyendo un camino en el momento de ir valorando el hecho educativo y por tanto es verla como un proceso que cumple ciclos y que los va engarzando a uno mayor.

Bajo este marco, la evaluación académica es un proceso que puede permitir la comprensión de los educativo basado en un sustento teórico para interpretar adecuadamente los datos y darle con ello rigor. La evaluación se torna de manera lenta, irregular y asistemática en un ámbito del conocimiento que estudia todos los aspectos educativos. Es ya un hacer social, pero no hay que olvidar que el modelo de evaluación dependerá de la realidad social, del rigor metodológico y de que sea integral. La evaluación académica al cumplir las dos funciones: ajustar la ayuda pedagógica a las necesidades y características de los alumnos y la segunda, determinar el grado en que se han conseguido esas intenciones educativas, (Coll, citado por Niedo y Macedo,1998:163) se hace reelevante.

2. El concepto de evaluación dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje

El sentido polisémico de evaluación abre este apartado. No tiene una etimología propia. Responde al tiempo y al espacio donde se esté llevando a cabo. En su génesis ha predominado

conceptualmente como técnica y se centra en los resultados utilizando tecnologías educativas. En otros momentos surge predominantemente como sinónimo de calificación, concepto sumamente enraizado. Como ya he mencionado ha comenzado a surgir como teoría de la evaluación, la cual hace que evolucione como proceso como ya lo indican autores e investigadores que están por una cultura de la evaluación. Conviene, entonces, revisar algunos conceptos que van dirigidos específicamente al campo educativo y que son trascendentes para la valoración de las estrategias docentes a emplear o empleadas en la expresión oral.

Wheeler (1985) define la evaluación como un proceso que emite juicios fundados en objetivos educativos y en criterios para observar cambios deseables.

Cembranos y cols. (1989) la conciben como un proceso sistemático de recogida de datos informativos que permiten determinar el valor de lo que se hace. Para ellos la evaluación debe seguir el criterio de la utilidad, debe servir para algo, sus resultados ofrecerán información de la cual se aprende para aplicarlo.

Andrés (2000:7) ve la evaluación como un proceso complejo de reflexión sistemática que específicamente permite conocer y relacionarse con la realidad educativa tratando de favorecer cambios que lleven a una praxis transformadora que incida profunda y relevantemente en lo cultural, social y político del contexto en donde actúa, es decir, "participar en la construcción del conocimiento axiológico, ejerciendo una acción crítica".

Para Ma. de los Ángeles Huerta (2002:36) la evaluación tiene una fuerte influencia sobre la calidad de la educación, sea cual fuere el modelo utilizado. Por lo cual, concluye que la evaluación es un proceso continuo de recogida y análisis de información relevante para describir cualquier faceta de la realidad y formular con ello, un juicio sobre su adecuación a un patrón o criterio establecido como base para la toma de decisiones significativas. También es un elemento de toda actividad educativa intencional relacionándose estrechamente con los términos calificación y medida.

Las variantes, que surgen entre estos autores, radican en precisiones más que en contraposiciones o divergencias: para el primero (Wheeler, 1989), está enfocada hacia metas, hacia los objetivos educativos. Para los segundos, (Cembranos y cols., 1994:), se centra en la utilidad; en el caso del tercero (Andrés), es el elemento primordial de una praxis transformadora y crítica capaz de incidir en la estructura del sistema: lo cultural, social y político del contexto en donde actúa; y finalmente para la última (Huerta), precisa que al ser un elemento estrechamente relacionado con el hecho educativo intencional no puede desafanarse de la calificación y la medida. La noción de Andrés tiende a ser más amplio el concepto de evaluación porque ve que su utilidad favorece la influencia para transformar la superestructura del sistema y producir cambios favorables.

Los cuatro autores coinciden en ver la evaluación como un proceso, que requiere ser sistemático y continuo, en donde el conjunto recogida de datos aportados por los distintos herramientas durante el fenómeno educativo se analicen e interpreten, por un lado para conocer la realidad, y por otro, para emitir un juicio de valor que sea útil en la toma de decisiones que favorezcan cambios relevantes en los sujetos.

El término evaluar, dirigido de manera concreta a la enseñanza y al aprendizaje en el sentido de proceso como se ha tratado, exige utilizar en forma adecuada estrategias y métodos que permitan hacer un seguimiento a lo largo y al final de cada secuencia didáctica, valorar el grado de coherencia entre el objetivo y el contenido (lo que se enseña) y lo que ocurre en el aula (Lomas, 1999, Vol.I:110-116).

La evaluación abarca aprendizaje y hacer pedagógico. En el plano de la enseñanza y el aprendizaje se pone el acento en los fines emancipadores y no en los fines selectivos. Evaluar bajo estas concepciones confirma que es un proceso orientado a conocer cómo se han producido los aprendizajes en relación con las finalidades que se pretendan, con la selección de contenidos y con las tareas que hemos desarrollado con los estudiantes. Lo demás, calificar y sancionar, es lo que hacemos por mandato de una sociedad que exige de la institución escolar, entre otras cosas, selección académica y clasificación social.

La evaluación, (Coll y Martín, 1993, citados por Nieda y Macedo, 1998:165-168) como proceso que camina paralelamente al proceso de la enseñanza y al proceso del aprendizaje, permite la emisión de juicios debidamente fundamentados, holísticos, contextualizados e interrelacionados. Es un proceso autoformativo para los sujetos que participan en él. Dimensiona las realidades que han sido sujetas al proceso evaluador. Posee por un lado, un carácter constructivista porque al ser partícipe del proceso se aprende significativamente y por otro, las actividades evaluativas adquieren un carácter sociopolítico implícito en todo pronunciamiento axiológico.

La evaluación vista como proceso, orienta a la mejora de la calidad de las acciones de los sujetos, las intervenciones profesionales, el funcionamiento de las instituciones, las aplicaciones a la realidad de todos aquellos sistemas ligados a la actividad educativa facilitando el desarrollo de una cultura evaluativa. Este tipo de cultura en la educación, será la emisión sistemática de juicios con respecto a ciertos indicadores, a juicios basados en objetivos educativos.

Asumir la emisión sistemática de juicios indica que la evaluación es un proceso regulador en donde hay otros procesos (Andrés, 2000:7; Huerta, 2002,37):

- 1) determinación del grado de congruencia entre lo que se necesita, lo que realiza y los objetivos;
- 2) elaboración de juicios de mérito o de valor como producto de criterios establecidos durante el proceso de evaluación;

- 3) toma de decisiones para elegir y aplicar la intervención en el momento más adecuado;
- 4) seguimiento y control de la alternativa propuesta.

La evaluación encierra la práctica de la valoración, de la medición y de la asignación irremediable de una calificación. Con ello se cumple la solicitud social.

De acuerdo a Wheeler (1994:22) La valoración es un juicio totalmente subjetivo, investiga los niveles del grupo, del sujeto, incluye a la medición que puede ser cualitativa o cuantitativa. Se valora y se miden las evidencias, el cambio de conducta que se haya operado en los alumnos con respecto a factores ambientales que influyan como los objetivos, los contenidos, la organización y los métodos de enseñanza.

Hay que observar que la valoración de evidencias y su medición puede ser continua y que al serlo de este modo se torna ambivalente. Sirve para la retroalimentación de los propios sujetos evaluados así como las valoraciones continuas hacen tener la mirada persistentemente en la meta.

Una evaluación continua requiere ser coherente y comprensiva. La coherencia está sujeta a una jerarquía de lo que llevaría a esa meta, sean conceptos, hechos, resultados cognoscitivos, etc. La comprensividad pone en juego la valoración con relación al estado inicial, los objetivos y la valoración se relaciona con los resultados finales.

Wheeler (1994:24) hace una propuesta para la comprensividad en la evaluación, que me parece interesante retomar más adelante en las cuestiones de oralidad:

Primero hacer una valoración inicial en la que a de considerarse la situación actual del objeto de estudio, establecer los objetivos en términos de conductas adecuadas a los niños en que se va a llevar a cabo la valoración, por último, escoger contenidos, experiencias y una metodología tratando de lograr una integración en lo horizontal y en lo vertical. En un segundo momento, preparar una secuencia educativa que conlleva la evaluación de los progresos hacia la meta, la modificación de la propia meta, contenido y metodología según sea el feedback o retroalimentación.

Por otro lado, es importante tener lo que se va a valorar, cómo se va hacer y con qué se va hacer, es decir medios, herramientas o instrumentos en los haya evidencias y desde luego la medición. Ver en ellos tanto lo objetivo como lo subjetivo. Lo cuantitativo y lo cualitativo. Durante toda la valoración considerar las metas direccionales que corresponden al maestro que son a largo plazo y las metas inmediatas que van dirigidas hacia los alumnos y con la característica de corto plazo.

En cuanto a la calificación es un elemento esencial que va permitir expresar cualitativa o cuantitativamente el juicio global o específico, menor o mayormente fiable y objetivo para el

resultado de las actividades del estudiante. El numeral puede estar expresado en una medición nominal, en una medición numeral o en un valor cuantitativo (Huerta,2002:36).

Lozano, desde 1973 (:119), en su *Didáctica de la lengua española y la literatura*, también visualiza la evaluación como proceso, pero sin distinguir y precisar su jerarquía o determinar como prerequisites a la medición y a la calificación: *Evaluar es el proceso que determina el valor de lo que el alumno ha alcanzado en la interacción educativa*. Por lo cual medir es cuantificar, evaluar es valorar.

Ver la evaluación como proceso indica, que en todo momento, está la posibilidad de participar bajo una visión propia. Por lo mismo si la evaluación es continua, el proceso de valoración es dinámico. El reto es cómo desarrollar el proceso evaluatorio ¿Cómo hacer la correspondencia entre la práctica y la evaluación? ¿Cómo evaluar sin dejar de dar clase? ¿Cómo abrir espacios para evaluar cuando los profesores tienen fuertes cargas de trabajo frente a grupo?

Evaluar como proceso, requiere de tiempos específicos, descarga académica, descarga de horas frente a grupos. La cultura de la evaluación exige contemplar transformaciones desde distintos ángulos para que así surgía.

El magisterio de este mundo contemporáneo y globalizado está conciente de que debe vivir un *proceso de cambio*¹⁵ (Heargreaves,1999:37-38) que va aparejado a su manera de enseñar, a la manera de aprender de sus estudiantes, pero también a la necesidad de aplicar una evaluación continua, dinámica que le permita actuar oportunamente en el andamiaje dentro de la zona de desarrollo próximo, que le permita propiciar los anclajes necesarios para la construcción de conocimientos, desarrollo de habilidades, destrezas, así como de actitudes y valores. Ambos tan ambos tan necesarios hoy en día entre el estudiantado para ir forjando su propio mundo.

Quienes se oponen a las reformas, están concientes de porqué se sostienen en ello y se muestran firmes ante aquellas que se proclaman en la política oficial o que se publican en papeles con fuerza de ley. Para ellos los cambios de este tipo son ¡*exhibición de los arriba!*, y son, por demás, superficiales (Heargreaves, 1999:37). Se requiere, dejar de verlos como aprendices técnicos para verlos como seres capaces del cambio, de lanzar sus percepciones y perspectivas (Heargreaves,1999:37-39). Al docente no se le debe limitar el proceso de creación (Pansza, 2003:97) y si evitar todas aquellas imposiciones que propicien la continua

¹⁵ Heargreaves (1999) concibe “el proceso de cambio como las prácticas y procedimientos, las reglas y relaciones, los mecanismos sociológicos y psicológicos que configuran el destino de cualquier cambio, con independencia de su contenido y que llevan a que prospere o fracase”. Dejar fuera el establecimiento de relaciones con el magisterio real (no con la dirigencia corporativa que durante años no pisa ni escuelas ni grupos), dejar fuera las prácticas de tantos años de los docentes sólo augura la muerte de la RIES como proyecto de inclusión para ser únicamente proyecto impuesto.

burocratización de su trabajo.

El cambio es difícil pero posible, y más satisfactorio es aún, hacerlo conscientemente al lado de los estudiantes, con autonomía y responsabilidad para transformar el mundo, mundo que al no estar ni acabado ni determinado, es posible modificarlo (Freire 1994:26-30).

Lograr una nueva pedagogía en donde poder, resistencia e intervención humana se conviertan en elementos centrales en la lucha por el pensamiento y el aprendizaje críticos, donde florezca una cultura de la evaluación que sea del pueblo y para el pueblo quien será el encargado de definirlos y no que estén supeditados a fuerzas externas y con la finalidad de asumir profesorado, estudiantes y sociedad en general, su progreso en todos sentidos (Giroux,1983:65).

Dicha pedagogía involucra a los tres procesos: la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación. Tal y como dice Galindo (1989:55) los tres procesos se complementan entre sí, pero la evaluación es el proceso que al ser continuo puede engarzar a los dos: *Evaluation can also be looked at as ongoing process that takes place during the children's actual involment in literacy events.*

El docente debe preguntarse ¿quiénes son mis estudiantes? ¿cuáles son sus conocimientos previos? ¿qué hacer para que aprendan? ¿cómo aprenden? ¿qué decisiones debo tomar? ¿Cómo propiciar el aprendizaje en situaciones sociales que le sean significativas, evitando lo artificial, lo simulado? ¿qué material didáctico usar? ¿en qué momento? Incluso aprovechar momentos y materiales de los alumnos, así como todo acontecimiento de instrucción y algo muy esencial y relevante aprender cómo aprenden y aplican el conocimiento los alumnos. Situación que se logra al emplear la observación sobre todo ello, emplear la observación participante (Y. Goodman,1989:9-11; Galindo,1989:56-59; Bridges,1989:15-19) A su vez, los estudiantes deberán estar concientes qué cualidades aprender para avanzar en su desarrollo, enseñarles a preguntarse: ¿qué sé? y ¿qué aprendo?, promover el interés por aprender a aprovechar y conocer los materiales que lleguen a sus manos.

Bajo estas apreciaciones la evaluación en el proceso de la enseñanza y el aprendizaje es un camino de doble vía (Galindo,1989:56) hacia el maestro y hacia el alumno. Además es un proceso de aprendizaje sobre el aprendizaje mismo, en donde se complementan lo que aprende el estudiante con las cualidades para aprender del maestro.

La evaluación impacta el desarrollo de las habilidades, de las destrezas, de las competencias del alumno poniendo en juego a su vez, las competencias del docente. El impacto sobre el quehacer docente que ejerza la evaluación puede llegar a crear un ámbito de comprensión y apoyo entre profesor y alumnos. Por tanto define las estrategias propias para la

enseñanza y propias para el aprendizaje. Define las estrategias docentes viables para cada aspecto de la lengua que se trate con el alumnado.

La técnica a través de la cual puede darse esta comprensión y apoyo para todo aquello que tienen que ver con la actividad docente en las aulas es la observación participante (Galindo:56-57; Selltiz,1994:86). Técnica se concibe como la participación natural del profesor en el salón de clase en donde tiene a su alcance todos los procesos implicados y en donde su rol es la organización de los eventos según las necesidades de los alumnos. El maestro es la presencia directa en el medio natural del grupo y de cada uno de los alumnos.

La observación participante permite preguntar, conocer, participar en forma natural y lograr la colaboración en toda actividad que se realice, incluida la propia evaluación. Por otro lado la evaluación grupal desarrolla funciones de maduración, indispensables para la toma de decisiones en esa iniciativa propia.

3. Significado de la evaluación en el campo de la lengua oral

La lengua oral es la verbalización concreta del pensamiento. Es en sí la expresión de las ideas en forma hablada con la característica de rápida y eficaz para externar lo que se piensa. El papel que juega la evaluación en la expresión oral dentro del aula es trascendente y significativa, porque coadyuba a ir regulando los distintos usos y formas de la lengua, así como también contribuye a establecer las relaciones en las diferentes formas de interacciones comunicativas.

Los docentes realizan diversas valoraciones que definen las estrategias pertinentes a ocupar en la ejercitación de la expresión oral, sea ésta sea empleada como herramienta, como materia de estudio o como práctica. Cabe entonces retomar las cualidades y características que Lozano (1973:119) y Wheeler (1985: 287-292) le dan a la evaluación.

Estos autores al ver la evaluación como proceso, le dan el carácter de continua. Al apropiarla de esa cualidad, será útil para valorar lo que se está esperando lograr, cambiar y modificar con base en las perspectivas educativas. Al emitir un juicio de valor se rescata su cualidad de cuantitativa. De esa forma se conoce que saben y que no saben, que hacen y que no hacen quienes están involucrados en el proceso enseñanza-aprendizaje de la lengua oral. La evaluación se apoya en la valoración y en la medición continuas. Todo ello en su conjunto agrega sus características el ser continua, coherente y comprensiva.

Bajo esta óptica la evaluación indica que al realizar la planeación de las prácticas de expresión oral hay que valorar quienes son nuestros estudiantes, sus necesidades y características como individuos en la etapa adolescente, su propia diversidad, su edad, las perspectivas de ellos y las que como profesores, los usos lingüísticos, las variables

socioculturales, etc., con todo ello en cuenta aplicar la comprensividad. Característica básica en la evaluación porque definirá procedimientos y estrategias.

Visto desde Wheeler (1985,287), en la lengua oral se compararan conductas reales con conductas esperadas: ¿cómo usan la lengua los alumnos? ¿qué tipo de léxico emplean y domina? ¿qué usos lingüísticos y qué léxico esperamos que se apropien de acuerdo a lo real, a lo prescrito y a lo que como docentes se tiene también como expectativa?

La evaluación implica juzgar cambios y si éstos son los deseados. A través de la valoración, damos las razones que indican avances, retrocesos o estancamiento en lo propuesto. Se valora para poder evaluar. “La valoración es un prerrequisito de la evaluación” (Wheeler,1985,288).

Wheeler (1985, 287) considera, en primer lugar, que hay que hacer una valoración inicial de la situación actual del objeto de estudio, para el caso de la lengua oral se lleva a cabo una evaluación diagnóstica con las escalas que se determinen para ello. Aquí es donde entra en acción la medición a través de escalas. Por tanto la evaluación de la lengua oral se inicia desde el primer contacto con los alumnos. Los primeros días de clases son relevantes en todos sentidos. Ubicándonos en el aula es lo que los estudiantes pueden o pueden hacer con la lengua oral.

Con los resultados cualitativos y/o cuantitativos arrojados por estos prerrequisitos (valoración y medición), se llega a la fase final: la evaluación. Con ella ya se poseen datos que determinarán diversas actuaciones que no solo tienen que ver con el docente sino con los alumnos como de todos aquellos factores que influyan en el desarrollo y competencia de la lengua oral (características de los alumnos, los contextos que se involucren: lingüístico, físico, social, cultural, etc.).

A pesar de las fuertes cargas de trabajo que tienen que realizar el profesorado mexicano, la evaluación que realizan ha ido adquiriendo, sobre la misma dinámica de la clase, los rasgos de continuidad, de coherencia y de comprensividad (Wheeler, 1985:288) .

En lengua oral la evaluación es continua al ir realizando las valoraciones sobre lo que hace el estudiante, cómo lo realiza y qué necesita. Se van observando progresos, retrocesos o estancamientos para actuar sobre ello. Es coherente al darle jerarquía a lo que van a aprender. Los docentes determinan los contenidos conceptuales, procedimentales o actitudinales que tratarán, el orden que seguirán, si primero se practican o se conceptualizan. Su experiencia teórica, profesional y observacional determinará su toma de decisiones, su actuación y las acciones sobre los hechos.

Precisamente la comprensividad tiene que ver con la valoración que se haga de los aspectos mencionados, así como lo indicado en el currículum prescrito. En la expresión oral entra en juego comprender los propósitos del programa de grado con relación a lo que se

espera lograr y lo que requieren los estudiantes. Seleccionar contenidos, actividades, determinar metas, procedimientos, estrategias. Al concluir las secuencias, valorar los resultados reales en relación a los iniciales para hacer los ajustes necesarios que permitan reforzar, ampliar o mejorar los aprendizajes y las experiencias de aprendizaje.

Wheeler(1985:292) y Lozano (1978:118) manejan diversas variables que inciden en la evaluación que se realice. Entre ellas, varias tienen que ver con el desarrollo de la lengua oral: motivación, nivel de aspiración, experiencias, intereses, nivel de madurez, características de los estudiantes, procedimientos empleado, recursos, el mismo programa, ambiente sociocultural, relación que se establezcan, conocimientos, habilidades, capacidades para comunicarse, formas de relacionarse y de interacción.

4. Funciones de la evaluación en la lengua oral

Recordemos que la evaluación cubre funciones (Lozano,1973:117; Lozano, 2003:253). En un primer momento estas funciones: *diagnóstica* (Lozano,1973:117; Lozano,2003:25, Huerta,2002:38) o *de necesidades* (Cembranos, Montesinos y Bustelo,1994:45), *predictiva o de pronóstico*, *orientadora* y *de control* (Huerta,2002:38,39) permiten tomar decisiones ante los resultados de la enseñanza con respecto del aprendizaje: lo orientan, permite la valoración, la indagación sobre el diseño y la aplicación de lo que se haya planeado

En un segundo momento, aportan información significativa de los procesos realizados permitiendo modificar aspectos de la práctica educativa que no se ajustan a las capacidades y estilos de aprendizaje del estudiante. Detecta los problemas de aprendizaje en el aula y adoptar medidas de ajuste para resolver las dificultades, así como adoptar medidas organizativas para atender la diversidad de ritmos de aprendizaje y actitudes.

En un tercer momento, sirven para comparar conocimientos previos, *evaluación diagnóstica*, (Lozano,1973:117; Lozano, 2003:253) con los avances, para evaluar la enseñanza, para ratificar y modificar las decisiones adoptadas en la planeación didáctica. La línea, que cubre en esta función, es sancionadora o calificadora del aprendizaje obtenido y a la vez formativa por servir de orientación a cada estudiante sobre sus alcances en los objetivos y sus deficiencias. Refleja el grado de aprendizaje: suficiente e insuficiente. Sanciona el nivel de conocimientos en cada secuencia de aprendizaje y al final del curso. La calificación es una forma convencional de reflejar los resultados de una *evaluación formativa* (ajustar al proceso que se realiza), *sumativa* (valoración del grado de avance) y *final* que se correspondería con la acreditación de los aprendizajes de cada estudiante (Lozano,1978:117-122; Lozano, 2003:262, 270-273; Cembranos, Montesinos y Bustelo , (1994:38-40).

El currículum establece con carácter de obligatorio, criterios para una evaluación final. En México, esta situación hasta el momento es vigente por el llamado Acuerdo 200, que establece

seis calificaciones: una reprobatoria (5) y cinco aprobatorias (de 6 a 10). Estos criterios son fijos, de carácter normativos y oficiales. Los criterios actuales de evaluación llevan inevitablemente analogías con objetivos terminales que se pueden entender como criterios de calificación (Lomas,1999:111-115). Con ello, no impiden que el profesorado decida en forma interna el procedimiento de evaluación y los criterios más propios de acuerdo a la actividad oral que realice.

Si en las aulas se ve de forma sistemática la evaluación como un elemento integrado al proceso enseñanza y aprendizaje, los estudiantes tendrán la oportunidad de irse habituando a manejar instrumentos para valorar la lengua oral sistemáticamente. Pueda darse la *coevaluación* y la *autoevaluación* para valorar los aprendizajes alcanzados y finalmente determinar procedimientos e instrumentos a aplicar en distintos momentos de evaluación:

- a) Observación sistemática de los usos de la lengua a través de: diarios de clase, listas de control, diversas escalas de observación, valoraciones.
- b) Análisis de producciones verbales, iconoverbales y otras tareas: comentarios, resúmenes, descripciones, narraciones, ejercicios de reflexión metalingüística, trabajos sobre lecturas.
- c) Análisis de interacciones de los estudiantes: actitudes, exposiciones, entrevistas implicación en debates, puestas en común, aportaciones de trabajo colectivo, resultado de ejercicios de conocimiento.
- d) Cuestionarios: detección de ideas, de conocimientos previos; autoevaluación, control de aprendizajes adquiridos.
- e) Grabaciones en audio y en video.

Sin embargo hay que reconocer que los criterios para evaluar, al igual que en otros países, están orientados en procedimientos hacia lo metalingüístico y, en segundo término, a conceptos y actitudes. Sobre todo los primeros, son valorados con carácter funcional académico y bajo el tratamiento de la información y técnicas de estudio. Se busca que toda decisión, sobre evaluación, tenga más coherencia con los objetivos comunicativos de la educación lingüística y literaria, dejando de lado la adquisición y mejora de las habilidades de uso lingüístico y comunicativo de los estudiantes. La evaluación de la lengua oral aún no es sistemática.

REFLEXIÓN CAPITULAR

Todo instrumento y estrategias, tanto para la enseñanza como dentro del proceso de evaluación, variará según el contenido. Cada uno de estos procesos pide tiempo y momento para ser diseñado y valorado. Por lo cual, también se requiere contemplar que cada docente tenga los tiempos que sean necesarios para desarrollarlos, sobre todo hacer hincapié en el proceso evaluatorio. De seguir con la atención a la sobrecarga de grupos, de número de estudiantes, de trabajo que tiene que cumplir dentro del grupo y con los estudiantes, en la clase y dentro de la escuela, seguirá impidiendo que los planteamientos expuestos en este capítulo y la evaluación misma tienda a permanecer como un elemento cuantitativo más que cualitativo en

la vida de las aulas, y no como un proceso en el oficio de educar, por lo mismo y lo peor, seguirá siguiendo sinónimo de calificación y no parte integral de los procesos enseñanza y aprendizaje. Si nos dirigimos hacia la evaluación de la lengua oral, hay que reconocer que la falta de sistematización de su enseñanza, trae consigo la falta de sistematización en su evaluación.

IV

CONTENIDOS DE LENGUA ORAL EN EL AULA

Los maestros no pueden dar por descontada su autoridad, sino construir en forma cotidiana y los estudiantes darle sentido a la experiencia escolar. Quizás una de las claves del éxito es que sea entender por todos que los protagonistas son protagonistas activos, con derechos y obligaciones con sentido.

Emilio Tenti Fontani, 2001

A. Vivir en las aulas y ser artesano de la educación

La escuela y el aula se consideran como un espacio de múltiples funciones: lugares de aprendizajes y olvidos, lugares de ajustes y desajustes, de permanencias y de transformaciones, de participaciones sociales, de intrincadas relaciones formales e informales y un espacio de variedad de interacciones, de tareas académicas y no académicas (Erickson, 1982, en Velasco, 1993:326; Pérez Gómez, 1998:257).

No se quedan ahí la escuela y el aula, son también espacios de tradiciones y de aprendizajes guiados, de sanciones y calificaciones, de difusión o construcción de saberes, de conocimientos que se legitiman o deslegitiman, sean éstos cotidianos, escolares o científicos. Ineludibles lugares de aprendizajes iniciativos y de descubrimiento de prácticas diversas que permiten lograr adquisiciones de habilidades y destrezas, de hábitos y normas. Normas que muchas de la veces aburren y fastidian a los estudiantes y que pueden hacer que la escuela y el aula sean lugares de situaciones determinativas y triviales, pero también lugares donde se desata o trunca la imaginación, donde surgen o se acaban equívocos, lugares donde se hallan amigos o enemigos (Jackson, 2001:45). Son situaciones cotidianas de clase (Hargreaves, 1985:139-141) que no es estática, sino dinámica (Woods, 1985:122).

En el plano de los actores educativos, la escuela y el aula, en específico, son espacios en donde docentes, niños y jóvenes hablan, conversan, escuchan y escriben, lugar en donde surgen sus ilusiones y su hastío, donde viven el dolor del fracaso pero también donde suceden cosas divertidas y donde se vive el placer del éxito. Éxito o experiencias que fortalecen o marcan negativamente las mentes infantiles y juveniles.

Por tanto la escuela como el aula, son lugares de diversas dimensiones: ética, afectiva, ideológica (Cazden, Jackson, Torres, Edwards y Mercer, Young citados por Lomas, 1999:117), intencional, operativa, estructural, curricular, pedagógica y evaluativa (Eisner, 1998:92; Doyle, citado por Eisner, 1998:267); en ellos da lugar la socialización y la toma de decisiones, las

vivencias y la recreación de la cultura (Pérez Gómez,1998, citado por Lomas, 1999: 257 y 267) y los usos diversos de la lengua. Las escuelas secundarias son espacios con estas características, en los cuales conviven los estudiantes durante siete horas cada día y por lo mismo en ellos se contribuye a la formación y deformación de estos jóvenes estudiantes.

Así es la vida cotidiana escolar (Lomas, 1999:116), esa es la microsociedad (Pérez Gómez,1998) y escenario comunicativo (Nussbaum y Tusón,1996:195) donde se desarrollan, se preparan, estudian y se forman los jóvenes adolescentes de secundaria.

Cazden (citada por Nussbaum y Tusón en Lomas,1999, Vol I:306) no olvida a los integrantes de esa microsociedad y observando la visión del aula como cultura, ubica al docente como el único protagonista competente porque sabe cómo actuar, qué decir y cómo decirlo. Es éste quien tiene la autoridad para regular y marcar pautas. El estudiante se sujeta a ello. Si dominan los usos lingüísticos semejantes, se le facilita el aprendizaje. Si ocurre un panorama adverso, comenzarán a surgir las dificultades de aprendizaje, de entendimiento, de socialización, de relaciones, de interacción (Bersteín,2001:46-51-64-100-101-107), porque el capital cultural determina las formas de hablar, el comportamiento escolar y la actitud en la escuela y en el aula (Bourdieu,1986:111-119)

Bajo esta visión la lengua oral con su diversidad de usos lingüísticos, es la herramienta rápida y eficaz de comprensión e interpretación del mundo (Lomas,1999,Vol. I:117), de la representación de la realidad. Con ella se enseña en la escuela el conocimiento legítimo y el comportamiento esperado, se sanciona y alaban conductas. La lengua oral es el instrumento fundamental para la enseñanza y el aprendizaje, es el medio de interacción comunicativa (Y. y K. Goodman:2000:291). El valor de este saber escolar, la lengua oral, y de todo saber comienza y concluye en la utilidad y eficiencia que tenga ésta como vehículo para superar o no obstáculos académicos.

La eficacia en los usos lingüísticos correspondientes de los docentes como los estudiantes, en las situaciones y contextos concretos, será el vehículo que permita, en todo lo posible, una mejor interrelación e interacción con el mundo escolar y el extraescolar.

En todo lo posible, los usos de la lengua en la escuela pueden recrear el mundo externo a ella, no como meros acercamientos, sino situaciones reales. Son meras alternativas prácticas de más de 180 días de clase y de varios años que constituyen experiencias (Rokwell, 1982:3) y que de una u otra forma permiten dar una idea a los jóvenes de ciertas vivencias lingüísticas, que promoverán su competencia oral e influirán en la consolidación de su competencia comunicativa.

En estas circunstancias es conveniente mencionar que lo que se aprende o se hace en la escuela, no es lo mismo que se hace afuera. Por lo cual el aprendizaje escolar puede llegar a

constituirse en una forma de enajenación que sirve de recurso para aislar a la escuela de la realidad exterior, favoreciendo la concentración y aislamiento de lo que se hace en el centro escolar. Ante esto, el resultado de lo que se hace y dice en la escuela, únicamente ahí ocurre y ahí termina su utilidad. Dicha situación da origen a la grave separación entre la escuela y la realidad (Simone, 1998, citado por Lomas, 1999:117).

Enseñar en las escuelas, consiste en difundir el estatuto epistemológico de las diversas ciencias, además de abarcar y difundir “el capital cultural de los grupos sociales que ostentan el control de la sociedad” (Cazden,1997:696; Jackson,2001:50; Torres, Edwards y Mercer, Young citados por Lomas:117). De ahí que en la escuela se prepare a los estudiantes en las destrezas que requiere una sociedad determinada. La cual refleja los modos y modas de interacción social, para que sea una fábrica de éxito o de fracaso escolar; que finalmente también absorba los estereotipos que en la sociedad se produzcan (Lomas,1999, Vol. I:117).

Desde esta perspectiva el sistema educativo, en general no es neutral y su labor va más allá de los contenidos curriculares, puesto que orienta modos concretos de entender y construir la realidad entre la escuela y el exterior. Por tanto, la escuela y el escenario aúlico imponen conductas, guían la percepción del entorno y construyen formas de socialización concretas (Lomas,1994 y 1996, citado por Lomas,1999, Vol. I:118) en las que la lengua oral juega un papel trascendental.

1. La necesidad de enseñar lengua con sentido

El panorama expuesto con anterioridad, hace comprender porque los contenidos lingüísticos y la comunicación en sí, son elementos esenciales que deben tener sentido para los estudiantes (Cazden,1988, citado por Lomas,1999, Vol.I:119).

a. Contenidos , relaciones y formas de hablar

Si los contenidos no resultan, con sentido, es decir, significativos, no se aprehenden ni como simple recuerdo. Por otro lado, hay que considerar que hay diferentes formas de hablar, así que estudiar el lenguaje en el aula es apropiarse de usos determinados de la lengua, los cuales permitirán encontrarle sentido a los aprendizajes que se den en diversos contextos sociolingüísticos y culturales.

Los contenidos incluyen las relaciones, las interacciones, las formas de hablar, de leer todo tipo de materiales y de todo lo que suceda en la vida escolar en cualquier momento. Mediante estrategias de cooperación es como se intercambian significados entre los que enseñan y los que aprenden, ambas partes colaboran entre sí de una u otra forma para ponerse de acuerdo en la construcción de significados (Cazden en Lomas,1999, Vol. I:118).

Grice, filósofo estadounidense contemporáneo (Lomas,1999,Vol.I:285-286; Martínez, López y Juárez,2002:32;) se encarga de explicar cómo inferimos los hablantes los significados

implícitos a través de lo que llama *principio de cooperación y las implicaturas* (ver punto 4 del Cap V).

Cazden Courtney (1991:627; 1988,citado por Lomas,1991,Vol.I:120;) coincide con esta postura y señala que ello implica dar importancia a la indagación sobre lo que piensan y sienten los estudiantes, sobre sus objetivos y expectativas, sobre cómo le hacen para aprender, sobre lo que tienen qué decir en el escenario áulico y escolar que tienen la característica de ser espacios vitales. Tomando como base este planteamiento expone la relevancia y consecuencias de la construcción de los significados por medio del lenguaje y del uso lingüístico inserto en un ámbito social determinado, dando lugar a tres posturas: La escuela es una institución social, en la cual, la comunicación es vital como herramienta, hace mediar un cierto tipo de lenguaje y adquiere la categorización textual (Ver cuadro):

1ª. Postura: Razones	2ª. Postura: La lengua en el escenario áulico se presenta bajo tres dimensiones	3ª. Postura: El lenguaje une lo cognitivo con lo social (Cazden,1991:636) dando lugar a una categorización textual.
1ª. La lengua, vehículo para realizar la enseñanza y a través de la cual los estudiantes muestran lo que aprenden.	El lenguaje del currículum	1ª. Categoría: Posee una comunicación de información preposicional (llamada también función de referencia, cognoscitiva o ideacional)
2ª. El lenguaje es un ambiente concurrido en donde el docente mantiene de control	El lenguaje de control	2ª. Categoría: Da lugar a la creación y mantenimiento de las relaciones sociales.
3ª. El lenguaje es factor de identidad de quien lo usa	El lenguaje de la identidad personal	3ª. Categoría: expresión de identidad y de las actitudes del que habla.

Ahora bien, sí de por sí la escuela es una institución social en la que la comunicación es vital, esta vitalidad se profundizará con mucha mayor fuerza si al interior de la propia escuela y del aula, se busca la interacción con los estudiantes bajo la perspectiva enunciada. Por tanto, al unir el lenguaje con lo cognitivo y con lo social (Cazden, 1991:636) no es posible desdeñarlo como un medio de comunicación problemático y complejo, pero transparente (Cazden, 1988, citado por Lomas, 1999: 119-120).

La enseñanza y el aprendizaje lingüístico deben ser ubicados bajo estos ejes y en el marco de la clase en donde se da lugar a las relaciones (Delamont,1984:135). Coinciden en ello Erickson (1982,en Velasco,1993:326) y Cazden B. Courtney (1991:640) quienes mencionan que estas relaciones se mantienen intrincadas dando lugar a toda una *estructura de participación social* provocada por la *tarea académica* propuesta por el docente. Peter Woods (1980:121) coincide en esta caracterización y la denomina *situación de clase*, agregando que son las relaciones y actitudes que el docente y los estudiantes comparten a pesar de las diferencias individuales. Jackson (2001:45) lo precisa como *lugar activo* con regulares normas, lo cual la hace un contexto social constante.

b. El aula y los usos lingüísticos

En el marco de las ideas expuestas por los autores anteriores, Luci Nussbaum y Amparo Tusón (citadas por Lomas,2002:304) tienen razón al sostener que el aula es una cultura en miniatura, un escenario comunicativo. Los alumnos aprenden ahí en la medida en que se apropian de las formas del decir de las disciplinas. El estudio de los usos lingüísticos en la aula debe verse en su calidad de vehículos de transmisión y como herramientas de construcción del conocimiento escolar. Y no sólo con mero sentido instrumental.

Como docentes no hay que olvidar el papel que desempeñan los usos lingüísticos en la adquisición de los aprendizajes escolares y concebir el conocimiento del escenario áulico, como un entramado de relaciones donde proliferan diversos usos lingüísticos, y donde pueden mejorar su intervención didáctica (Lomas,1999:304), así como las distintas interacciones en las que tengan que participar el alumno.

En la actualidad, el acento en el aula se pone, con el cambio de orientación en los enfoques educativo de mera transmisión a la construcción del conocimiento por los estudiantes. Dicha orientación deriva de dos influencias clave: la psicolingüística vigotskiana, que plantea la importancia definitiva de la interacción en la construcción del conocimiento, y el enfoque etnográfico, cuya propuesta se basa en un marco metodológico etnolingüística que comprende categorías diversas para entender a los grupos sociales según los patrones de actuación culturales y comunicativos (Nussbaum y Tusón citadas por Lomas:305).

Se ha comprobado que lo que ocurre en el aula se manifiesta a partir de los usos lingüísticos orales y escritos. Las relaciones, que se establecen y sus usos, son variadas y en distintos planos (Nussbaum y Tusón,2002:198).

Estos planos indican que en primer término, aprender es apropiarse de formas de hablar y escribir, de *saber hacer* y *saber decir lo que se hace* (Nussbaum,2002: 71) sobre el objeto de aprendizaje y bajo el estilo de cada disciplina: apropiarse del discurso de la disciplina. En segundo término al concebir el aula como un microcosmos y una minicultura, donde se recrean en ella los hábitos variados y diversos de comunicación y de relación de la sociedad de la cual los estudiantes forman parte, además de los usos generados en la misma aula. Se trata modos de hacer, de practicar normas, valoraciones de todo tipo, de acciones y comportamientos. Con todo ello se hace el aula un espacio con carácter especial, un escenario en donde los actores (docentes y estudiantes) representan papeles predeterminados y negociables a través de usos variados de la palabra oral y escrita. En este contexto se construye el proceso de la enseñanza y aprendizaje.

Nussbaum y Tusón (2002:305) describen el proceso de enseñanza y aprendizaje que ocurre en el aula desde un enfoque comunicativo. En primera instancia, caracterizan el

discurso empleado en el salón; en segundo término, los usos orales en él; y por último, la importancia de la observación dentro del aula para normar criterios con respecto a los desajustes culturales entre estudiantes y docente. De esta manera el salón de clases se constituye en un auténtico escenario comunicativo.

2. La clase: orientaciones sobre la planeación y los contenidos

Si la clase es un fuerte entramado de relaciones que se dan entre el maestro y el grupo, el maestro y cada estudiante y entre estudiantes y el principal vehículo y herramienta de interacción es la lengua oral, entonces es necesario que se consideren cuatro puntos: uno, a qué usos se le darán énfasis a lo largo de la clase y de toda la planeación curricular; dos, cabe precisar bajo qué normas se aplicarán esos usos en la distribución del tiempo de las actividades que se generen durante la clase; tres, es necesario saber qué de la lengua oral se tiene que conocer y practicar; y cuatro, cuál es la finalidad de hacerlo.

El primer punto es que el docente de español deberá valorar todo el conjunto de conocimientos, ideas, habilidades y experiencias que condicionan las prácticas de expresión oral de sus estudiantes.

Refiriéndonos a nuestro país, hay que considerar que los perfiles y dominio de la materia por los docentes de secundaria y otros niveles superiores que son asignados a esta área, son diversos: docentes habilitados que van desde que son secretarías hasta profesionistas de distintas ramas (profesores de primaria, abogados, periodistas, licenciados en comunicación, arquitectos, pedagogos, desde luego licenciados en letras y normalistas del área sin importar si todos se actualizan y manejan programas, contenidos y aplicaran una cierta didáctica. Por lo tanto, los intereses desde la visión de cada uno de los profesores frente a grupo es diferenciada, así como lo es la manera de abordar el contenido programático, de valorar y hacer suyos los propósitos que el plan y programas de estudios vigente establece y, por otro lado, lo que para el profesorado es esencial lograr en los estudiantes.

Por tales motivos no hay que perder de vista, primero, el currículum explícito, y segundo, el currículum real, lo que es, lo que se enseña, cómo y con qué se enseña, en palabras más simples y cotidianas: lo que se da en clase, cómo y con qué se da.

Recordemos que el propósito general es que cada estudiante alcance mediante la competencia comunicativa los conocimientos del área, es decir, los contenidos traducidos a situaciones y contextos diversos. Se trata de darle a los estudiantes herramientas que les permitan salvar tanto situaciones escolares, cotidianas y, en un sentido más amplio situaciones sociales y culturales.

Los contenidos del programa actual (1993) en relación con el anterior programa (1973), que

incluso determina actividades a realizar, permite decir que una de sus cualidades es la flexibilidad. Cualidad del programa actual que todo docente del área debe aprovechar. Esa misma flexibilidad permite la inclusión conceptos lingüísticos y literarios acordes a las características y necesidades de los alumnos, así como el trabajo con procedimientos expresivos y comprensivos y la posibilidad de tener actitudes comprensivas ante las lenguas y sus usos.

La enseñanza sistemática de la lengua oral y su práctica contribuye, de manera esencial, al desarrollo gradual de los aspectos específicos de los estudiantes con respecto a los usos orales, en variadas situaciones a lo largo de su vida. También influirá en las determinaciones y juicios valorativos en cuanto a intervenir o no intervenir en las destrezas que desarrollen, en el cómo hacerlo según el contexto de que se trate. Si dejamos la tarea de la adquisición de habilidades orales únicamente a los contextos socioculturales donde se mueve el estudiante, no hay garantía de propiciar alfabetizaciones como ser social que se inserta a una sociedad cada vez más diversa (Viñao,1999:136-139).

B. El currículum

La discusión que se ha dado para definir currículum es amplia y profunda, precisaré la noción bajo la cual estaré manejando estos términos en este apartado.

Currículum es el conjunto de ideas y relaciones de todo tipo, de valores, normas y actitudes que reflejan la época que se está viviendo, incluye los patrones de clase y de actividades, las conductas que se van a transmitir mediante la práctica educativa real y a través de fines, contenidos, procedimientos y actitudes. Es una guía que orientará la práctica pedagógica, una ayuda que no deberá suplantar ni la creatividad, ni la iniciativa, ni la responsabilidad del docente (Coll,1992:29). El currículum es una construcción cultural y social (Sacristán y Pérez Gómez, 1991, que responde a un tiempo determinado y que intenta comunicar los principios fundamentales de una propuesta educativa que quede abierta a la crítica, a la autocrítica, a la reflexión y a la autorrenovación (Giroux, 1981, citado por Gimeno y Pérez,1991; Giroux,2001:2) y que se pueda traducir a la práctica. Es una propuesta de carácter hipotética (Stenhouse, 1975, en Kemmis, 2002:28; Stenhouse,1987:107; Lomas, 1999, Vol.I:253)

Para Lomas (Lomas,1999, Vol.I:253) y para Coll (1992:31-32) el currículum es un punto de partida preescrito que proporciona informaciones concretas sobre qué enseñar, cuándo enseñar, cómo enseñar y qué, cómo y cuándo evaluar. que en lo concreto esto es el currículo. El currículum responde a un orden sociohistórico, económico y político. Es parte de la escuela como institución, puesto organizan de forma sistemática las actividades escolares para propiciar el aprendizaje de los distintos contenidos (Dicc. De las Ciencias de la educación,1999:344-345)

Por tanto la función de un currículum de acuerdo con Lomas (1999 Vol.I:253) se da en dos líneas. Primero:

- ◆ Determinar los propósitos generales, de curso, de área, de asignatura.
- ◆ Determinar los contenidos obligatorios que pueden estar en forma de temas
- ◆ Llegar a determinar criterios de evaluación que se encuentran dados en los fines.
- ◆ Estar en posibilidades de determinar principios metodológicos que tengan que ver con el español y el enfoque con el cual se vaya a trabajar.

En un segundo momento, las características de un currículum van a influir la función de los docentes en la planeación:

- ◆ Si el currículum es semiabierto o cerrado podrá o no permitir la adecuación a las características individuales de los estudiantes.
- ◆ Definirá la actuación, no solo del docente, sino de los estudiantes en relación al contexto sociocultural en que esté insertada la escuela.
- ◆ El profesor (a) tendrá que concretar sus decisiones y acciones de acuerdo los puntos anteriores, además considerar el grado y los contenidos curriculares que se verán. Conforme a todo ello hará valoraciones sobre qué propósitos seleccionar, qué criterios metodológicos generales aplicar, cómo irlos diversificándolos unos y otros, así como lo relacionado con la evaluación.
- ◆ Con base en estos aspectos, está el supuesto que el conjunto de profesores (Academia) de español que atienden una escuela elabora el proyecto anual curricular.
- ◆ A su vez, ya elaborado el proyecto conjunto que unificará criterios de todos los profesores de español de una escuela, cada uno de ellos retomará y diseñará en función de las necesidades y características del o el grupo (s) que atienda.

1. La enseñanza de la lengua y el docente

Hoy, se percibe como conciencia generalizada un fuerte descuido del tratamiento de la lengua, el desconocimiento de sus potencialidades expresivas y la pobreza léxica de los hablantes (Dido:2004:45). Por ello, enseñar lengua, sigue constituyéndose como una dimensión básica, que se relaciona con todas aquellas capacidades que tienen que ver con el dominio de otros saberes. La lengua oral, es la herramienta que hace posible toda interacción, aún en aquellas formas de comunicación que en apariencia no la utilizan. Entre los enfoques didácticos se busca consolidar y ampliar la competencia comunicativa del estudiante, el desarrollo de las habilidades y destrezas discursivas, las capacidades lingüísticas para prepararlos para el máximo dominio de la actividad verbal (Bronckart y Schhnewly, citados por Lomas,1996:133).

Un sencillo ejemplo de valoración sobre el interés que consideran como prioritario los docentes de español en cuanto a la enseñanza de los contenidos lingüísticos, lo reflejan los datos aportados por una encuesta de Lomas (1999, Vol. I:135) realizada en los cursos de formación de docentes de secundaria y que el mismo propone realizar esa clase de encuesta con otros profesores para conocer su opinión al respecto.

Los datos de la encuesta de Lomas (1999) los organizo dentro de un cuadro para comparar la relevancia de las respuestas que las docentes observadas dan a ciertos temas de la educación lingüística. En la primer columna están los objetivos de la educación lingüística, en la

segunda la encuesta del investigador, en 3ª. Y 4ª. las valoraciones de las dos profesoras señaladas con la letra A y B, . respectivamente. La primer pregunta es la siguiente:

1) ¿ La importancia de la educación lingüística en el alumnado:

OBJETIVOS	VALORACIONES		
	Encuesta de Carlos Lomas	Profesora A	Profesora B
a. Conocer el aparato formal de la lengua.	5º.	5º.	5º.
b. Saber construir un discurso coherente.	2º.	2º.	2º.
c. Saber utilizar diversas estrategias y recursos para comunicar con eficacia.	3º.	4º.	4º.
d. Conocer las normas que rigen el uso social de las lenguas.	4º.	3º.	3º.
e. Saber comprender y expresar mensajes de forma adecuada, correcta y eficaz.	1º.	1º.	1º.

Los resultados indican en que hay coincidencia en que el estudiantado aprenda a comunicarse de forma coherente. En un segundo momento cobra más importancia lograr en los alumnos un discurso claro y preciso, que es reforzado de acuerdo con Lomas, con el uso de estrategias para generar con eficacia lo que se va a comunicar. En el caso de las profesoras observadas, primero debe conocerse la norma lingüística y posteriormente aplicar estrategias y recursos para lograr la eficacia comunicativa (Lomas, 1999, Vol. I:135-136)

2) ¿Qué objetivos de la educación lingüística en la enseñanza secundaria son prioritarios?.

OBJETIVOS	VALORACIONES		
	Encuesta de Carlos Lomas	Profesora A	Profesora B
a. Enriquecer las capacidades comunicativas (expresivas y comprensivas) del alumnado;	1º.	1º.	1º.
b. Reflexionar sobre la diversidad lingüística y valorarla;	3º y 4º.	5º.	5º.
c. Mejorar el uso lingüístico (oral y escrito) del alumnado;	2º.	2º.	2º.
d. Apreciar las semejanzas y diferencias entre el habla y la escritura;	3º y 4º.	3º.	3º.
e. Enseñar los conceptos lingüísticos (fonológicos, morfosintácticos, léxicos, semánticos) de la lengua.	5º.	4º.	4º.

El primer resultado de la segunda pregunta coincide con lo expresado por Gumperz y Haymes (1972, 1984, citados por Lomas, Vol.I:136), quienes expresan la importancia de que el alumnado sepa comunicarse de forma eficaz en contextos culturales significativos y aprenda a servirse de la lengua en función de los contextos sociales. Los tres casos coinciden en valorar como prioritario ampliar la capacidad comunicativa y mejorar el uso que los estudiantes hacen de la lengua.

Aparecen ya diferencias en la valoración de b, d, y e. en cuanto a hacer una reflexión, una valoración sobre la diversidad lingüística en relación a lo oral y lo escrito; en apreciar semejanza y diferencias entre el habla y la escritura y la enseñanza conceptual del español.

A partir de estas ideas y de los resultados de sus encuestas, Lomas (1999, Vol I:136) reconoce que si bien puede ser una condición necesaria conocer el aparato formal de la lengua

y enseñar conceptos lingüísticos, no basta para garantizar avances en el uso expresivo y comprensivo en los estudiantes así como en sus habilidades, capacidades y destrezas comunicativas. Lo que aporta esta investigador en hace a sus instrumentos de análisis, parece igualmente cercano en nuestro país.

Este autor sostiene que conocer y dominar el aparato estructural y formal de la lengua por sí solo no tiene sentido, lo tendrá en la medida que sean herramientas de la propia lengua, lo tendrá en la medida que se pongan en función de los fines esenciales de la educación lingüística desde el punto de vista del enfoque del uso y funcionalidad de la lengua (Lomas,1999,Vol.I:137).

Tanto en España como en México, los fines de la educación lingüística se guían van dirigidos por los enfoques comunicativos como puede valorarse (Ver cuadro 16):

Cuadro 16: Fines de la Educación Lingüística	
ESPAÑA (Hasta 2002)	MÉXICO (Datos tomados de los Perfiles de desempeño del CONALTE útiles como fundamento de la última reforma en 1993 (1990:69, 78, 81))
<ul style="list-style-type: none"> -Comprender y expresar mensajes en forma adecuada, correcta y eficaz. -Enriquecer las capacidades educativas (comprensivas y expresivas) del alumnado. -Saber construir un discurso coherente. -Saber utilizar diversas estrategias y recursos para comunicar con eficacia -Mejorar el uso lingüístico (oral y escrito). 	<ul style="list-style-type: none"> - Vista en primera instancia como herramienta para adquirir cultura - La enseñanza de la lengua como parte de la identidad nacional, en sentido crítico y como herramienta para apropiarse de la realidad propia. - Precisión en el uso del lenguaje y expresión lógica en forma oral y escrita - Dominio de la lengua materna en lo oral y lo escrito.

A nivel de los Programas de Español (1993) en México, en el nivel de secundaria, los propósitos que tienen relación con la educación lingüística son los siguientes:

- Consolidar su dominio de la lengua oral y escrita.
- Incrementar su capacidad para expresarse oralmente con claridad, coherencia y sencillez.
- El estudio de algunos aspectos gramaticales y el uso correcto en la lengua conforme a reglas conocidas.
- Comprendan el papel de las reglas y normas de uso de la lengua en la comunicación de ideas y las apliquen sistemáticamente.
- Sean capaces de aplicar estrategias para la redacción de textos de acuerdo a sus necesidades personales. SEP (1993: 20)

De hecho, al igual que las preguntas están implícitamente relacionados con los aspectos que comprenden rasgos de las diversas competencias (lingüística, sociolingüística, discursiva y estratégica) en los aspectos de la lengua (oral, escrita, reflexiones de la lengua y literatura): El inciso (a) de la primer pregunta “conocer el aparato formal de la lengua”, se corresponde con “El estudio de algunos aspectos gramaticales y el uso correcto en la lengua conforme a reglas conocidas” que tiene que ver con la **competencia lingüística**. Conocer el código de la lengua en lo fonológico, morfológico, sintáctico y léxico-semántico se aborda en el programa de español como en los libros de texto para secundaria..

El inciso (b) Saber construir un discurso coherente, tiene relación con “Incrementar su capacidad para expresarse oralmente con claridad, coherencia y sencillez”; guarda relación con la competencia discursiva o textual, lo cual implica que el estudiante conocerá y desarrollará habilidades necesarias para que sus discursos logren cohesión y coherencia.

El inciso (c) Saber utilizar diversas estrategias y recursos para comunicar con eficacia tiene que ver con que los estudiantes “Sean capaces de aplicar estrategias para la redacción de textos de acuerdo a sus necesidades personales”. Ambos se corresponden con la competencia estratégica y con el dominio de los recursos verbales y no verbales, que es posible utilizar para adecuarnos a las expectativas del destinatario, como aquellos problemas que aparezcan durante el intercambio lingüístico.

El inciso (d) Conocer las normas que rigen el uso social de las lenguas se relaciona con que los estudiantes “Comprendan el papel de las reglas y normas de uso de la lengua en la comunicación de ideas y las apliquen sistemáticamente” todo lo cual forman parte de la competencia sociolingüística. Implican que los alumnos conozcan las normas socioculturales reguladoras del comportamiento comunicativo en los diferentes ámbitos de uso lingüístico. Esta competencia, en nuestros planes y programas pretende favorecer la capacidad de adecuación de los estudiantes a las características del contexto y de la situación comunicativa.

El último inciso (e) Saber comprender y expresar mensajes de forma adecuada, correcta y eficaz al igual que “Consolidar su dominio de la lengua oral y escrita” encierran en sí la competencia comunicativa”, parece posible solo si hay un conocimiento lingüístico en constante reflexión, un conocimiento sociolingüístico en permanente adecuación, así como el dominio de habilidades textuales, lo cual implica las operaciones de cohesión y coherencia.

Los fines de la educación lingüística entre España y México nos demuestra que ambas currícula están irradiados por el enfoque comunicativo y funcional de la lengua. Sin embargo, al menos en México, no implica que sirva el enfoque de guía real en la práctica docente.

Los propósitos o como dice Ana Camps (citada por Lomas,1999,Vol.I:144) “objetivos”, son elementos del currículum que enuncian capacidades y competencias que el estudiante ha de adquirir como consecuencia de los aprendizajes realizados con el apoyo didáctico del profesor.

En lo referente a la lengua y como parte de una política educativa de carácter obligatorio pueden observarse propósitos generales de nivel, de etapa, de grado, de asignatura a lo largo de diversos documentos normativos, como el Art. 3º. Constitucional, la Ley General de educación, los Perfiles de Desempeño y en los Planes y Programas de estudio de los distintos niveles.

Para Anna Camps (citada por Lomas, 1999,Vol.I:144) los objetivos serán siempre una opción y están determinados por lo que espera la sociedad para lograr como tipo de

ciudadanos. Esta postura permite observar ciertas contradicciones y tensiones de los sistemas de valores dados en la misma sociedad. Puede crear un ciudadano crítico y reflexivo o uno autoritario y prepotente. La sociedad actual, que se precie y diga ser democrática, exige a la escuela el desarrollo de competencias verbales, saber relacionar ideas de forma adecuada, argumentar ideas, comunicar los conocimientos, expresar sus sentimientos y valores estéticos, comprender conocimientos, aceptar opiniones a través de la lengua tanto oral como escrita. Lo ideal será que al poner el acento en el desarrollo de las competencias de la lengua oral y escrita, en la comprensión, en la producción, los conocimientos lingüísticos y literarios los hagan pasar a ser herramientas de uso en esos ámbitos.

En este marco, una sociedad democrática espera ciudadanos críticos como capaces que reconozcan ciertas formas de persuasión demagógica o engañosa (Ferres,2002:273), lo cual forma parte de los propios objetivos educativos.

2. Carácter de los fines y propósitos

Los propósitos deben tener un carácter orientador para evitar incertidumbres que lleven a efectos no deseados y al correspondiente fracaso en la planeación que realiza un profesor. La certidumbre esperanzadora va dirigida hacia los contenidos organizados en torno a actividades y estrategias que puedan favorecer el logro de los propósitos seleccionados.

La Educación Básica en México, busca dar coherencia a los propósitos lingüísticos y literarios fundamentándose en las leyes educativas que rigen este ámbito. En primer término, es observable que considera las bases del Programa para la Modernización Educativa (PME), 1989, que da lugar a *Los Perfiles de Desempeño de la Modernización Educativa (1989-1994)*¹⁶, ambos se rigen por el espíritu democrático del *Art. Tercero Constitucional*. También se les ubica en un marco legal educativo más propio: la *Ley General de Educación (1993)*, quien a su vez norman los distintos niveles de educación básica, guiada por principios rectores contemplados en nuestra Constitución (identidad, justicia, democracia, independencia-soberanía y sus medios: valores y lenguajes) (CONALTE,1989:89). Los movimientos realizados llevan también la intención de amoldarse a los acuerdos de la política educativa del país que implican la aplicación de políticas exteriores educativas y político-económicas.

Entre esas políticas exteriores está la propuesta de las reuniones educativas de la *Conferencia Mundial de Educación para Todos* de Jomtien (UNESCO,1990:21) referente a las

¹⁶ *Los Perfiles de Desempeño de la Modernización Educativa (1989-1994)*, es el documento que explica el procedimiento que sigue el Consejo Técnico de la Educación (CONALTE) para llevar a cabo el cambio de contenidos educativos, concibiendo a éstos “como el conjunto de aprendizajes necesarios y a los procesos que hacen posibles esos aprendizajes-organización, formación de maestros, métodos, procedimientos de comunicación, entre otros- que el sistema educativo organiza y propone en planes y programas de estudio, los cuales se orientan a alcanzar los fines de la educación”. pág.7. Informan que han sido elaborados bajo la práctica de participación y calidad por lo cual en su elaboración está vertida la participación de diversos sectores sociales, teniendo con ello representatividad.

formas de aprender, a la atención de aprendizajes básicos para la educación básica. En dichas reuniones se sostiene que desde este nivel debe tenderse, en lo que se refiere a la lengua, al mayor posible dominio de las destrezas esenciales: hablar, escuchar, leer, entender, escribir; a la mejora de sus competencias orales y escritas; a los procesos de comprensión y expresión; a la reflexión a sus usos orales y la orientación a mejorar sus destrezas discursivas. Propuesta que es dictada por la OCDE (Organización de Cooperación y Desarrollo Económico) para los países que al conforman, como lo es México, como política-económica para la reducción de gastos educativos, que obviamente afecta en diversos sentidos a nuestro país.

Los planes y programas de preescolar, primaria y secundaria que hoy comprenden lo que se llama Educación Básica, ya tienen diez años en ejercicio. Al hacer ajustes, en el nivel primaria han comenzado a trabajar, en algunas escuelas, un nuevo plan y programa de español para los seis grados de primaria. Aparece en el año 2000, pero es puesto en marcha hasta el periodo 2001-2002. En él, la propuesta metodológica de ejes (lengua oral, lengua escrita, recreación literaria y reflexiones sobre la lengua) pasa a la propuesta metodológica de componentes (lectura, escritura, expresión oral y reflexión sobre la lengua). Éstos se concibiendo como partes de un todo y no guías que determinan un camino (SEP,2000:8) Este nuevo Plan aclara que mantiene del Plan y Programas de Estudio de 1993, el propósito fundamental de competencia comunicativa: *propiciar el desarrollo de la competencia comunicativa de los niños, que aprendan a utilizar el lenguaje hablado y escrito para comunicar de manera efectiva en distintas situaciones, académicas y sociales*, con la diferencia de agregar: *para avanzar en el proceso de la alfabetización* (SEP,2000:10).

El documento curricular aclara que los propósitos también se basan para la enseñanza del español en el mismo enfoque, el Enfoque Comunicativo y Funcional de la Lengua, centrado en la comprensión y transmisión de significados por medio de la lectura, escritura, expresión oral y reflexión sobre la lengua (SEP,2000:17), a diferencia del anterior cuyos ejes son: Lengua oral, Lengua escrita, Recreación Literaria y Reflexiones sobre la Lengua, donde se nota que la educación literaria tiene un tratamiento específico. En el programa por componentes la literatura aparece diluida en algunos de los temas que desarrolla y es empleada como un apoyo para tratarlos.

En el curso de 2003-2004 algunas escuelas primarias han funcionado con grupos pilotos (seleccionados) y comienzan a trabajar el programa por competencias. A partir de ese año escolar en el sistema educativo las primarias, tanto del Estado de México como del Distrito Federal, conviven tres tipos de programas: por ejes de la lengua, por componentes y por competencias. Cada uno con su propia organización metodológica.

Mientras, en el nivel de secundaria y en bachillerato se continua con el fundamento

pedagógico y académico, para la enseñanza del español, del enfoque comunicativo como se surgió en los planes de 1993, considerando el nivel y las modalidades (Martínez, et al, 2002:105). Los lineamientos de trabajo en el aula se basan en los ejes de la lengua, y en esencia, dirigidos hacia la competencia comunicativa. El propósito fundamental de dichos planes es que los estudiantes consoliden su capacidad de expresión oral y sus competencias y hábitos de lectura y escritura.

Para el curso, 2005-2006, la SEP dio inicio al pilotaje, en 150 escuelas secundarias del país, con el plan de estudio por competencias para todas las asignaturas, como una de las fases de la RIES, sin importar la oposición de los docentes¹⁷.

Los objetivos de la educación secundaria en los países que he estado comparando, son los siguientes:

España	México
<p>Art. 19 de la LOGSE (Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo)¹⁸. La educación secundaria contribuirá a desarrollar en los alumnos las siguientes capacidades:</p> <ol style="list-style-type: none"> Comprender y expresar correctamente en lengua castellana y en la lengua oficial propia de la Comunidad Autónoma, textos y mensajes, complejos orales y escritos. Comprender una lengua extranjera y expresarse en ella de manera apropiada Utilizar con sentido crítico los distintos contenidos y fuentes de información y adquirir nuevos conocimientos con su propio esfuerzo. Comportarse con espíritu de cooperación, responsabilidad moral, solidaridad y tolerancia, respetando el principio de no determinación entre las personas. Conocer, valorar y respetar los bienes artísticos y culturales. Analizar los principales factores que influyen en los hechos sociales, y conocer las leyes básicas de la naturaleza. Entender la dimensión práctica de los conocimientos obtenidos, y adquirir una preparación básica en el campo de la tecnología. Conocer las creencias, actitudes y valores básicos de nuestra tradición y patrimonio cultural, valorarlos 	<p>Art. 7º de la LGE (Ley General de Educación): Este artículo se funda en el Art. 3º Constitucional que aporta los criterios que orientarán a la educación, que a su vez a porta los principios rectores educativos (identidad, justicia, democracia, independencia-soberanía y sus medios: valores y lenguajes) : Se basa en los resultados del progreso científico, luchará contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios, además ,será democrático, nacional y contribuirá a la mejor convivencia humana.</p> <ol style="list-style-type: none"> Contribuir al desarrollo integral del individuo, para que ejerza plenamente sus capacidades; Favorecer el desarrollo de facultades para adquirir conocimientos, así como la capacidad de observación, análisis y reflexión críticos; Fortalecer la conciencia de la nacionalidad y de la soberanía, el aprecio por la historia, los símbolos patrios y las instituciones nacionales, así como la valoración de las tradiciones y particularidades de las diversas regiones del país; Promover mediante la enseñanza de la lengua nacional – el español- un idioma común para todos los mexicanos, sin menoscabo de proteger Y promover el desarrollo de las lenguas indígenas; Infundir el conocimiento y la práctica de la democracia como la forma de gobierno y convivencia que permite a todos participar en la toma de decisiones para el

¹⁷ Información que aparece en un documento magisterial: Discusión de Base. Secc. 10 y 11 del SNTE. Asamblea Democrática de Bases. 3 de septiembre de 2005. RIES (Reforma Integral de la Escuela Secundaria) Documento magisterial, editado por la ADB Secc. X y XI (Asamblea Democrática de Bases de las Secciones Sindicales X y XI). En él ofrece su postura respecto a esta nueva propuesta de reforma educativa para la secundaria) Para ellos la RIES está basada en el aprendizaje por competencias básicas con base laboral y deja de lado las ciencias y las humanidades. Ofrece nuevos planes y programas de estudio, reducción de contenidos en todas las materias, reducción de horas en las materias de física, química e historia, lo cual conlleva una deficiente educación y preparación de los estudiantes. Las actividades tecnológicas prácticamente desaparecen al validarse como optativas y surge por la vía de los hechos una nueva normatividad que los regiría en lo laboral y en lo educativo sin que exista como ley aprobada por las instancias legislativas correspondientes.

¹⁸ Sacristán, J- Gimeno y A. Pérez Gómez (1997) Comprender y Transformar la enseñanza. Morata, Madrid. LOGSE (Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo) para la enseñanza obligatoria. Es aprobada el 4 de octubre de 1990 y puesta en marcha en ese mismo año (Equivalencia a la Ley General de Educación en México, 1993). La LOGSE norma a la educación primaria y secundaria como la enseñanza básica (Art.5) garantizada por una educación común para todos los alumnos y con diversificación de contenidos en sus últimos años (Art.6). Establece, en el último curso, la organización curricular por materias y la optatividad de áreas (Art.20) con peso creciente en esa etapa. La optatividad de áreas será autónoma en cada escuela (Art.21). Por último establece enseñanzas mínimas y con diversificaciones curriculares para tratar la diferencia, sobre todo, a quien rebase la edad límite (16 años) con programas compensatorios hasta los 18 años de edad (Art.23).

<p>críticamente y elegir aquellas opciones que mejor favorezcan su desarrollo integral como personas.</p> <p>i. Valorar críticamente los hábitos sociales relacionados con la salud, el consumo y el medio ambiente.</p> <p>j. Conocer el medio social, natural y cultural en que actúan y utilizarlos como instrumento para su formación.</p> <p>k. Utilizar la educación física y el deporte para favorecer el desarrollo personal.</p>	<p>mejoramiento de la sociedad;</p> <p>VI. Promover el valor de la justicia, de la observancia de la ley y de la igualdad de los individuos ante esta, así como propiciar el conocimiento de los derechos humanos y el respeto de los mismos;</p> <p>VII. Comentar actitudes que estimulen investigación y la innovación científica y tecnológica;</p> <p>VIII. Impulsar la creación artística y propiciar la adquisición, el enriquecimiento y la difusión de los bienes y valores de la cultura universal, en especial de aquellos que constituyen el patrimonio cultural de la nación;</p> <p>IX. Estimular la educación física y la práctica del deporte;</p> <p>X. Desarrollar actitudes solidarias en los individuos, para crear conciencia sobre la preservación de la salud, la planeación familiar y la paternidad responsable sin menoscabo de la libertad y del respeto absoluto de la dignidad humana, así como propiciar el rechazo a los vicios.</p> <p>XI. Hacer conciencia de la necesidad de un aprovechamiento racional de los recursos naturales y de la protección del ambiente y,</p> <p>XII. Fomentar actitudes solidarias y positivas hacia el trabajo, el ahorro, el bienestar general.</p>
---	---

En el Plan de Estudios de Secundaria, 1993, derivado del ANMEB (Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica), menciona el propósito esencial de la educación secundaria y lo que pretenden los contenidos del mismo:

<p>PROPÓSITO: "contribuir a elevar la calidad de la formación de los estudiantes que han terminado la educación primaria, mediante el fortalecimiento de aquellos contenidos que responden a las necesidades básicas de aprendizaje de la población joven del país que sólo la escuela puede ofrecer".</p>	<p>CONTENIDOS: "integran los conocimientos, las habilidades y los valores que permiten a los estudiantes continuar su aprendizaje con un alto grado de independencia, dentro o fuera de la escuela; facilitan su incorporación productiva y flexible al mundo del trabajo; coadyuban a la solución de las demandas prácticas de la vida cotidiana y estimulan la participación activa y reflexiva en las organizaciones sociales y en la vida política y cultural de la nación".</p>
---	---

Además menciona cinco prioridades generales, de las cuales rescato dos, que tienen que ver directamente con la educación lingüística y literaria:

- 1º. Asegurar que los estudiantes profundicen y ejerciten su competencia para utilizar el español en forma oral y escrita; desarrollar las capacidades de expresar ideas y opiniones con precisión y claridad; entender, valorar y seleccionar material de lectura, en sus diferentes funciones informativas, prácticas y literarias.
- 2º. El aprendizaje de una lengua extranjera (inglés o francés destacando los aspectos de uso más frecuente en la comunicación).

De estos fines y prioridades educativos se derivan los propósitos a nivel nacional de la asignatura de español:

Propósitos de la enseñanza del español en la educación básica (secundaria obligatoria)

A través de las actividades de aprendizaje que el maestro organizará se pretende que los alumnos: Consoliden su dominio de la lengua oral y escrita.

- Incrementen su capacidad para expresarse oralmente con claridad, coherencia y sencillez.
- Comprendan el papel de las reglas y normas de uso de la lengua en la comunicación de ideas y las apliquen sistemáticamente.
- Aprendan a reconocer las diferencias entre distintos tipos de texto y a construir estrategias para su lectura e interpretación.
- Sean capaces de aplicar estrategias para la redacción de textos de acuerdo con sus necesidades personales.
- Adquieran el hábito de revisar y corregir sus textos.
- Lean con eficacia, comprendan lo que leen y aprendan a disfrutar de la lectura.
- Sepan buscar y procesar información para emplearla en la vida diaria y para seguir aprendiendo en la escuela o fuera de ella.

Tales propósitos tratan de lograrse a través del tratamiento de los contenidos programáticos involucrados en cada grado, conformados por temas que el propio docente graduará según las condiciones del estudiantado.

Lo importante de estos contenidos es que se trabajen en usos reales de la lengua los quehaceres del lector y del escritor, “quizá la función esencial de la educación obligatoria” (Lerner, 2001:25). El currículum oficial establece los contenidos como bloques temáticos atravesados por ejes, los cuales parecen dar por resultado el logro de la competencia comunicativa al desarrollar subcompetencias como habilidades expresivas, comprensivas y metalingüísticas que el alumnado irá adquiriendo en forma gradual con sus aprendizajes lingüísticos y literarios a lo largo de la secundaria (Lomas,1999:153).

3. Papel del docente en los fines y contenidos

Los fines que persiguen los programas vigentes en México, enunciados con el cuadro anterior, se corresponden con los españoles. Son semejantes, pero no son únicos, como tampoco son únicos y homogéneos los docentes que son responsables de la asignatura de lengua y literatura. Fines y práctica docente en las aulas llegan a ser divergentes e incluso llegan a contradecirse. Si nos vamos a las temáticas a desarrollar también se da la misma situación.

El currículum va desde finalidades, contenidos, procedimientos, actitudes hasta cómo se dice y cómo se interpreta lo que se dice y se hace. En estas dimensiones se transforman el papel que juegan el habla, la escritura y las estrategias de cooperación para ser vehículo y contenidos del intercambio y negociación de significados, como idealmente querían los documentos oficiales.

Por tanto, hay que asumir que maestro y estudiantes son dos actores que asumen actividades diferenciadas, pero con un vínculo indisoluble: el docente enseña para que aprendan los estudiantes, para lo cual indaga quiénes son sus estudiantes, cuáles son sus expectativas y qué hacen para aprender (Lomas,1999: 118). Esta encomienda hace aún más complejo al docente y a la clase misma.

Si en esta relación compleja del docente y de la misma dinámica de la clase se le da peso al conocimiento de las palabras y la literatura con respecto a:

- la enseñanza del aparato estructural y formal de la lengua,
- al conocimiento de normas sociales y de conceptos lingüísticos,
- al aprecio de diferencias entre habla y escritura,
- a tener conocimientos de literatura, de movimientos literarios y de autores consagrados y al dominio de técnicas de comentarios lingüísticos de textos,
- a entender la literatura como una mera asignatura,

en lugar de darle igual importancia a *saber qué hacer con la lengua y la literatura* (Lomas:118) de lograr que se de una comprensión de complementación, de correlación y de equilibrio entre unos y otros y sobre todo de comunicación, se contribuye a que se sigan originando fuertes y frecuentes rupturas y deficiencias ya en el conocimiento, ya en las formas, ya en sus diferentes prácticas. La escuela, es un institución social regida por un sistema de comunicación complejo que no se puede obviar Halliday (1988) y Cazden (1991) (citados por Lomas, 1999, Vol.I:119) afirman que se requiere colaborar con estas funciones para evitar las mencionadas fallas.

Poseer únicamente el conocimiento y las formas empleadas para llegar a él o el hábito de escritura o de lectura sobre el que constantemente se despliegan todo tipo de estrategias, no es sinónimo de tener dominio en las habilidades expresivas como al exponer, al argumentar o simplemente conversar habilidades necesarias en toda la sociedad (Lomas, 1999:138). Quizás esté en esta idea la respuesta de la pobreza de vocabulario, de las formas de expresión y las maneras de expresión en el habla de nuestros estudiantes.

Actualmente continuamos con la pretensión del enfoque textual, su marco de influencia es amplio. No sólo determina el conocer, es también saber hacer, pero este saber hacer tiene que tener significado, tiene que tener sentido. De ahí que se busque que el aprendizaje de la lengua sea total, integral, holístico esto implica que todos los docentes de las diversas asignaturas sean también maestro de lengua (K. Goodman, 1992:18-19; Lomas, 1999, Vol.I:121; Y y K. Goodman:2001: 277).

Desde esta visión, remitiéndonos al capítulo I, el concepto *competencia lingüística* busca acortar los caminos entre lo que se piensa y se hace, además se integran objetivos de la educación lingüística y literaria, así como el trabajo pedagógico del profesorado dedicado en específico a esta asignatura. No se trata de poner a competir a los estudiantes con los usos de la lengua, es educarlos en el sentido de que conozcan y adquieran ciertas conductas, guiarlos en la comprensión y análisis de su entorno y a la vez propiciar que construyendo maneras de socializarse y socializar. Se trata de que vean a la lengua como una herramienta de comunicación en todos y para todos los aspectos, situaciones y contextos donde se desenvuelvan y propiciar con ello que su habla se amplíe.

Esta realidad señala que los docentes deben ser conscientes de que su necesaria transformación inicial, tiene que ser llevada a juicios críticos sobre cambios que permita mejorar sus competencias lingüísticas y didácticas. Al profesorado le compete asumir el poder actuar bajo un postulado metodológico en el que la actividad y el uso lingüístico supere la excesiva vinculación con las teorías formales (estructuralismo, generativismo, formalismo, historicidad de la lengua y la literatura, la dialectología o el énfasis sobre morfología, sintaxis o semántica) que

tienen efecto en el conjunto de nociones gramaticales y literarias que caen en el uso exclusivamente académico.

Es necesario que cada docente busque la relación de estas teorías formales como herramienta de comunicación, de conocimiento y de representación de la realidad que se vive, hacia una *didáctica de uso* (Lomas, 1999:140) y no que las teorías encajen a la realidad y ésta se amolde a ellas.

La clase de español, de acuerdo con la didáctica contemporánea, habrá que tender a convertirse en mar de ideas que fluyan y se resignifiquen a cada momento. Ver lo conceptos gramaticales como herramientas dentro de *actividades orientadas al aprendizaje de habilidades comunicativas, orales y escritas, y al desarrollo gradual de la competencia comunicativa* (Lomas,1999:141) de los estudiantes.

Hemos dicho que el currículum de secundaria en México se apega al enfoque comunicativo, de la educación lingüística y literaria en los cuatro aspectos esenciales: hablar, escuchar, leer y escribir y la mejora de la competencia comunicativa, así como la aplicación del conocimiento formal e instrumental de la lengua, pero debido a la organización temática que tienen cada uno de los programas de español de los tres grados, la tendencia de los profesores es comprender los contenidos programáticos como contenidos conceptuales, minimizando el hacer con las palabras, aunque la intención de los propósitos sea éste.

Por tanto, los contenidos programáticos en la enseñanza de la lengua son tratados conceptualmente, de forma superficial o se omiten, mientras que en la literatura marchan hacia un aprendizaje histórico y memorístico (Lomas,1999,Vol.I: 190). Agregando a que la mayoría de las veces el libro de texto , bajo la postura que tome el autor del mismo guía el proceso de enseñanza y determina las actividades de aprendizaje.

También, al tratar los contenidos programáticos juega un papel trascendente el enfrentamiento de las características de dos actores fundamentales, las individuales y socioculturales de los estudiantes y el dominio de saberes lingüísticos, literarios y didácticos en relación con la lengua y la enseñanza de cada docente (Lomas,1999,Vol.I:193; Tusón,2002:53-55; y Nussbaum, 2002:68-69 Nussbaum y A. Tusón:195-202), los cuales pueden llegar a determinar el curso de la enseñanza y aprendizaje de la lengua..

La interacción de los y las docentes con el currículum es sumamente compleja al convertirlo a planeación didáctica diaria, semanal, mensual o bimestral. Por si fuera poco, agreguemos que la política institucional se da a la inversa: se aplican programas y luego se actualiza, lo que provoca cambios y deformaciones del enfoque, o simplemente malentendidos, confusiones y mezcolanzas. La consecuencia es que el currículum ofrece un nuevo enfoque a los docentes que aún no han asimilado en su manejo por éstos.

4. Criterios para la Planeación

Los elementos analizados permiten observar que no hay un enfoque ideal. Es obvio que no hay un enfoque único y menos perfecto. Caerá siempre en adecuaciones de los actores que se involucran, por más que se quieran igualar para todos los docentes y para todos los estudiantes. Las necesidades y características de unos y otros influyen en cualquier propuesta o enfoque.

Además para aplicar un nuevo enfoque, una nueva reforma, primero hay que preparar realmente en él a los actores educativos y a la sociedad en su conjunto. La dialéctica que se da entre ellos cambia constantemente las condiciones. Bajo esta visión lo conveniente, es partir de criterios que justifiquen las necesidades de una planeación curricular real (Lomas,199,Vol.I:193-197).

Lomas (1999), Lozano (2003) y Cassany (2002:32-34) proponen contemplar los siguientes criterios:

- * Hacer el análisis del alumnado: Tomar en cuenta lo que los alumnos conocen y saben hacer con la lengua antes de cada secuencia de aprendizaje.
- * Observar la coherencia interna de la disciplina: cómo se entiende el estudio de la lengua y la literatura y la forma de organizar los contenidos de la materia.
- * Atender los tres tipos de contenidos: conceptuales, procedimentales y actitudinales, priorizando la secuencia de aprendizaje en torno a los segundos procedimientos puesto que esta asignatura es un área de procedimientos.

Organizar la asignatura de lengua y literatura prioritariamente bajo contenidos de procedimientos implica buscar desarrollar en los estudiantes habilidades lingüístico-comunicativas para el uso de la lengua. Lo anterior se orienta hacia la necesidad de integrar las habilidades con vistas a usos sociales y prácticas discursivas pertinentes a cada grado escolar.

Organizar la clase, en palabras de Lomas (1999,Vol.I:194) es hacer una unidad didáctica, es planear una secuencia de aprendizaje en tiempo determinado: conocer y aplicar, conocer y activar ese conocimiento en función de una situación comunicativa, incluir convenciones sociales que han de respetarse o que existen según el contexto. Desde ese momento se inicia de manera integrada la práctica de la lengua oral con la escrita en relación con diversos saberes lingüísticos y de contenidos textuales. De forma implícita, se pasa a la integración de estos saberes y de prácticas de la expresión oral, gramaticales, léxicos, ortográficos, lectores, de comentario literario, de técnicas de trabajo individuales y grupales, de ideas para redactar.

En cuanto al contenido, al definir qué información es la que los estudiantes tienen que buscar y seleccionar, según sea la tarea, les permite cómo organizar las ideas y estructurar el texto.

En relación a la textualización, el cuidar el formato del texto, sea este oral o escrito, se proporcionan elementos de cohesión, de coherencia y todo lo que tenga que ver con los organizadores del texto, de recursos, de tiempos verbales, de orden palabras en la oración. En lo escrito habituarlos a recursamientos o revisiones al inicio, durante todo el proceso de frases y de texto final. En su conjunto, a los estudiantes les permite apropiarse de los recursos expresivos pertinentes.

La enseñanza de la lengua debe habituarse a que todo proceso de trabajo encierra una continua interrelación entre comprensión y expresión en la comunicación, ello implica para el docente contemplar en la planeación:

- ❖ Propuestas de producciones orales y escritas que exigen la investigación en textos orales y/ escritos.
- ❖ Propuestas de producciones tomando textos modelos.
- ❖ Convertir a los alumnos en lectores reflexivos al hacerlos revisar producciones propias y ajenas.
- ❖ Buscar la interdependencia entre actividades orales y escritas o a la inversa.
- ❖ En cuanto a la reflexión gramatical, darle sentido en la tarea global del propio texto. Adecuarla a la situación comunicativa y con la estructuración del texto. En otras palabras, hacerla significativa y funcional, ver lo instrumental y el reconocimiento o conocimiento de las unidades del código vinculándolo a las reglas de uso y al uso del metalenguaje (Lomas, Vol.1:197).

Como vemos, no debe desligarse el trabajo con la lengua oral de los otros aspectos de su enseñanza. Si bien en la cotidianidad son prioritarios los usos lingüísticos que se apoyan en con cierta frecuencia en pequeños prácticas escritas, en la escuela llega a darse la simultaneidad, el paralelismo, la complementación constante entre lo oral y lo escrito, entre lo oral y la lectura, entre lo oral y lo literario.

Habrá que tener presente la necesidad de enseñar los distintos aspectos de la lengua y literatura para que se adquiera, desarrolle y consolide la competencia comunicativa de los estudiantes, su capacidad para comprender y producir expresiones adecuadas a intenciones diversas de comunicación en diferentes contextos comunicativos de su entorno sociocultural (Lomas, 1999, Vol.1:202).

C. Noción de contenido y clases de contenidos

Desarrollar esta competencia comunicativa en los estudiantes fija la vista en los contenidos culturales que son objeto de enseñanza y aprendizaje en la escuela.

Los contenidos son el medio por el cual se espera que los estudiantes adquieran y desarrollen capacidades, destrezas, habilidades, actitudes y valores de cada grado y que la sociedad considera esenciales para el desarrollo y capacitación general del ser humano y que se implementan y difunde a través del sistema educativo. Al adquirirlos cada alumno, se pretende que los hagan funcionales, los utilicen para conformar su propia formación y para su

integración social. De forma específica se espera, en México, que los planes y programas de secundaria *faciliten su incorporación productiva y flexible al mundo del trabajo* (Planes y Programas de estudio,1993:12).

Dichos contenidos no deben verse como un fin en sí mismo, sino como una guía probable, como unas herramientas, como medio para contribuir a la adquisición y desarrollo de capacidades intelectuales, motrices, de equilibrio personal y afectivo, de relación interpersonal y de actuación e inserción social.

Por tanto los contenidos son importantes para la planeación, tienen que ver con los propósitos y con el tipo de actividades que se van a realizar, con la metodología y los criterios e instrumentos de evaluación sobre los cuales se tomen decisiones.

La aportación de cada disciplina (fuente epistemológica) es importante para la selección de los contenidos educativamente adecuados y escolarmente relevantes, pero también es importante incluir consideraciones sociológicas como la función social de la enseñanza y psicopedagógicas, por ejemplo cómo aprenden los estudiantes y qué es lo que están en condiciones de aprender (Lomas,1999, Vol.I:174).

Bajo el enfoque comunicativo, que tiene parte de fundamentos epistemológicos, sociológicos y psicopedagógicos, hay tres distintos tipos de contenidos (Lomas,1999: Vol.I:180,185,203) expresados dentro de los programas de Español en función del desarrollo de capacidades expresados en propósitos educativos para los tres grados de secundaria (Ver cuadro 11) :

- **Contenidos conceptuales:** se refieren al conocimiento lingüístico y literario. Se apegan a saberes, hechos, conceptos y principios. Entra en juego la memorización y actividades prácticas en contextos concretos.
- **Contenidos procedimentales:** dentro de están trabajar estrategias, técnicas, destrezas y habilidades, tanto expresivas como comprensivas en actividades concretas.
- y **contenidos actitudinales** en los que se prioriza el fomento de valores, normas y actitudes en los intercambios comunicativos y una actitud comprensiva ante la lengua española y las lenguas indígenas como ante los usos sociales de las mismas): Actitudes saberes, normas y actitudes que tienen que ver con observaciones conductuales y personales, un contexto afectivo y la sensibilización hacia hechos sociales y de respeto.

CUADRO 16. **TIPO DE CONTENIDOS**
(Basado en Lomas,1999, Vol.I:180)

Tipo de contenidos	Referidos a	Requieren o se proponen
Conceptuales	Conceptos Principios Hechos	- Adquiridos por actividades prácticas en contextos de aprendizajes - Estudio, repetición, memorización
Procedimentales	Actividades de ejercicios continuados de diversas estrategias, técnicas y habilidades	-Aprendizaje adquirido por proceso personal y ajeno - Análisis crítico del entorno social - Reflexión personal y conjunta - Creación de contexto afectivo - Valoración de tareas - Fomento de actitudes sociales y de respeto ...

Actitudinales	Valores Normas Actitudes	<ul style="list-style-type: none"> - Regular intercambios comunicativos - Actitudes ante las lenguas - Usos sociales de las lenguas: prejuicios, estereotipos lingüísticos - Difusión de valores sociales - Usos discriminatorios o inclusivos de la lengua ...
---------------	--------------------------------	--

1. La selección de los contenidos

De manera general y habitual los docentes elaboran su planeación limitando contenidos y ordenándolos en el tiempo que se dedicará al curso. Este tipo de organización (Lomas,1999,Vol.I:175), es tradicional, selecciona conceptos lingüísticos y hechos literarios sin considerar los procesos de aprendizaje.

Otra forma de seleccionar los contenidos es cuando los docentes, analizan los resultados de la evaluación diagnóstica de sus estudiantes para determinar la selección y secuencia de los contenidos. Con ello están planteando una organización abierta y posible de ajustes y adecuaciones tanto para dar continuidad como para la coherencia de dichos contenidos. La selección de contenidos van más haya de conceptos lingüísticos y literarios, pues al hacerlo los docentes consideran habilidades y destrezas de los estudiantes, distintos procedimientos, contemplan actitudes, valores y normas bajo un continuo intercambio verbal y una permanente interacción lingüística (Lomas,1999:209-211).

De forma más frecuente y como punto intermedio, el profesorado habiendo hecho la evaluación diagnóstica, se deja llevar por la organización y selección de los contenidos a través de su intuición y experiencia. Esta forma de selección y secuencia de contenidos es un tanto azarosa y propicia una improvisación que puede resultar en apoyo de los aprendizajes o no.

Lo importante y válido en los tres casos es que el docente considere diversidad de criterios, de tal forma que no se encasille en un solo esquema y vayan encaminados hacia la adquisición y desarrollo de las capacidades intelectuales, motrices, de equilibrio personal y afectivo (Lomas,1999:174, 211).

En el área lingüística y literaria, el desarrollo de la competencia comunicativa va dirigida hacia procedimientos expresivos y comprensivos, conceptos lingüísticos y literarios en función del conocimiento adecuado de los recursos de la lengua y de los textos de literatura para mejorar las capacidades comunicativas, tal es el punto de vista que debe mantenerse.

Si la educación que se otorga, se precia de ser democrática, tendrá que contribuir a formar ciudadanos capaces de insertarse en forma crítica y solidaria a su vida adulta, por lo cual en los hechos mediante la conveniencia se enseñan actitudes. Eso ocurre con el bagaje de actitudes y valores que el profesorado trae inherente consigo y los transmite a los estudiantes, por lo cual la educación por naturaleza propia no se restringe a saberes teóricos o a habilidades prácticas.

También influyen los valores, normas y actitudes familiares que el estudiante de secundaria aporta, provenientes de sus convivencias sociales y de su propio proceso de transición (cambios físico-psíquico-emocionales) que experimentan en esta etapa de la adolescencia, inestable y frágil (Nieda y Macedo,1998:25-26).

Los tres tipos de contenidos son importantes para el desarrollo de las capacidades comunicativas. Sin embargo bajo el enfoque comunicativo tienen primacía de tratamiento, los procedimientos expresivos y comprensivos en la competencia comunicativa, lo cual no significa suplir con ellos a los otros contenidos. El trabajo con conceptos y contenidos actitudinales debe favorecer la reflexión sobre el uso lingüístico y comunicativo, intentado que estén al servicio de los avances de las capacidades comunicativas y discursivas de los estudiantes.

Es importante tener en mente no atribuirle un sobreinterés al hecho comunicativo, ni esperar que los estudiantes encuentren por sí solos aprendizajes sobre estos contenidos. Más bien, se trataría de orientar a los estudiantes hacia la utilidad de estos contenidos para fortalecer su propia identidad social y personal.

Los contenidos son otro elemento más que cubren la función de guía y herramienta para la planeación. Permiten que la práctica sobre patrones para la enseñanza de los mismos encuentre diversidad de caminos y no solo se apegue a unos cuantos. Con ellos hay que abrir la posibilidad de propiciar la creatividad, lo útil y lo funcional en los momentos que los estudiantes lo requieran (Najt y Reyzubal, 1989, en UPN,1994:19-20), Llevarlos a caminos de construcción, de colaboración y de aprendizajes significativos reales no simulados.

Otro punto del enfoque comunicativo insiste en evitar que la enseñanza se centre en los contenidos conceptuales, porque eso es seguir un discurso con barnices cognitivos o sociocognitivos, es realizar la práctica con más de lo mismo (Pérez,2004:42). Los conocimientos deben ser medios para el desarrollo de capacidades, habilidades y destrezas. De ahí que tenga mucho que ver la formación del docente y su actualización.

Pérez González (2004:43) considera que quienes *liderean* la formación y actualización de los docentes están ofreciendo una formación caótica, dispersa, acumulativa que a su vez genera conocimientos dispersos y centrados en sí mismos. Si a ello se le agrega que las actualizaciones no son adecuadas y profundas para la práctica docente, el profesorado no entra a ningún tipo de desafío pedagógico (Pérez González,2004:44).

El trabajo con conceptos, con procedimientos y con contenidos actitudinales debe prevalecer la reflexión sobre el uso lingüístico y comunicativo, intentado que tales saberes estén al servicio del desarrollo de las capacidades comunicativas y discursivas de los estudiantes.

2. Algunos criterios para la selección de contenidos

El trabajo docente, al apoyarse en el eje de la comunicación, sobre el eje de la reflexión sobre la lengua y sobre usos comunicativos, podría considerar algunos de los criterios propuestos por Lomas (1999, Vol. I:233) a los contenidos en general, Pérez Tornero (2002:231,232) y Ferrés (2002:272-274) en cuanto al uso de medios masivos:

- ❖ Buscar el equilibrio entre los procesos de expresión /comprensión.
- ❖ La mejora de habilidades de expresión y comprensión en relación al uso/reflexión, atenuando lo gramatical.
- ❖ Tratar de poner al servicio del mejor uso la comprensión y expresión, la toma de conciencia de factores lingüísticos y no lingüísticos para la construcción de significados evitando insertarlo únicamente al uso del aspecto gramatical.
- ❖ Combinar de manera frecuente el uso oral y el escrito, tanto para trabajar las destrezas implicadas en los diversos intercambios orales como evitando el detrimento de toda actividad escrita. Ver lo oral y lo escrito como complementarios, tener un sentido de orientación para que haya producción oral y escrito de toda naturaleza e intención.
- ❖ Involucrar el uso no formal y espontáneo que los estudiantes hacen de la lengua con los usos formales de la misma, tratando de que éstos aumenten al paso del tiempo y respetando la diversidad lingüística que pudiera presentarse entre los estudiantes.
- ❖ Considerar la interacción de la lengua oral con los usos iconográficos de los medios masivos de comunicación y de la publicidad al ser hábitos culturales frecuentes en los estudiantes, que favorezcan el conocimiento, el análisis y la manipulación de esos códigos iconoverbales, provocando la creación de actitudes críticas ante los usos discriminatorios y estereotipados de los mensajes de TV y publicidad y otras formas de medios y buscando un consumo equilibrado de los medios como introyectores de valores.
- ❖ Por último, tratar de que la atención de los estudiantes vaya dirigida hacia su potencial semántico y semiológico para la mejora de su competencia comunicativa y cultural. La competencia literaria debe dirigirse hacia la adquisición de hábitos de lectura, hacia la comprensión lectora así como la posibilidad de la construcción de su competencia cultural considerando el horizonte de expectativas del lector estudiante, evitando reduccionismos históricos o canónicos.

Todo tipo de proceso de alfabetización, sistemático o no, obliga a contemplar a los sujetos sociales a los que se dirige, a su capital humano y el entorno, así como las condiciones psicosociales de los estudiantes para crear las situaciones de aprendizaje significativas en las cuales los saberes lingüísticos y literarios adquieren sentido para su vida.

La selección de los contenidos por parte del docente dependerá del peso que se le dé a la orientación de la asignatura, de las necesidades e intereses de los estudiantes. De ahí que la *fuerza epistemológica* (¿qué saberes de lingüística, de teoría literaria y de hechos históricoliterarios enseñar a los estudiantes?), las *consideraciones sociológicas* (¿qué contenidos les son útiles en los contextos sociales? ¿qué función social debe cubrir la enseñanza?) y las *condiciones psicopedagógicas* (cómo aprenden los alumnos y qué están en condiciones de aprender) tengan valoraciones diferenciadas y actividades con peso distinto (Lomas, 1999, Vol. I:174).

Trabajado de esta forma el enfoque, el concepto de competencia comunicativa integra tanto conocimientos lingüísticos como habilidades, saberes estratégicos, sociolingüísticos y textuales (literarios y de comunicación masiva) para su uso correcto, adecuado, coherente y eficaz de la lengua.

3. Tratamiento de los contenidos

Sea cual fuere el criterio, eje o componente, en torno al cual se enuncian los contenidos, bajo el enfoque comunicativo están dados en forma general, así que deben ser especificados o concretados en la planeación del docente. En el caso de los programas de México, hay un mayor especificación dentro del mismo Programa de Español en secundaria, ya que los contenidos determinan subtemas y actividades individuales, en pequeños equipos de alumnos o con todo el grupo.

A la academia local¹⁹ o al profesor es a quien le corresponde seleccionar y organizar los contenidos, dosificarlos a lo largo del tiempo y según el grado, en función de la escuela, del grupo y de los estudiantes y su aspecto sociocultural e individual de éstos y sin olvidar las destrezas del profesor. Además debe considerarse la competencia académica de partida de los estudiantes, su desarrollo evolutivo, la coherencia interna de la disciplina (modo de entender y manera los contenidos de lengua y literatura) y la necesidad de atenderlos en función del tipo de contenido a tratar: conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Mi intención en este trabajo es centrar la importancia de la lengua oral como una de las herramientas trascendentes para el desarrollo de diversas competencias. Sin embargo, pero que de ninguna forma la expresión oral puede quedarse aislada de otras formas de lenguaje. Si los contenidos lingüísticos y literarios se separan se tiende a la distorsión:

como si fueran únicos contenidos de enseñanza de la lengua y la literatura y por lo tanto por sí solos son insuficientes en el momento de la creación y recepción de mensajes y nulos o poco favorecedores para el logro de intenciones educativas orientadas al desarrollo de las capacidades comunicativas del alumnado" (Lomas,1999, Vol.I:187)

La psicolingüística ha demostrado esta situación al comprobar que los esquemas de pensamiento, el conocimiento cultural y la acción comunicativa de los estudiantes deben conformar una unidad o su eficacia será mínima.

El aprendizaje de la comunicación sólo es posible si se construye a partir del capital comunicativo que los estudiantes poseen y tomando en cuenta lo que en cada momento sean capaces de hacer, decir y entender. De ahí la importancia de concebir los contenidos de la enseñanza no sólo como saberes de la lengua y literatura sino como un repertorio de procedimientos expresivos y comprensivos orientado a afianzar y fomentar las competencias discursivas de los que aprenden sin olvidar valores y actitudes críticas ante los prejuicios lingüísticos, ante los usos discriminatorios del lenguaje y ante las diversas estrategias de manipulación y persuasión utilizadas en los intercambios comunicativos (Lomas,1999, Vol.I:187).

Los contenidos lingüísticos y literarios en los currículos son enunciados con carácter obligatorio en cada área o materia, de alguna forma son los contenidos mínimos y generales que el estudiante debe aprender. En México, en los Programas vigentes del nivel de secundaria de cada grado (1º., 2º, 3º.), subyacen los criterios de organización de continuidad,

¹⁹ Academia local. Es el conjunto de profesores de español de una secundaria.

secuencia e integración a lo largo de su desarrollo.

Los contenidos en tales Programas están orientados por ejes de la lengua: lengua oral, lengua escrita, recreación literaria y reflexiones sobre la lengua, agrupados por bloques programáticos, que si bien pueden seguirse, no se toman como una ordenación fija ni tampoco temporal de la planeación de aula.

Lo anterior tiene sustento en el Plan y Programas vigentes: *el programa es flexible, por lo que el maestro puede reorganizar los contenidos buscando el mejor aprovechamiento por parte de los alumnos* e incluso agrega: *cada una de las situaciones comunicativas que el maestro genere en el aula debe servir para propiciar el aprendizaje de aspectos relacionados con más de un eje* (SEPb, 1993: 21).

Los contenidos traducibles a conceptos, procedimientos y actitudes pueden estar presentes en diversas unidades y planeaciones didácticas, en distintos momentos y en actividades determinadas. Los contenidos escolares obligatorios reflejan mayormente contenidos conceptuales, pero también hay los que están orientados al dominio de procedimientos y aquéllos que se remiten a actitudes.

4. Contenidos y libros de texto

Una de las formas en que los contenidos se acercan a los estudiantes es a través del libro de texto, el cual tiene requisitos para ser adquirido y empleado en nuestro país.

Todo libro de texto o cuaderno de trabajo, en este caso de español, a nivel secundaria debe cumplir con ser libro autorizado por la Comisión Nacional de Texto Gratuitos de la Secretaría de Educación Pública.

A partir de que el libro de texto se decreta como gratuito, curso escolar 2000-2001 en las escuelas secundarias oficiales (La Jornada, 1º. De mayo, 2000), con la característica de rehuso durante cinco años y de mantenerlo intacto en cuanto a escribir en él, por lo cual los alumnos lo deberán devolver al final de cada curso, la SEP envía listados a los planteles para que la Academia elija a un autor de determinada editorial.

A finales del curso 2001-2002, para darle mayor utilidad al libro de texto gratuito, la SEP envía una encuesta y un ejemplar de muestra a los docentes, de elección de cuadernos de trabajo, a través de la dirección de cada plantel, para que cada Academia Local elija uno. La finalidad era otorgar en forma gratuita un ejemplar por alumno. Esta situación nunca se llega a concretizar. Para el curso 2003-2004, los primeros libros gratuitos quedan al final del curso en poder de los alumnos. En el curso 2004-2005 el libro de texto llega a las escuelas en condiciones totales de gratuidad.

A partir de la gratuidad de los libros de texto de secundaria cuando el docente los llega a emplear, guarda la condición de material didáctico. En otros casos ordena a sus alumnos lo

guarden en casa por no ser útil a sus requerimientos didácticos. En este caso si las autoridades escolares le permiten usar otro texto al docente, lo hace, sino se auxilia con fotocopias, con libros de obras literarias que solicita a los alumnos. Si hay biblioteca escolar, acuden a ella, para solicitarlos en calidad de préstamo o simplemente los temas son tratados como contenidos conceptuales que el mismo profesor explica. Los contenidos de procedimiento y actitudes surgirán en la medida de las necesidades de los temas que aborda el profesor, en función de las necesidades e intereses de los estudiantes.

La otra función del libro es que sea la guía indiscutible e indispensable de lo que se irá haciendo durante el curso. El enfoque y propuestas curricular programática es la indicada por el autor, autora o autores del texto. Está por demás decir que la selección, orden y distribución de los diferentes contenidos lingüísticos y literarios que deban contribuir a la adquisición y desarrollo de las capacidades de expresión y comprensión de cada programa de grado estén establecidas según las necesidades, características individuales y socioculturales de los alumnos. Es más, de alguna forma dirigen los saberes lingüísticos, literarios y didácticos de cada profesor, sin importar si hay o no dominio sobre ellos (Lomas,1999,Vol.I: 104-105). De hecho cuando esto último ocurre, se sustituyen por lo conocido o son hechos a un lado.

Bajo esta misma función de utilidad que se le da al texto, queda una tercera vertiente sobre su uso. Los docentes que ven al libro de texto como un mero auxiliar didáctico utilizado bajo la visión de la planeación y con base en un examen diagnóstico inicial hecho a los estudiantes, a parte de otros materiales que cubren la misma función. En este caso el encuadre y programación del curso está dado sobre necesidades lingüísticas de los estudiantes, así como considerando el desarrollo de las capacidades de expresión y comprensión de los mismos tratándolas de llevar hacia las establecidas por los propósitos de la asignatura.

5. La secuencia de contenidos

La secuencia de los contenidos educativos lingüísticos y literarios no puede aventurarse, crearía confusión. Para la secuencia de los contenidos hay que tomar en cuenta *criterios disciplinares* (qué enseñar), *criterios de carácter psicológico* (cómo aprenden), *criterios sociológicos* (qué debe saber una persona para comportarse comunicativamente de una manera adecuada a nuestras sociedades y así como *criterios pedagógicos* (cómo se deben enseñar los contenidos lingüísticos y literarios) (Lomas,Vol.I:235-237).

También debe considerarse lo que cada alumno puede hacer a lo largo de su escolaridad, por lo cual, habrá que tomar en cuenta su capacidad o el grado de desarrollo de sus diferentes capacidades cognitivas, afectivas y sociales.

Las secuencias de aprendizaje deben partir de los usos expresivos habituales en los

intercambios comunicativos cotidianos de los estudiantes y de lo simple a lo complejo, elaborado y formal; de lo fácil y sencillo a lo cada vez más difícil, bajo el apoyo pedagógico del profesor.

a. Posibles criterios para la secuencia de contenidos

De acuerdo a Luis del Carmen (1996, citado por Lomas,1999,Vol.I:237) los criterios para elaborar secuencias de contenidos, después de que éstos han sido analizados y siempre que se haya definido el ámbito de aplicación de los mismos, son:

- 1) Características evolutivas de los estudiantes
- 2) Conocimientos previos relacionados con los contenidos de la secuencia.
- 3) El grado de relación entre contenidos de diferentes secuencias educativas.
- 4) Elección de un tipo de contenido como tema organizador de las secuencias.
- 5) Definición de ideas, preguntas claves o eje sobre los que se elabore la secuencia.
- 6) La continuidad y el carácter de la progresión en el desarrollo de la secuencia.
- 7) La definición de la secuencia elaborada.
- 8) La integración y el tratamiento equilibrado de los diferentes tipos de contenido.
- 9) La revisión y reelaboración de las secuencias a partir de los resultados de su aplicación en el aula.

Seleccionados y precisados los criterios, se ordenan en el tiempo en torno a cursos, grupo y características y necesidades de los estudiantes. Los criterios elegidos para la organización y secuenciación de los contenidos tienen dos vertientes en la planeación didáctica que se realice, con la característica de ser determinantes en la programación elegida (Lomas,1999, Vol.I:239, 240):

EN RELACIÓN CON EL ALUMNADO:			EN RELACIÓN CON EL ÁREA
ASPECTOS ESPECÍFICOS: desarrollo y capacidad cognitiva, afectiva y social.	GRADO DE AVANCE EN CUANTO A SU APRENDIZAJE	FORMAS DE CONSTRUCCIÓN	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Contenidos lingüísticos y literarios enunciados y adecuados a los objetivos del área. ➤ Considerando el enfoque, en este caso los de procedimiento tienen primacía. ➤ Tener en cuenta las aportaciones de otras ciencias del lenguaje ➤ Enfatizar la secuencia sobre los procedimentales para el desarrollo de la competencia comunicativa. ➤ Dirigirse hacia procedimientos expresivos y comprensivos. ➤ Buscar también el tratamiento hacia conceptos y actitudes. ➤ Construir el aprendizaje a partir de la previa enunciación de los objetivos de secuencia: planear antes que aplicar. Ver la posibilidad de la variedad didáctica, del trabajo individual y cooperativo. ➤ Cuidar la continuidad de los contenidos elegidos (grado, ciclo, etapa) y que favorezcan el grado secuencial de procedimientos y conceptos y la complejidad del uso y la reflexión.
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Adecuados al nivel de su desarrollo cognitivo ➤ Adecuados a su madurez y carácter psicológico ➤ Adecuados al contexto sociocultural. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ De lo simple a lo complejo ➤ De lo concreto a lo abstracto ➤ De lo familiar a lo desconocido 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Ideas y conocimientos previos ➤ Competencia académica ➤ Experiencias de aprendizaje (Escolares y extraescolares), de lo que sabe hacer con las palabras. 	

b. Un ejemplo de secuencia de contenidos

Una secuencia de contenidos basado en estos criterios y selección desarrollada sobre el debate se organizaría de esta forma:

TEMA: El debate
CONCEPTOS: Definición del debate, forma de organización, temas, usos del debate,

<p>preparación, prácticas orales y escritas de los argumentos.</p> <p>PROCEDIMIENTOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> - deducción para valorar conocimientos previos. - investigación en varias fuentes y exposición de lo investigado. - propuestas y elección de temas relacionados con la vida del estudiante (ámbitos familiar, social y escolar). - exposición de ideas escritas - elección de un tema - práctica del debate - elaboración de conclusiones en forma oral y escrita. <p>ACTITUDES:</p> <ul style="list-style-type: none"> -- Interés y colaboración para el desarrollo de la discusión. -- Tolerancia hacia los demás. Actitud crítica y de respeto hacia las participaciones. -- Participación colaborativa. -- Dedicación al trabajo. -- Aceptación de normas.

6. La selección, la secuencia y la vinculación de los contenidos lingüísticos y literarios con otras asignaturas

El sistema educativo mexicano a partir de 1993 pone en marcha nuevos Planes y Programas únicos y nacionales en la educación básica (educación preescolar, primaria y secundaria) por medio de los cuales deben registrarse todos los planteles escolares de esos niveles, sean públicos o privados.

La selección, la secuencia y la vinculación de los contenidos conlleva que los docentes consideren el factor tiempo en la planeación didáctica. Lomas (1999, Vol. I:194) propone realizar unidades didácticas.

Una unidad didáctica, una secuencia o tan solo la forma de enseñar debe planearse y realizarse en función de dos criterios concretos: la secuencia de objetivos y contenidos de procedimientos (desarrollo de habilidades lingüísticas –comunicativas implicadas en el uso de la lengua), articulando a éstos reflexiones gramaticales y la integración de esas habilidades en usos y prácticas sociales pertinentes.

En cualquier enfoque en que se sustente la enseñanza de la lengua y la literatura, el aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes está estrechamente interrelacionado. Se inclina en mayor o menor grado en unos y otros. A través de las unidades, se explica el concepto, se ejercita el procedimiento y se observan las actitudes.

La asignatura de Español, puede ser flexible para el tratamiento de contenidos de otras asignaturas, también es moldeable para el tratamiento de contenidos transversales como educar para la paz, la educación cívica y moral, educación para la salud, la educación ambiental, la igualdad de sexos, la educación sexual. Estos tipos de contenidos y los contenidos de otras asignaturas en el momento de trabajar la expresión oral y escrita son posibles de ser tratados (Lomas, 1999, Vol. I:202).

Toda propuesta didáctica implica una concepción sobre lenguaje, por lo que es necesario reflexionar sobre que se quiere enseñar para explicitar sus objetivos y seleccionar los contenidos, pertinentes a estos últimos (Vila citado por Lomas, 1999, Vol. I:207).

Finalmente, otro plano de la selección de los contenidos lingüísticos y literarios son las condiciones en que se dan por parte del docente asumiendo compromiso y responsabilidades ante ellos como los siguientes (Lomas, Vol.I:209):

- 1) Reconocer el dominio disciplinario suficiente o insuficiente.
- 2) La coherencia interna de la disciplina (cómo se entiende el estudio de la lengua y literatura, cómo se organizan los contenidos de la asignatura).
- 3) Por tanto la necesidad de decidir como organizar los conocimientos.
- 4) El planteamiento de un curso escolar y sus propósitos en función de atender los tres tipos básicos de contenidos procurando articularlos adecuadamente en función de procedimientos.
- 5) Asegurar que dicha selección y secuencia de los contenidos sea con base en la continuidad y secuencia, así como en la coherencia con dichos contenidos a lo largo del curso y de los grados.
- 6) Además, que sean propios al desarrollo evolutivo de los estudiantes y su competencia académica y comunicativa.
- 7) Incorporar contenidos transversales en interrelación con la asignatura.

Hay que reconocer que no basta saber la asignatura para enseñarla, sino también saber hacer la planificación de un trabajo de clase (Hernández y Sancho citados por Lomas, Vol.I:209). Por lo cual, la selección y la secuencia de los contenidos lingüísticos y literarios se da en función de tres ejes y bajo tres operaciones (Lomas, 1999, Vol.I:210):

Ejes

- la continuidad, secuencia y la coherencia de tales contenidos a lo largo del grado;
- la adecuación al desarrollo evolutivo y a los conocimientos previos de los estudiantes;
- la integración de los tres tipos de contenidos, procurando que el eje de la secuencia sean los procedimientos, así como la interrelación posible de los diversos temas, incorporando en lo posible contenidos transversales .

Operaciones:

- 1) Dilucidar que tipos de contenidos son más útiles en relación con los objetivos comunicativos de la educación lingüística y literaria.
- 2) Establecer criterios para seleccionar adecuadamente los contenidos lingüísticos y literarios.
- 3) Ordenar esos contenidos en relación con los saberes y destrezas que se pretenden que el alumnado adquiera como consecuencia del aprendizaje.

En conclusión la selección de los contenidos lingüísticos y literarios debe realizarse conjugando criterios epistemológicos, psicológicos, sociológicos y pedagógicos. La secuencia debe ordenarse a lo largo del curso considerando sobre todo: las habilidades lingüísticas y los conocimientos culturales de los estudiantes, su dificultad en el aprendizaje de los diferentes contenidos, la conveniencia de asegurar equilibrio y la interrelación en los tres tipos de contenidos en cuanto a los procedimientos para tenga efectos sobre el desarrollo de su competencia comunicativa y lo que conlleve (Lomas, Vol.I:212-213).

7. Los usos lingüísticos y su influencia

Con anterioridad , en el capítulo I, esquema 2, mencioné la influencia de diversas disciplinas, entre las que están las teorías del uso lingüístico, la pragmática y el análisis del

discurso, así como sus aportaciones para la selección y clasificación de los diferentes tipos de textos empleadas en los textos de comunicación interpersonal (Lomas,1999,Vol.I:216).

Este tipo de disciplinas se ocupa del estudio de los usos lingüístico de las personas y de lo que se realiza con ellos al tener los intercambios verbales. En estas situaciones surgen distintos tipos de textos, que han sido y son motivo de estudio y de clasificaciones. La insistencia taxonómica de clasificar los actos del lenguaje en clases de discursos y clases de textos ha hecho que surja una diversidad de tipologías textuales bajo criterios diferentes que agrupan variedades textos y usos lingüísticos. Dichas tipologías (Lomas,1999, Vol.I:216-223;Najt y Reyzabal,(1989)1994: Cassany,2002: ;Lozano,2003) elaboradas por estudiosos del texto y del discurso han realizado clasificaciones tanto para lengua oral como para la escrita bajo diversos criterios: sobre la función de los textos, el canal que utilizan, el destinatario y el tipo de interacción (Ver Cuadro 17):

Cuadro 17: Tipologías textuales

Autor	Criterio
Sandig (citado por Bermudez,1982)	Función de los textos: informar , describir, narrar, convencer, solicitar, ordenar...
Longacre, 1983	el canal utilizado (oral/escrito, directo/diferido...)
Adam, 1985 y 1992	El destinatario: individual/colectivo, homogéneo/heterogéneo... El tipo de interacción: (monologal/dialectal...)
Bronckart (1985)	Contextual o ámbitos del uso del lenguaje.
González Nieto , Alcalde y Pérez	Base epistemológica y psicosocial. Se basan en el tipo de discursos y en aspectos a trabajar en los programas de estudio como: constitución, usos y funciones, finalidad, tratamiento y formas.
Ana María Kaufman y María Elena Rodríguez (1993)	Atiende a la función comunicativa que deberá cumplir. De acuerdo a los propósitos del emisor, las características del receptor y el contexto situacional. Se centra en el texto escrito.
Lomas	En su revisión de autores distingue diversos géneros orales, cuyo eje de clasificación es lo oral.
Cassany	Visión de ejercitación en función de uso técnicas, tipo de respuesta, uso de recursos materiales, y de comunicaciones específicas.
Lozano	Se basa en la función de preparación que aportan y en la utilidad que prestan como técnicas de participación oral.

Una de las clasificaciones textuales interesantes, que parten de a quién se dirigen y cómo se realiza, es la de Jean Michel Adam. Inicia de cinco textos esenciales (establecido por Werlich), y añade otros tres: el criterio de la clasificación está basada en lo funcional de cada uno: afirmar, convencer, ordenar, preguntar, contar...; espera actuar en el destinatario para una búsqueda de un efecto determinado. Tiene relación con los actos de habla de Austin,1962 y de Searle,1969 (en Lomas,1999, Vol.I 216). La clasificación se basa en la función dominante del tipo de texto que se trate. El criterio de selección es la función o acto del discurso: conversacional, narrativo, descriptivo, expositivo, argumentativo, instructivo, predictivo, retórico.

Adam considerando estos elementos y con base en las estructuras típicas de los textos y el análisis de las superestructuras textuales de Teun van Dijk (1978-79) propone una clasificación, de la cual el apartado conversacional por tener relación directa con los textos de la lengua oral y así mismo uno que otro de las otras funciones que tiene relación con ésta. Aunque de hecho se

tiene que reconocer que una buena parte de estas formas textuales se utiliza en la forma oral de la lengua (Ver Cuadro: 18).

Cuadro : 18 TIPOLOGÍA DE TEXTOS DE ADAM
(Elaborada con los datos ofrecidos por Lomas,1999,Vol. I:217,219)

TIPO DE TEXTO	CARACTERÍSTICA	FUNCIÓN	ESTRUCTURA	FORMA DE LOS TEXTOS
CONVERSACIONAL	- Interacción entre dos o más interlocutores - Oral o escrito	Preguntar Prometer Agradar Aconsejar Amenazar Informar	Texto dialogado	Conversación espontánea: - cara a cara - telefónica -electrónica La encuesta La entrevista La tertulia El interrogatorio El examen oral El debate El diálogo teatral Coloquio
NARRATIVO	Usa oraciones predicativas, verbos en pasado y formas lingüísticas que expresen idea de tiempo	Informar sobre acciones o hechos reales o imaginarios	Formado por enunciados de hecho Estructura temporal: Introducción Desarrollo Evaluación y reacción, desenlace, moraleja	Narración oral informal Noticias Reportajes Series de TV
DESCRIPTIVO	Formado por oraciones atributivas, adjetivos, complementos del sustantivo o adverbio de lugar. Llega a parecer en otros textos como función secundaria, a veces domina,	Informar Sobre el estado de cosas	Estructura espacial	Descripción física, psicológica, de objetos, psicología, paisajes, ambientes. Temas descriptivos: literarios, textos de guías turísticas de catálogos comerciales, de folletos publicitarios.
PREDICTIVO	Predice algo que va a ocurrir Usa tiempos verbales del futuro y del pospretérito	Informar sobre estados o hechos	Textos	Horóscopos Boletín metereológico
EXPLICATIVO	Usa recursos: ejemplificación, ilustraciones, división en apartados, títulos, subtítulos, el uso distinto de letra, etc. En textos orales se usa la repetición.	Informar para hacer entender algo a alguien con una intención didáctica	Se presenta como ; introducción, desarrollo , conclusión	Mitin político Proverbios Refranes
ARGUMENTATIVO	Usa frases largas, la coordinación y subordinación constante y de diferentes clases.	Exponer Rebatir opiniones, ideas Convencer Persuadir Hacer cosas	Se presenta como introducción, Desarrollo, conclusión, pero con más argumentos a favor o en contra de una idea o hecho	Oratoria política y judicial Algunos eslóganes publicitarios

Esta clasificación ha tenido cuestionamientos por que pretende homogenizar los textos, con lo cual Lomas (1999,Vol I:217) observa que surgen problemas con respecto a que:

- cualquier texto puede ser monologado o dialogado.
- Mezcla lo literarios o con lo no literario.
- Es difícil encontrar textos conversacionales o retóricos diferenciados de las demás clases de textos.
- La frontera entre textos predictivos, descriptivos, normativos, explicativos o argumentativos es imprecisa. Adam se justifica ubicándolos bajo el concepto de secuencias prototípicas o combinaciones de textos. El autor da como criterio lo que llama organización secuencial de los

enunciados o esquemas prototipos transmitidos culturalmente y explican los procesos de expresión y recepción de los textos por hablantes, lectores y escritores.

Para Bronckart (1985) y Castellá (1992 y 1994) (citados por Lomas,1999,Vol.I:220) el texto se define según se da en un contexto concreto, es lo que es en su contexto de uso. Los usuarios clasifican los textos en ese sentido y no por sus características textuales, sino por como funciona en los textos en el ámbito de uso. Los textos, géneros o registros son vistos como formas lingüísticas convencionales utilizadas en situaciones arquetípicas, las cuales son construidas socialmente para generar la comunicación entre las personas. Tales aspectos forman parte de la competencia textual de los estudiantes (Castellá en Lomas,1999,Vol.I:220). Así, hablantes y tipos de textos se hayan continuo cambio como consecuencia del uso.

La propuesta de estos autores es que toda tipología de formas lingüísticas o géneros textuales tendrá dos vertientes para su clasificación: tipos de texto y contextos o ámbitos de uso de la lengua (Lomas,1999,Vol.I:220,221) sin precisar textos propios de la lengua oral o de la lengua escrita. Se guía por la situación vivenciada con lo cual flexibiliza la clasificación evitando lo sistemático y lo rígido. Bronckart,1985 (Lomas,1999,Vol.I:221) elabora la siguiente clasificación sobre usos lingüísticos determinados por la situación vivenciada, la cual se resume a continuación (Cuadro 19).

Cuadro 19 : TIPOLOGÍA CONTEXTUAL DE JEAN PAUL BRONCKART
(1985, en Lomas,1999,Vol :221)

TIPO DE CONTEXTO	CARACTERÍSTICAS	SITUACIÓN
Discurso en situación	Incluye varios tipos de textos elaborados directamente dentro del contexto.	Se realizan en un espacio específico y en un tiempo determinado.
Discurso teórico	Incluye todo tipo de textos.	Puede ser variada y no necesita de parámetros enunciativos.
Narración	Incluye diversos textos.	La relación entre los textos es condicionada por la sucesión de lo que ocurra en torno a una idea principal.

Bronckart y sus colaboradores observan que es difícil definir la clasificación de un texto respecto a un contexto determinado, a veces era posible en ciertos corpus de texto y otras presentaban características canónicas variadas contextuales recurrentes en un solo texto.

Joseph María Castellá (1992 y 1994, en Lomas,1999,Vol.I:221) primero hace una tipología de contextos en donde pueden aparecer los diferentes textos convencionales “ en torno a géneros, clases de textos o registros” (Ver cuadro: 20) .

Cuadro 20: 1ª. TIPOLOGÍA DE JOSEPH MARÍA CASTELLÁ (1994) BASADA EN CONTEXTOS
(Datos aportados Lomas, 1999, Vol. I:222)

ASPECTO CONTEXTUAL GENERAL	ASPECTO CONTEXTUAL ESPECÍFICO	TIPO DE LENGUAJE
Tema o contenido referencial	- General - Específico	- Lenguaje simbólico - Lenguaje científico - Lenguaje técnico - Lenguaje profesional - Lenguaje coloquial - Basado en el tiempo

		- Basado en la lógica de los referentes
Canal y modo	- Oral/escrito - Espontáneo/planificado	- Escrito para ser dicho - Lectura en voz alta - Oral/guión escrito - Grados de espontaneidad
Según la relación entre interlocutores	- Informal/formal - Monologado/dialogado	- Escrito para ser dicho - Lectura en voz alta - Oral con guión escrito - Grados de espontaneidad
Según la intención	- Descriptivo - Narrativo - Expositivo - Argumentativo - Directivo - Retórico	- Informa sobre estados - Informa sobre hechos y acciones - Informa sobre conceptos - Expresa opiniones y desea convencer - Expresa una voluntad que dirige algo - Juega con el lenguaje con distintos propósitos: persigue belleza, provocar humor, ironía, etcétera.

Después realiza la tipología de textos bajo la condición de que sean géneros textuales de repertorio abierto y asociados a contextos habituales de comunicación (Ver cuadro:21).

Cuadro: 21 2ª. TIPOLOGÍA DE JOSEP MARÍA CASTELLA
(Basado en Sandig, 1982, Halliday, 1985 y Adam, 1985, en Lomas, 1999, Vol. I:222)

CLASIFICACIÓN TEXTUAL BASADA EN ÁMBITOS DE APARICIÓN Y USO		
ÁMBITO	CANAL	TIPO DE TEXTO o nombre que recibe, intención
Medios de comunicación	Prensa Radio TV	- Noticia - Crónica - Entrevista - Reportaje - Documental...
Científico	Investigación académica	- Ponencia - Comunicación...
Cotidiano	Conversacional	- Conversación
Ocio	Textos de ficción, literarios	- Poesía - Teatro - Canción...
Cultural y asociativo	Oral, escrito	- Intervenciones orales en asambleas o reuniones
Político	Colectivo abierto	- Mitin - Debate
Religioso	Colectivo cerrado	- Debate
Profesional	Según el uso de la lengua en oficios y tareas	- Ofertas de trabajo - Informes
Jurídico	Uso lingüístico de la lengua	- Denuncia

Ésta es una tipología de contextos de los diferentes textos que favorece la clasificación de cualquier texto en su ámbito de aparición y uso (Aracil, 1979 citado por Lomas, 1999, Vol. I:222). En ambas clasificaciones no se precisa las diferencias de cuáles textos son orales y cuáles escritos. Empleando el criterio de lo oral, en los cuadros presentados se rescataron los textos con esa intención o que tienen un mero acercamiento a lo oral.

De la tipología que proponen Kaufman y Rodríguez (1993, en UPN, 1994:93-96) sólo es posible rescatar hacia la lengua oral dos tipos de textos ya que su clasificación se centra en los textos escritos. Se encuentra en la trama conversacional cumpliendo una función informativa: el reportaje y la entrevista; con función literaria, la obra de teatro y por último con función apelativa, el aviso (Cuadro:21).

Cuadro: 21 CLASIFICACIÓN DE TEXTOS POR FUNCIÓN Y TRAMA
(Ana María Kaufman y María Elena Rodríguez, 1993, en UPN,1994:96).

Trama \ Función	INFORMATIVA	EXPRESIVA	LITERARIA	APELATIVA
DESCRIPTIVA	Definición Nota de enciclopedia Informe de experimentos		Poema Folleto Cartel	Aviso Receta Instructivo
ARGUMENTATIVA	Artículo de opinión Monografía			
NARRATIVA	Noticia Biografía Relato histórico Carta	Carta	Cuento Novela Poema Historieta	Aviso Historieta
COVERSACIONAL	Reportaje Entrevista		Obra de teatro	Aviso

Los **documentos curriculares** presentan una clasificación de textos que puede variar entre textos o discursos orales y escritos, literarios y no literarios o los que se basan en textos de signos verbales y los que combinan procedimientos verbales y no verbales.

González Nieto,1998, (en Lomas, 1999, Vol. I: 227-231) hace una revisión curricular de los planes y programas de estudio de distintas etapas escolares, dirigida fundamentalmente a la secundaria en España. Esta revisión tiene como finalidad hacer una propuesta de secuenciación de contenidos con base en un programa de carácter abierto o como es el caso de México, semiflexible, el cual idealmente permite organizar y programar la enseñanza según las necesidades de los alumnos, los criterios funcionales de uso de la lengua, así como la consideración de diversos rasgos pedagógicos y didácticos para realizar unidades realmente didácticas.

Las decisiones a las que se enfrenta este tipo de propuesta son de orden curricular. Exigen jerarquización, organización, programación, selecciones, clasificaciones que se tienen que traducir en concreciones que tienen que ver con secuencias de aprendizaje, en relación al enfoque que se dé a la enseñanza de la asignatura.

Si la propuesta didáctica para la lengua y la literatura es comunicativa y textual, implica romper con lo tradicional y dar una nueva visión a la asignatura. Si el programa de español de cada grado en nuestro país está dividido en bloques (Plan y Programas de Estudio,1993) y éstos son propuestos bajo un orden flexible, toca a los docentes elegir ejes temáticos, que de acuerdo a González Nieto (1998, en Lomas, 1999,Vol.I:143) puede adoptarse a una postura pragmática.

El plan de secundaria mexicano es semejante al que tenía España con la LOGSE²⁰ y el MEC²¹ (1991). Coinciden en los ejes temáticos: comunicación y texto. El primero, el eje de la comunicación, es bastante visible, toma en cuenta la cultura de la sociedad (significados

²⁰ LOGSE: Ley Orgánica General de Servicios Educativos

²¹ MEC: Ministerio de Educación

culturales y normas, lo interpersonal e individual, las variedades y las funciones). El segundo, el eje del texto, se concretiza en el manejo de textos como actividad comunicativa en donde como documento curricular ya da una clasificación textual. En lo general, ambos planes distinguen entre orales y escritos, literarios y no literarios, verbales y no verbales. En lo particular, si perder de vista esta clasificación, da otras, de carácter más específico: narrativo, poético, dramático; expositivo, diálogo, entrevista, debate ..., con sus respectivas prácticas.

En el Plan de estudios de secundaria (1993) de la escuela mexicana, la tipología que se aborda a lo largo de los tres grados, guiándose bajo criterios de tratamiento oral, escrito, y algunos con análisis literario, en la claridad de que en todos media la lectura:

CLASIFICACIÓN	GRADO			TIPO DE TRATAMIENTO PREDOMINANTE
	1º.	2º.	3º.	
Exposición de temas	1º.	2º.	3º.	Oral
Entrevista	1º.	2º.	3º.	Oral
Debate	1º.	2º.	3º.	Oral
Mesas redondas	1º.			Oral
Texto literario:				
Cuento	1º.			Oral y escrito
Cuento		2º.	3º.	Oral, de análisis y escrito
Poesía	1º.			Oral, conceptual y escrito
		2º.		Oral
			3º.	Oral, de análisis y escrito
Poesía	1º.			Oral y de análisis
Recitación coral			3º.	Oral y escrito
Leyendas, mitos, fábulas, historias	1º.			Oral y escrito
Obras dramáticas		2º.		Oral, literario y escrito
Novela		2º.	3º.	Oral y escrito
Corrientes literarias enfocadas a una obra determinada: Edad Media, Literatura Náhuatl, Renacimiento, Barroco, Romántica y realista universal y mexicana, el Modernismo en América Latina y México, Literatura contemporánea universal y de autores mexicanos. Vanguardias literarias		2º.	3º.	Histórico, literario, oral y de análisis
Textos periodísticos: Noticia, crónica, reportaje. Artículos de Divulgación Noticias, publicidad, programas populares de radio y de TV	1º.	2º.	3º.	Oral, escrito y literario
Reflexión y análisis de medios de difusión masiva: Noticieros y programas de TV, de radio y publicidad de ambos			3º.	Oral
Descripciones	1º.		3º.	Escrito
Cartas	1º.			Oral, escrito y de análisis literario
Monografías	1º.			Escrito
Texto científico	1º.			Oral y escrito
Elaboración de resúmenes Elaboración de resúmenes, síntesis y cuadros sinópticos. Elaboración de guiones de apoyo para expresión oral	1º.	2º.	3º.	Escrito
El ensayo			3º.	Escrito

Este cuadro muestra que existe un fuerte predominio en los tres grados por el trabajo con la lengua oral, un mínimo de tratamiento escrito y que lo relacionado con la literatura y la historia literaria queda en un segundo término.

Lomas (1999, Vol I:145-153) expone que en España, González Nieto, al analizar la propuesta curricular española, proponen distribuir los contenidos en ejes temáticos para facilitar la programación didáctica a los profesores. Para ello eligen dos ejes que entre sí son complementarios: *actividad comunicativa y procedimientos textuales*. Ve la actividad comunicativa como de orden conceptual. El estudiante deberá ir construyendo su propio modelo de comunicación que se irá forjando a medida que el joven esté en diversas situaciones comunicativas y haga uso de la diversidad de discursos.

Los procedimientos textuales tienen que ver con las competencias comunicativas en relación a las prácticas discursivas necesarias en la vida. Esto supone el dominio de procedimientos, conocimientos prácticos, producción y comprensión de diversos textos. Todo lo anterior abarca competencias textuales, estratégicas y discursivas para el dominio de prácticas de producción y comprensión de diversos textos, con distintas funciones y adecuación a situaciones, aplicando los conceptos de coherencia y adecuación, así el conocimiento de los mecanismos lingüísticos necesarios.

González Nieto, Alcalde y Pérez (Lomas, 1999: Vol. I: 229) presentan una tipología de textos (Cuadro 22) inspirada en esta propuesta temática y los tipos de discursos que ubican en el estudio curricular, con base en los siguientes criterios: criterios organizadores de la diversidad de textos, criterios funcionales (basada en el uso en ámbitos sociales, fines y funciones) y pedagógicos y didácticos (experiencia y conocimientos previos de determinados procedimientos de producción y comprensión textual para desarrollar competencias básicas del alumnado).

Cuadro:22 TIPOLOGÍA DE LUIS GONZÁLEZ NIETO
(En Lomas, 1999: Vol. I :229)

DISCURSOS	ASPECTOS				
	CONSTITUCIÓN	USOS FUNCIONES	FINALIDAD	TRATAMIENTO	FORMAS
DISCURSOS PRÁCTICOS	Orales y escritos	Lo que necesita conocer cualquier hablante alfabetizado	Servir en el uso cotidiano	Son graduados, van de lo espontáneo e informal a los que se planean y exigen cumplimiento de convenciones	Conversación, avisos, notas, documentos administrativos...
DISCURSOS TEÓRICOS	Prácticas discursivas con referentes más o menos abstractos	Escolares	Aplicación escolar	Exigen planificación, coherencia y rasgos formales de comprensión producción e instrucción	
DISCURSOS ARTÍSTICOS	Preliterarios o de juegos retóricos, literarios de los que ya existen modelos	Cultural	Escolar y sociocultural	Exigen competencia específica, competencias parciales y conocimientos convencionales.	
DISCURSOS DE LOS MEDIOS	Combinación heterogénea de los anteriores, uso de medios verbales y no verbales	Medios de comunicación	Sociocultural	Exigen conocimientos de comunicación y de mecanismos de producción	

Lomas (1999, Vol. I:229) explica en relación a esta clasificación (Cuadro 23), que los aspectos anteriores plantean una organización, en la cual, los textos son ejes temáticos horizontales y los discursos son los ejes verticales. La idea es que el profesor tome la decisión

de cuándo introducirlos, la secuencia de uso, de reflexión, de ejecución de actividades-desarrollo de procedimientos-elaboración de conceptos y de que además incluya implícitamente los valores y actitudes en los procedimientos.

También Lomas (1999, Vol. I:274-279), da su propia clasificación (Cuadro 23), al revisar el habla y su intención persuasiva. Toca, con diversos autores, lo que llama géneros orales: la oratoria, la conversación formal y espontánea, la entrevista, el debate. Basa su propuesta tipológica en los procedimientos textuales y en tipos de discurso muy semejante a la ofrecida por González Nieto. Toma en cuenta las competencias básicas de los estudiantes, los ámbitos sociales en que se producen, sus fines hacia donde son dirigidas las producciones y funciones comunicativas que cubren (Lomas, 1999, Vol. I:229).

**Cuadro 23: TIPOLOGÍA DE CARLOS LOMAS
BASADA EN LOS TIPOS DE DISCURSO HACIA COMPETENCIAS BÁSICAS**

DISCURSOS	COMPETENCIAS BÁSICAS	ÁMBITOS	FINES	FUNCIONES
Prácticos	Hablante alfabetizado	Vida cotidiana	Uso formal e informal	Conversaciones, avisos, notas, documentos administrativos
Teórico	Práctica discursiva	Actividad escolar	Abstractos. Exige planificación y coherencia	Formales
Artístico	Específica, implica competencias parciales y conocimientos de convenciones culturales.	Literarios y preliterario (juegos retóricos)	Artísticos Literarios Socioculturales Retóricos	Artísticos Culturales Sociales
Medios	Heterogénea, combinada con las anteriores.	Medios de comunicación	Conocimiento y de reflexión de medios, su implicación en el mundo y su función como mecanismos de producción	Reflexiones Interpretativa de medios verbales y no verbales

Cassany (2002:154-180) elabora, a diferencias de la mayoría de estos autores, una clasificación expresamente dirigida a expresión oral, basada en ejercicios para practicar la lengua oral: de acuerdo a la técnica didáctica que emplean, al tipo de respuesta que tiene que dar el alumno o que se le requiere: cerrada o abierta, a los materiales escritos, sonoros o visuales obtenidos de la realidad y empleados para provocar la expresión oral en la clase y por último aquellas comunicaciones específicas en las que juegan un rol determinado (Cuadro 24)

**Cuadro 24: TIPOLOGÍA DE EJERCICIOS DE EXPRESIÓN ORAL
(Cassany,2002:154)**

Criterio	Tipo de ejercicio
Técnica	Dramas Escenificaciones Juegos de rol Simulaciones Diálogos escritos Juegos lingüísticos Trabajo de equipo Técnicas humanísticas
Tipo de respuesta	Repetición Llenar espacios en blanco Dar instrucciones Solución de problemas Torbellino de ideas
Recursos materiales	Historias y cuentos Sonidos Imágenes

	Tests, cuestionarios, etc. Objetivos
Comunicaciones específicas	Exposiciones Improvisación Hablar por teléfono Lectura en voz alta vídeos y cinta de audio Debates y discusiones

Lozano, en sus informaciones teóricas y metodológicas didácticas sobre la expresión oral (2003:193-208) establece para la práctica una clasificación de textos (Cuadro 25) basada en las funciones que prestan las interacciones orales y en las habilidades orales de situaciones específicas de comunicación. Considera la intención y finalidad de la intervención, el conocimiento del tema, las formas verbales y no verbales que se emplean y la actitud e los participantes:

Cuadro 25: **CLASIFICACIÓN DIDÁCTICA DE LOS TEXTOS ORALES**
(Lozano, 2003:193-208)

Textos para situaciones no formales y no estructuradas	Textos para situaciones formales y estructuradas	Textos para técnicas estructuradas para exposición y discusión
Situaciones coloquiales Comentarios Charlas Diálogos Juegos de rol Escenificaciones no memorizadas	Exposición Conferencia Discurso oratorio Informe Escenificaciones memorizadas	Debate Debate dirigido Foro Panel Simposio

La relevancia, que todas estas tipologías textuales nos ofrecen, hacia lengua oral, es poder observar cómo a partir de la lengua escrita se ha podido establecer formas específicas de textos orales que permiten evidenciar una sistematización para su aprendizaje y hacerlos significativos hacia los estudiantes, sin menoscabo de la lengua escrita y si más bien como el complemento entre lo oral y lo escrito.

Sobre los cuidados que hay que tener para abordar didácticamente cualquier tipología Lomas aporta las siguientes advertencias(1999, Vol. I:223):

- Una cosa es ordenar y clasificar los usos lingüísticos a tipología y otra es convertir las tipologías a ejes para la selección y ordenación de contenidos lingüísticos en las aulas
- Toda tipología puede ser engañosa sino resiste la variedad textual.
- No existe la homogeneidad o pureza textual escrita u oral. Toda tipología debe mirarse como un intento de ordenación y clasificación de categorías homogéneas de textos heterogéneos.
- El alumno deberá buscar adquirir conocimientos y habilidades para comprender y producir textos orales y escritos con diversas intenciones en los diferentes contextos de comunicación y no aprender a clasificar textos en sus diversas formas o tipologías textuales.
- La tipología textual no debe ser la esencia organizativa de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua, como tampoco el eje de selección y ordenación de contenidos.
- Para el análisis de textos, las tipologías deben representar un elemento más como lo son la adecuación, cohesión y coherencia, así como otros enfoques: la pragmática, la etnografía de la comunicación, el análisis del discurso o la sociolingüística que aportan elementos para reflexionar sobre el intercambio comunicativo.
- Toda selección de contenidos lingüísticos deberán estar en función de la ayuda hacia el alumnado para que adquiera conocimientos y habilidades que le hagan posible un uso adecuado y coherente de la lengua en diferentes situaciones y contextos de comunicación.
- El enfoque de enseñanza elegido determina lo que se espera del alumnado. Un enfoque gramatical espera respuestas sobre conceptos. Si se pone en escena una transposición didáctica, el enfoque textual acaba preguntando diferencias sobre clasificaciones textuales. Verret (1974), Chevillard (1991), Camps (1998) (citados por Lomas, 1999, Vol. I:224) advierten de este tipo de transposición convierten a las clases de lengua en clases de lingüística aplicada de nuevo cuño. La reflexión metalingüística sea gramatical, textual o pragmática debe verse como conceptos y herramientas de análisis de evidente utilidad en la medida que auxilien para obtener producciones orales o escritas y no como una moda que oculte el rutinario modo de enseñar.

- El objetivo esencial de la educación lingüística actual es ir logrando gradualmente habilidades, actitudes, conocimientos, destrezas lingüísticas-discursivas y conceptos metalingüísticos (gramaticales, textuales y pragmáticos) para que se hagan cosas con el lenguaje, lo que conlleva seleccionar contenidos que permitan trabajar con el lenguaje y no aprender lingüística.

Bajo esta postura toda tipología textual, tanto en lo oral como en lo escrito, sólo es un apoyo didáctico que deberá ser flexible y práctico, así como brindar utilidad, reelección y ordenación de acuerdo a las características que ofrezcan para tratarlos en clase, pero de ninguna forma un marco rígido que denoste la creatividad del estudiantado.

8. Los ejes de la lengua en México

El Plan y Programas de Estudio de Secundaria (1993) tiene carácter obligatorio en el sistema educativo nacional mexicano, con ellos se pretende lograr una educación de mayor calidad formativa y de avance cualitativo, ser un instrumento para organizar el trabajo escolar y establecer la congruencia y continuidad del aprendizaje a lo largo de los nueve grados de educación básica.

Tal documento oficial y normativo articula cinco prioridades, de las que la primera tiene especial importancia para los contenidos lingüísticos y literarios:

Asegurar que los estudiantes profundicen y ejerciten su competencia para utilizar el español en forma oral y escrita; desarrollar las capacidades de expresar ideas y opiniones con precisión y claridad; entender, valorar y seleccionar material de lectura, en sus diferentes funciones, prácticas y literarias.

En el mismo documento se establece el tiempo preciso dedicado a actividades lingüísticas durante la semana: cinco horas y advierte que las competencias lingüísticas deberán ser practicadas en las demás asignaturas.

La flexibilidad del nuevo currículum permite que la selección de contenidos lingüísticos y literarios pueda ser dirigida a elegir los más útiles para contribuir a la adquisición de las capacidades comunicativas expresados en los objetivos de la asignatura. Tal flexibilidad, se acentúa al enunciar los propósitos por nivel y no por grado. Dichos propósitos se abordan a través de cuatro ejes que tratan de pernear los temas de los cuatro bloques que conforman cada grado, dejando en libertad al docente de seleccionar la reorganización de los contenidos en función de las necesidades de los alumnos:

Lengua oral
Lengua escrita
Reflexiones sobre la lengua
Recreación literaria

En cada uno de estos ejes puede observarse la tendencia a la actividad comunicativa y la primacía de los procedimientos textuales, tanto en forma oral como escrita. *El objetivo primordial de los contenidos de estos ejes es que el alumno logre comunicarse eficazmente* (Plan y Programas 1993:19). Cada uno de los ejes es complemento del otro y la lectura es una

herramienta, un vehículo común en todos ellos. El documento considera también el desarrollo de situaciones comunicativas, propiciando los procedimientos de producción y comprensión textual, de autoaprendizaje, colectivo y de intercambio, de revisión y corrección de textos.

Este documento, al advertir de manera general del cambio de concepción de aprendizaje, también recomienda transformar la enseñanza y los procedimientos estratégicos del profesor considerando su práctica continua y secuencial.

En el mismo documento, se asienta que toda planificación necesita hacerse considerando los ambientes culturales heterogéneos de los estudiantes, así como su cierta eficacia para comunicarse y su necesidad de expresarse. Se trae entonces de reconocer el capital cultural heterogéneo de los estudiantes, lo cual conlleva una selección de contenidos lingüísticos y literarios que contemple la situación inicial académica (conocimientos previos de cada estudiante, y sus intereses. Con ello busca integrar contenidos obligatorios (conceptos, procedimientos y actitudes) de la currícula, así como las normas de comportamiento lingüístico.

Los contenidos escolares traducidos en temas y subtemas en los bloques del Programa (1993) están finalmente enunciados en sentido genérico, pero gradual. La idea es no saturar al estudiante y de que puedan irse incluyendo nuevos conocimientos que posteriormente, sirvan de afianzamiento para los nuevos temas.

En los Planes y Programas (1993) toda selección de contenidos está en función de la adquisición y el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes y de su capacidad de reflexión sobre la lengua y sobre la comunicación.

Bajo su propia experiencia, Lomas y Osoro (citados por Lomas:1999, Vol. I:226) observan que la selección se hace sobre contenidos relacionados a los usos expresivos y comprensivos considerando la diversidad y complejidad de las personas. Los programas mexicanos contemplan someramente la diversidad y por lo mismo el tratamiento sobre este punto en los contenidos es azaroso.

La selección de contenidos de procedimiento y contenidos relacionados con la reflexión sobre la lengua y el uso lingüístico y comunicativo de las personas (conceptos y actitudes) hace que un buen número de temas gire a su alrededor (Plan y programa de estudio,1993). En primer grado es fuerte esta tendencia. Los contenidos lingüísticos se agruparían alrededor de dos ejes determinados por el tipo de contenido para lograr competencias en ciertos usos y conocimientos específicos, como puede observarse en el cuadro comparativo al aplicarse el enfoque comunicativo en España y en México (Ver cuadro:26).

Cuadro:26 SELECCIÓN DE CONTENIDOS DE PROCEDIMIENTO, DE REFLEXIÓN SOBRE LA LENGUA Y DEL USO LINGÜÍSTICO Y COMUNICATIVO DE LAS PERSONAS

ESPAÑA				MÉXICO			
EJE	TIPO DE CONTENIDO	COMPETENCIA	CONOCIMIENTOS	EJES	TIPO DE CONTENIDO	COMPETENCIA	CONOCIMIENTOS
Comunicación	Procedimientos expresivos y comprensivos	En uso diversos de textos, escritos e iconoverbales	-Sobre las convenciones socioculturales -Sobre las reglas pragmáticas reguladoras de la producción y la recepción de cada tipo de texto.	Lengua hablada Y lengua escrita	Diversas habilidades verbales y escritas, Variadas estrategias y hábitos de exposición oral y escrita	Capacidad y uso variado de texto orales, Producción, interpretación y práctica de varios tipos de texto. Consolidación de la capacidad de expresión oral y hábitos de lectura y escritura	De diversas técnicas participativas, de formas de exposición. Conocimiento y práctica de técnicas de estudio y de lectura
Reflexión sobre la lengua y usos comunicativos de las personas	Conceptos, hechos, principios, actitudes, valores y normas.	En capacitar sobre la evaluación de diversos textos y contextos de uso verbal o no verbal, propio o ajeno.	Adquisición de conocimiento metalingüístico y metacomunicativo.	Reflexiones sobre la lengua y literatura	Conceptos, hechos, principios, actitudes, valores y normas de uso.	Hábito de revisión y corrección de textos. Capacitar para la reescritura o transformación de textos literarios. Desarrollar el disfrute por la literatura. Comprensión de la norma y uso correcto	Ampliación de vocabulario para tener acceso a distintas actividades dentro y fuera de la escuela. Conocimiento e identificación de hechos y géneros literarios así como ensayo de creaciones literarias

Puesto que la competencia comunicativa se construye sobre la base de habilidades expresivas y comprensivas (competencia textual y estratégica) y conocimientos sobre las lenguas y sus usos sociales (competencia lingüística y sociolingüística), los ejes serán importantes para propiciar tales capacidades. En el contexto español, la primacía la tienen los contenidos de procedimiento, pues lo que se quiere lograr es el conocimiento suficiente para el uso eficaz, adecuado y coherente en los intercambios comunicativos. La finalidad es el dominio de conocimientos lingüísticos, así como de estrategias, habilidades, actividades, normas y valores de origen sociocultural que regulen esos intercambios.

En el contexto programático mexicano, es evidente el énfasis que hacen los Planes y Programas en el desarrollo de capacidades expresivas y comprensivas, siempre fundadas en recursos conceptuales. Además se advierte una evidente preocupación por el fomento a la lectura.

REFLEXIÓN CAPITULAR

Ver la escuela como un escenario comunicativo en donde se desarrollan y surgen múltiples funciones, la recreación de la cultura, tradiciones, aprendizajes de todo tipo, que se legitiman y deslegitiman, incidentes en la vida personal y social de profesores y estudiantes, en lo ético, afectivo, ideológico, etc. y que socializan a través de los distintos usos de la lengua, hace que el profesor sea el protagonista más directo de esa vida escolar.

El profesor es el actor principal que regula y marca las pautas para la planeación de la enseñanza, de los aprendizajes y de la evaluación de los contenidos del programa. Si bien el estudiante determinará la actitud de la escuela y del aula y debe ser el centro de tal regulación en la planeación, del actuar del docente, de la escuela y de lo educativo, también se sujeta a lo determinado por la autoridad docente y de la escuela en general. Por todo ello, parafraseando a Lomas (1999) y Y.K. Goodaman (2000) la lengua oral con su diversidad de usos lingüísticos, es la herramienta rápida y eficaz de comprensión e interpretación del mundo, de la representación de la realidad, es el instrumento esencial para la enseñanza y el aprendizaje, para legitimar y deslegitimar el conocimiento y el comportamiento, para sancionar y alabar conductas. La lengua oral es el medio de interacción comunicativa, cuyo valor se acrecenta al ver su utilidad y eficiencia que tiene como vehículo para superar obstáculos académicos. Su eficacia radica en que cómo permita una mejor interrelación e interacción con el mundo escolar y el extraescolar a través de las vivencias lingüísticas que promuevan la competencia oral en pro de la competencia comunicativa.

Por tanto, enseñar lengua con sentido tiene que ver con poner en el centro las características y las necesidades de los estudiantes, a las formas de hablar de los estudiantes, en relación a los contenidos, a las relaciones que se establezcan dentro del aula. La sensibilidad que los docentes logren para realizar la construcción de significados necesarios para la enseñanza y el aprendizaje, será vital. La apropiación de los usos lingüísticos tanto en lo oral como en lo escrito es determinante para lo que ocurra en el aula. Dar a los estudiantes a través de los usos lingüísticos las herramientas que los apoyen en situaciones escolares, cotidianas, sociales y culturales, sin regirlas a una determinada clase o situación económica para no caer en escenarios discriminatorios reeditarán su capacidad de aprendizaje.

La flexibilidad del aún vigente programa de estudios, 1993, debe permanecer y con ello permitir la inclusión de conceptos lingüísticos y literarios acordes a las características y necesidades de los alumnos, así como el trabajo con procedimientos expresivos y comprensivos y la posibilidad de tener actitudes comprensivas ante las lenguas y sus usos.

V PLANEACIÓN Y PRÁCTICAS DE EXPRESIÓN ORAL

Ha sido tan abrumadora la enseñanza del conocimiento formal del sistema de la lengua y la corrección normativa de los usos "ilegítimos" del alumnos y alumnas que ocupó un tiempo casi absoluto en nuestras aulas, pero el habla están cotidiana, tan diversa, tan espontánea o tan regulada que está como el oxígeno y nitrógeno en el aire que respiramos y en casi todos nuestros juegos de lenguaje.

Carlos Lomas, 2002.

A. ¿Por qué hablar es importante?

Hablar por hablar carece de sentido. Importa la capacidad de poner en marcha el hablar para estar en interacción con los demás, para ser escuchados y escuchar. *El uso de la oralidad subyace en los procesos comunicativos sin perder su carácter inminentemente sociolingüístico en todo contexto y las particularidades que hay en un contexto social determinado* (Krees, 1983:69-72; Calsamiglia, 2002:29). La relevancia de la lengua oral es tal, que viene a ser uno de los más valiosos representantes del pensamiento. El uso hablado aventaja en experiencia en muchos sentidos. Ocurre lo mismo con el hablar y el escuchar en el medio escolar, en donde la lengua hablada es mayormente empleada y por la gran mayoría de las personas es ocupada nueve veces más, de un rango del uno al diez (Krees, 1983:65).

Al relacionar el uso oral con la lectura, ésta quedaría más elevada que la escritura, pero menos que hablar-escuchar. El modo hablado de la lengua es significativamente abrumador sin importar clases sociales, ocupaciones o posiciones geográficas, su estatuto social es óptimo en aquellas sociedades orales en su lengua madre o bilingües (Calsamiglia, 2002:41) y sean sociedades orales u orales y escritas, con el discurso hablado se dan a entender. A pesar de esta práctica oral, la actitud de los hablantes al compararse entre ellos, menciona Krees²² (1983:66) *consideran su hablar defectuoso, antigramatical y deformado, impropio y deficiente por una u otra cosa.*

Pese a que diversos conocedores y especialistas muestran los rasgos del habla son derivados de ella misma, constantemente aparece la valoración del habla en relación con la gramática de la lengua escrita. Así es como, en lo social y en lo escolar, persisten que, los juicios sobre el habla, derivan de las normas de juicio relacionadas con el modo escrito (Kress, 1983:67; Najt y Reyzaabal, 1994:20-22).

²² Ghunter Kress es un autor inglés que aparece en una antología preparada por Roger Flower, quien reúne textos que hacen contribuciones en cuanto a las conexiones lenguaje oral-lenguaje escrito bajo una relación sociolingüística y con evidentes implicaciones educativas.

La estrecha relación de pensamiento-lenguaje, de la lengua oral y la lengua escrita no impide que la oralidad tenga su propia estructura. El pensamiento existe en las formas y modos del lenguaje y el lenguaje existe en las formas y modos del pensamiento. El proceso de articulación del lenguaje representa el proceso del pensar (Vigotsky, 1998:75; Vigotsky,1962, citado por Bruner,1986:82; Krees, 1983:68).

Poner en práctica las palabras es sistematizar los sonidos, es evocar las palabras a la memoria, pero como no hay donde buscarlas, eso motiva la deficiencia del hablar. Las palabras son acontecimientos, hechos. En hebreo *dabar* significa “palabra” y “suceso”. Por otro lado, aunque en los países que hacen uso de la lengua oral y escrita, la primera no goce de tanto prestigio (Olson, 1994:22; Olson y Ong, citados por Ruscio:2004,4)²³, desde su existencia se le ha conferido un gran poder. “El sonido no puede manifestarse sin intercesión del poder” (Ong citado por Rusio,2004:3).

Hablar es poner en juego este sistema primario, el lenguaje, capaz de existir sin ningún tipo escritura de por medio (Ong citado por Ruscio,2004:4) y que a pesar de que no es permanente, desde que surgió ha permitido la práctica de múltiples acciones sociales, muchos aprendizajes y la posesión de una gran sabiduría.

Aunque debe reconocerse que el modo oral y el escrito son realizaciones de un mismo sistema lingüístico, los condiciona un contexto sociocultural, tienen una finalidad dialógica real: comunicativa, por último, son interdependientes y de influencia recíproca (Calsamiglia,2002: 39). Los textos y sus significados existen a través de la oralidad²⁴, hay que subrayar que la lengua oral existe por la capacidad que tiene el ser humano de pensar.

²³ Verónica Andrea Rucio participa virtualmente en Monografias.com con el Tema Oralidad y escritura. Analiza la relación entre ambas basándose en las ideas de David Olson y de Walter Ong en un documento que abarca nueve cuartillas. En dicho escrito trata la noción de oralidad primaria. Ong considera “oralidad” como lengua hablada y llama “oralidad primaria” a la oralidad de una cultura que carece de todo conocimiento de la escritura o de la impresión y que se producen en presencia real de los hablantes. Es “primaria” por el contraste con la “oralidad secundaria” de la actual cultura de alta tecnología. Es la que se presenta en los medios de comunicación en los cuales se mantiene una nueva oralidad mediante el teléfono, la radio, la televisión y otros aparatos electrónicos. Para que su existencia y funcionamiento dependen de la escritura y la impresión.

²⁴ Walter Ong (2003, citado Rucio) explica que el pensamiento y expresión en una cultura oral se entrelazan y tienden a ser de las siguientes clases, además de manifestar hechos y poder: Aditivas, ya que suman ideas que se concretizan en palabras antes que ser subordinadas, pues eso es propio de lo escrito. Acumulativas antes que analíticas: Los elementos del pensamiento y de la expresión oral no tienden tanto a ser términos sino grupos términos, locuciones u oraciones paralelos; términos, locuciones u oraciones antitéticos; o epítetos. Redundantes o “copiosos”: En el discurso oral la mente avanza con mayor lentitud así que redundante, repite lo dicho manteniendo al hablante y al oyente en la misma sintonía; en la escritura se establece en el texto una “línea” de continuidad fuera del pensamiento. Si hay una distracción, equivocación, u olvido mental en el momento de leer lo escrito, se puede volver a tras y repasar el texto. En lo oral, no, porque la relación con el tiempo de hablar es fugaz. Tiene una psicodinámica propia: hay una relación única del oído con la interioridad a diferencia de los demás sentidos que no penetran. “Todos los sonidos registran las estructuras interiores de lo que los produce. Y, fundamentalmente, la voz humana proviene del interior mismo del organismo humano, que produce las resonancias de la misma. La vista aísla; el oído une. Mientras la vista sitúa al observador fuera de lo que está mirando, a distancia, el sonido envuelve al oyente. La vista divide. Por contraste con la vista (el sentido divisorio), el oído es, por lo tanto, un sentido

Las expresiones en forma de dar frases cortadas, las vacilaciones, el hacer pausas, la repetición de palabras, frases o ideas, de arrancar en falso en el hablar *registran el proceso de pensar, es el pensamiento en proceso y tiene significado* (Krees,1983 :68-69-72).

Este conjunto de expresiones significan las elecciones, las aceptaciones, las dudas, los rechazos, las modificaciones del hablante. Aportan datos de comprensión e interpretación del mensaje a los oyentes, en cuanto a la estimación del mensaje dado. Por lo demás las formas descuidadas, los recomienzos, las vacilaciones permiten acercarse a un pensamiento no disfrazado; el hablante se expone y resulta vulnerable a compromisos, aceptaciones, rechazos, etc. Incluso el silencio habla (Kress,1983:69), tiene significación: es defensa o es aceptación. A su vez todo este significado puede representarse mediante la escritura.

Por tanto, hay escritura porque hay lengua oral. En otros tiempos esta aseveración aceptaría ser cuestionada, pero hoy sabemos que lo que queda escrito tiene limitaciones de significado respecto al uso oral. Las palabras son semejantes en la escritura, pero su resignificación tiene que reconstruir el contexto e interpretarse.

Podemos afirmar que las creaciones orales no son variantes de las producciones escritas y menos puede desvalorizarse o discriminar a quienes no emplean esta modalidad.

Hace veinticuatro siglos, filósofos como Aristóteles sistematizaron el discurso oral. Lo definieron como *el arte de hablar*. La retórica surgió como un producto de la escritura, pero de una escritura que provenía de la acción de hablada (Lomas,1999:274). Lo mismo pasa con el surgimiento de la literatura que es un herencia y manifestación de la cultura oral (Ong, citado por Rucio,2004:2).

Las palabras son acciones y hechos y como tales, promueven la socialización (Álvarez,2002:4) dado que las actividades cotidianas se llevan a cabo a través de ellas. Si el uso de la lengua oral la hace social y cotidiana, entonces implica que es dinámica y cambiante, por esta razón es imprescindible saber escuchar, pero no permanecer en el silencio.

1. Saber hablar es saber escuchar

La violencia no sólo a apresado la mente de nuestros estudiantes sino también su palabra y así es llevada a las aulas. Antes que relatar su realidad, los alumnos se evaden del mundo en muchas formas. La visión, que de ella tienen, es fragmentada y por eso no pueden contarla. El futuro siempre es el hoy del mañana. Por tanto, si la palabra oral, cuyo valor es social, está restringida, su escucha prácticamente desaparece. El resultado es un lenguaje oral sometido, limitado y casi desplazado por diversas formas de comunicación.

unificador. Un ideal visual típico es la claridad y el carácter distintivo, diferenciar. El ideal auditivo, en cambio es la armonía, el conjuntar.”

El silencio es útil para estar con uno mismo y posteriormente para construir un nosotros/con los otros (Lino y Giordano, 2004:1) a través de la lengua oral. Hoy el silencio, el ensimismamiento que surge entre los estudiantes refleja más el aprisionamiento que en ellos provoca la tecnología, más que ser ese espacio de reflexión. Aunque también otras veces se convierte en una manifestación de defensa, de agresión o de protesta que impide tener espacios armónicos de comunicación sean en ámbitos familiares, sociales o escolares.

La expresión oral al tener la cualidad de existir por sí sola, ni ser limitada a la cultura escrita es superior a ésta. La idea no es que someta o esclavice con su uso a las sociedades alfabetizadas. La idea es que lo oral y lo escrito sean complemento, sobre todo en los espacios aúlicos y no se sacrifique a una en detrimento de la otra.

Si la creatividad de nuestros estudiantes se alimenta, día con día, de visiones tecnologizadas en donde la lengua oral parece no tener cabida, la escuela en general y el aula de español en particular, deberá replantearse estos hechos como un reto para indagar los diversos caminos que motiven y estimulen a los alumnos en una continua participación oral al interior del aula y de la escuela.

El reto es lograr la integración de ambos niveles de experiencias, el reto es apropiarse de diversos medios de comunicación y no que éstos nos rebasen a cada instante y envuelvan con su telaraña, no solo a los estudiantes sino también a nosotros. El reto es darle el poder a la palabra en beneficio no sólo de algunos sino de todos.

Al respecto del poder de la palabra, Lomas (1999, Vol. I:300) expresa que se da en dos vías:

- de utilidad como herramienta para expresar ideas, sentimientos y fantasías;
- para propiciar la capacidad de actuar, como herramienta de conservación de la reproducción de la diversidad cultural y de la desigualdad social: no se posee acceso al capital lingüístico, ni todos los usos de la lengua tienen el mismo aprecio en las sociedades.

Así, la doble función del habla consiste en ser símbolo de pertenencia y diferencia social y a la vez permitirnos mantener la identidad sociocultural, haciendo con ello que contribuya a la cohesión interna del grupo social a donde se pertenece (Lomas, 1999, Vol I:300).

En el aula, a nuestro pesar, persisten las diferencias sociales, ya que hablar es apropiarse de un cierto estilo expresivo que refleja la jerarquía de los grupos sociales (Bordieu, 1979, citado por Lomas, Vol. I:300).

Bajo esta mirada, el origen sociocultural y nivel de escolarización lleva a dominar o no variedades lingüísticas. Se llega a dar que una lengua "legítima" goza de beneficios de distinción, a diferencia de una lengua "ilegítima" cuya modalidad que la hace ser excluida y condenada al silencio, situación que hay que evitar en todo momento, por lo menos en las escuelas.

Basil Bernstein (1975 y 1977, citado por Lomas:1999:301) analiza las relaciones entre la clase social, uso de la lengua, socialización y fracaso escolar. Observó que los niños de la clase trabajadora poseían el *código restringido* y no el *elaborado*, exigido en la escuela, lo cual provocaba dificultades de comprensión y expresión lingüística teniendo repercusiones en el aprendizaje y el consecuente fracaso escolar, así como limitaciones en el acceso a bases de socialización. De hecho una de las funciones del *código elaborado* es limitar ese acceso social e impedir el éxito académico²⁵.

Lomas insiste que, en las aulas, lo conveniente es educar en la igualdad lingüística (1999, Vol. I:301): El poder de la palabra, no solo tiene que envolvernos sino también evitar toda exclusión. Por esa razón, de forma simultánea hay que hacer prácticas de expresión oral, pero también prácticas de escucha. Escuchemos todos juntos y juntos pasemos todas las posibilidades y usos de la lengua. Esto significaría dejar la adicción a lo correcto, al “buen decir” y aprender. Hacer una puesta en común que permita enriquecer el capital cultural que cada quien, en el aula, posee. De esta forma se podría ir transformando la realidad de una pobre competencia comunicativa de nuestros estudiantes a un continuo desarrollo y consolidación de sus competencias comunicativas dentro y fuera de la escuela. Por lo mismo es conveniente reflexionar sobre la situación que guarda en el ámbito escolar.

2. Situación de la lengua oral en la escuela

En los Programas de Español está expresado el tratamiento de las cuatro destrezas y habilidades básicas: leer, escribir, hablar, escuchar, sin embargo en la práctica las cuatro destrezas y habilidades están gradualmente desatendidas y descuidadas (Martínez, López, y Juárez, 2002:92). En el caso que atañe a este capítulo, los contenidos y actividades de expresión oral y sus usos se practican de manera escasa y variada. Muchas de las ocasiones las prácticas orales se dan aisladas, desligadas de los otros contenidos, tratándolas en un plano puramente conceptual, alejadas de procedimientos prácticos que se pueden entrelazar de forma natural en el salón de clases. Regularmente se desaprovecha la interacción rica y provechosa que la oralidad puede aportar a diversos contenidos actitudinales.

Ante estos hechos, las prácticas sistematizadas de expresión oral tienden a ser actividades marginadas y optativas a pesar de ser obligatorias en lo curricular.

La lengua oral en la escuela, en la clase se torna en una herramienta cotidiana de

²⁵ Los contrargumentos que asume Lomas respecto de la postura de Bernstein son en razón de trabajar en las aulas sobre una igualdad lingüística (1999, Vol. I:301): a favor del mismo valor a las lenguas y hablantes; conjugando el valor de uso y el valor de cambio en el intercambio lingüístico; fomentando el uso cotidiano de las variedades lingüísticas y la utilidad social de saber usar variedades, registros y estilos para ir construyendo con ello la propia identidad cultural.

interacción y se piensa que con ello se están llevando a cabo su enseñanza y sus prácticas.

una de las razones de este tratamiento es que se sigue privilegiando la enseñanza de la forma escrita debido al prestigio que tienen.

En una posible didáctica tradicional de la lengua, se rechazan diversos usos familiares, cotidianos, espontáneos y populares para privilegiar el *hablar con corrección*. Se corrige adjetivizando, cuestionando y sancionando maneras de hablar del alumnado, pero no se les dedica tiempo par superar los “errores”, sean falta de vocabulario, muletillas, vulgarismos, desconocimiento de elementos de enlace, falta de coherencia, entre otros.

Lomas (1999, Vol. I:306), plantea que hablar está íntimamente ligado al desarrollo de la capacidad discursiva y estratégica del estudiante. Hay múltiples factores que condicionan la actuación comunicativa del hablante: las relaciones de poder, las desigualdades sociales, la imagen del que habla, la intención al hablar, el tema, el propósito y la organización textual.

Quién se expresa oralmente debe considerar qué decir, de qué hablar, en qué momento, de qué modo, en presencia de quién, cómo decirlo, cuánto enriquecerlo, en qué tono, cuándo y cómo usar el lenguaje poco neutral, en qué momentos callar para enfatizar el significado o darle claridad al relato (Cicerón, *El orador*, 17.55,56, Quintiliano en *Instituciones oratorias*, XI ,3, citados por Lomas, 1999, Vol. I:302).

Bajo un enfoque comunicativo debe buscarse la espontaneidad, la naturalidad en las prácticas de lengua oral, si se requiere que ésta tenga un tratamiento y tiempo específico para el desarrollo de sus prácticas. Tener la posibilidad de ir eliminando fallas (Cassany, 2002:105-106) y de ir enriqueciendo todas “microhabilidades”: reconocer, seleccionar, interpretar, anticipar, inferir y retener) de cada estudiante en usos específicos como son la exposición, la narración, la descripción, la argumentación (Cassany, 2002:110).

La enseñanza de estas “microhabilidades” de la lengua oral requieren y merecen una atención preferente en la clase de español. Los estudiantes deben usar el habla tanto en situaciones comunicativas espontáneas o coloquiales (conversaciones, uso informal de la lengua) como en contextos más formales y complejos (exposiciones, debates, descripciones, argumentaciones). La práctica constante de estos usos lingüísticos hará adquirir a los estudiantes dominios de la variedad lingüística cotidiana y de aquellos registros formales de la lengua.

Sin embargo, hay que reconocer las complicaciones que surgen al abordar la enseñanza de la lengua hablada y partir de ellas para la mejora del uso oral de los estudiantes:

- situaciones coloquiales y jergas juveniles frecuentemente poco relevantes para el aprendizaje de los registros formales,
- dificultades para activar en contextos socioculturales diferenciados,

- complicación para evaluar el habla de dichos estudiantes a causa de sus jergas y del alejamiento del uso formal de la lengua,
- dificultad para enseñar y aprender en forma sistemática algo tan complicado y heterogéneo como el uso oral en su diversidad,
- actuación a menudo espontáneo, poco coherente, y de limitantes de vocabulario, producto de las escasas lecturas y de la influencia audiovisual constante;
- la falta de una tradición didáctica en torno al tratamiento y práctica de la lengua oral,
- contexto familiares y sociales en los que apenas se habla.

Pese a todos los problemas enunciados, el aula debe ser un escenario comunicativo (Nussbaum y Tusón,2002:197), donde se hable, se analice el uso oral de las personas, donde se observe cómo hablan unos y otros, donde se reflexione sobre las características de cada contexto de comunicación y sobre las habilidades orales que se requieren en cada situación comunicativa.

Los contenidos de usos y formas de la comunicación oral deben ser trabajados en el aula en forma equitativa, correlacionándolos con contenidos gramaticales y literarios en forma pedagógica (Silva,1989:51), buscando con ello avanzar en la adquisición gradual de capacidades de expresión y comprensión relacionadas con el habla.

El profesor debe insistir hasta donde sea posible para avanzar, aunque sea un proceso lento, en las destrezas orales. Insistir a pesar de que se tenga en contra el origen familiar y sociocultural de los estudiantes. Insistir, a pesar de la influencia de los medios y las jergas juveniles, pero comprendiendo que éstas, son rasgos de identidad del estudiante, su punto de partida, los conocimientos previos. Insistir, finalmente para contribuir en la mejora de las habilidades orales que ya poseen los alumnos al acudir a la escuela y en otros casos, contribuir a compensar el insuficiente dominio de los diferentes usos orales con aquellos que procedan de contextos socioculturales desfavorecidos o distintos (Lomas,1999,Vol.I:264).

Lograr una discusión y acuerdo curricular con esta óptica será una manera de ir generando conciencia en los docentes con respecto al campo contextual donde desarrollan su práctica. Esa es la única forma de reconocer las dificultades y problema que se han de enfrentar.

Si se retoma la postura de incidir, entonces el docente habrá de cuidar varios aspectos:

- Planear que los criterios de continuidad, secuencia e integración, le den peso a las actividades orales, considerando las diferencias cognitivas, afectivas y socioculturales de los estudiantes.
- Valorar el apoyo organizativo requerido, ya sea en forma individual o grupal, considerando el rol del docente y del estudiante.
- Tener presente la función flexible del currículo escolar para ir integrando los contenidos orales según las condiciones.
- Reflexionar sobre la metodología a emplear y llevar paralelamente la evaluación a los procesos de enseñanza y aprendizaje para hacer ajustes pertinentes.

- Buscar el equilibrio de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que tengan que ver con las habilidades orales y escritas bajo la idea no aislar a ninguno de ellos.
- Cuidar la graduación y los tiempos con los que se cuente y se necesiten.

La aplicación de una reflexión de esta índole plantea comprender que oralidad y escritura tienen que ser complementarias, modos de realización de un mismo sistema lingüístico, prácticas socioculturales y no prácticas aisladas.

3. Características y usos culturales de la oralidad y la escritura

Helena Casamiglia (2002, 34-37) hace un análisis de las características y los usos culturales de la oralidad y la escritura, así como de los factores (cognitivos, escolares, comunicativos...) que influyen en el aprendizaje lingüístico de los estudiantes y en la adquisición y desarrollo de la competencia comunicativa oral. Entre los puntos que la autora contempla están los siguientes:

- El discurso oral y escrito son modos de un mismo sistema lingüístico.
- La actividad oral y escrita está definida por las características específicas y funciones socioculturales.
- El uso lingüístico es un comportamiento que afecta fuertemente la vida social, por lo cual la oralidad es una característica universal que determina todo lenguaje humano, toda sociedad. "La comunicación oral es el eje de la vida social de toda comunidad" (Casamiglia,2002:34)

En el siguiente cuadro (27) explicitamos los elementos, así como las características funcionales de la oralidad y la escritura en las sociedades (Casamiglia,2002:29-48; Olson, 1995 :21-39; Ong, citado por Rucio,2004:1-5; Yetta. M. Goodman y Kenneth. S. Goodman,2001:272).

Cuadro:27 CARÁCTERÍSTICAS DE LA LENGUA ORAL Y LA ESCRITA Y SU COMPARACIÓN

ORALIDAD	ESCRITURA	ORALIDAD Y ESCRITURA EN LAS VIDA SOCIAL
-Todos los acontecimientos de la vida social tienen representación simbólica en la oralidad a través de la memoria, ésta propiciará la transmisión oral de los saberes, herencias y ritos de esa sociedad.	- La actividad escrita y su influencia se restringen a las comunidades y culturas que la usen.	-Las comunidades y culturas que tienen ambas, presentan variaciones y particularidades tanto en el grado de desarrollo de cada una, como en la diversidad. -Están sujetas a condiciones del contexto de la sociedad y de la cultura. -Su configuración es dialógica por ser modos que tienen una finalidad comunicativa y en los que la interacción (emisor, receptor) es su realidad básica.
Lo oral tiene peso y significación social variado y total. Se constituye en un eje insustituible para la supervivencia y desarrollo en las sociedades orales. La situación comunicativa será el locus (lugar) donde se recurra y desarrolle reflejando conocimientos y conflictos. Lo oral es siempre contextual.	La escritura por su condición de realización física del sistema no es universal. Tiene funciones diferenciales ante la oralidad por lo que adquiere prestigio superior.	El uso oral y escrito se conjugan, son interdependientes y se influyen entre sí. El uso oral es un continuum espontáneo e informal regido por su utilidad y objetivo de convivencia tendiendo a formas más elaboradas y complejas al dirigirse a un público. Se agrega el uso de tecnología individual y de masas de todo tipo de expresión oral (Lomas,1999,Vol.I). -Bajo exigencia de fuerte ritualidad, habilidad, niveles y gradaciones están : <ul style="list-style-type: none"> ● La entrevista ● La conferencia ● La exposición de un tema ● El mitin ● El debate ● El sermón ● La mesa redonda... Formas condicionadas al tipo de interlocutores, relaciones, intención, finalidad, formación, preparación, etc. Las formas enunciadas tienen gradaciones si la comunidad sólo se

		desarrolla con la oralidad. Cada una implica ciertas estrategias a aprender que tienen efectos en la actividad verbal, en el comportamiento psicológico, el conocimiento del mundo, la socialización, los códigos no verbales, los gestuales y los rasgos paralingüísticos (voz, entonación).
La oralidad se desarrolla antes que la escritura en el proceso de formación y desarrollo del individuo (ontogenia) y en su evolución histórica como organismo (filogenia).	Se le ve como la ampliación de las actividades discursivas.	Los actos de habla son el camino eficaz, rápido, no el único medio, pero sí el único original, perecedero irreplicable por el tiempo y las condiciones.
Su importancia estriba en que construye un comportamiento generalizado primordial e insustituible para la supervivencia y desarrollo social.	-Impacta a las comunidades que acceden a ella en rasgos esenciales: ● cambio y estilo cognitivo ● modelo de organización social ● conservación de la memoria histórica, con más posibilidad de análisis, de saber, de crítica y de abstracción.	- Al reconocer el uso lingüístico como parte de la acción social de la oralidad y de la escritura, es necesario que en la enseñanza se conozcan los ámbitos de comunicación que el centro educativo promueva y proporcione para hacerlas estimulantes y claras para que los estudiantes desplieguen sus estrategias en lo oral como en lo escrito .
Toma tantas formas como necesidades sociales se tienen, con variaciones situacionales orales de actuación por su nivel o emisión fónica.	Se convierte en vehículo de las ciencias, técnicas, géneros literarios y de todas las disciplinas.	La madurez lingüística implica que una persona es capaz de seleccionar los elementos verbales y no verbales apropiados en una situación lingüística para que sea eficaz y cumpla su finalidad.
-En las comunidades orales, los actos de habla cobran mayor importancia, pues dependen totalmente de su actuación: hacer una demanda, defender una postura, persuadir, convencer, mostrar un saber. Es un camino rápido y eficaz.	-Preserva toda manifestación cultural, lo que permite una revisión crítica y su divulgación. -Las sociedades con desarrollo tecnológico e industrial y organización burocrática la toman como pilar de organización y transacciones	La competencia oral y escrita está condicionada por prácticas culturales del medio en que crece, vive y se desenvuelve.
En cada comunidad, tenga lo que tenga cada mensaje oral, es único, perecedero e irreplicable, de ahí, la necesidad de clasificar las situaciones comunicativas según las condiciones. Se ha probado que el grado de desarrollo cultural ha sido generado por la oralidad (Olson:32). La forma hablada es objeto en sí misma, posesión y herramienta del intelecto (Olson,1995:28; Yetta y Kenneth Goodman,2001)	Todo acuerdo fundamental, para que tenga validez pública y social, tiene que ponerse por escrito, superando con ello el uso oral en prestigio y valor social. Sin embargo esta creencia enmascara que la verbalización puede producirse de diferentes modos (Olson:28).	El alfabeto tiene usos limitados en la representación de una lengua, es una adaptación, leer y escribir no resuelve los problemas de superación de un país. El grado de alfabetización no indica superioridad de unos sobre otros (Olson,1995,29).
Gramáticos y psicolingüistas coinciden en que las estructuras sintácticas se adquieren a los seis años y las disfunciones que muestren como hablantes son periféricas y no nucleares. Esta primera competencia es la base para el largo proceso de adquisición de nuevos sistemas, el escrito entre ellos, pues requiere de : ● situaciones más formales de aprendizaje, ● de un aprendizaje sistemático ● de mayor y mejor elaboración.	La escuela recoge esa valoración reproduciendo actitudes y creencias sociales de variabilidad y poca fiabilidad de la lengua oral, haciendo creer que la escritura encamina la vida social y cultural, dando solidez a la lengua.	La escuela busca dar solidez a la lengua y hace pensar que la escritura es la transcripción del habla (Olson,1995:23)
La competencia lingüística está estrechamente ligada a las funciones comunicativas más usuales en la infancia, con lo que ha estado expuesta la persona y con los estímulos verbales de su entorno inmediato.	El criterio de validez superior de la lengua escrita es retomado y formado por los profesores como el referente para hacer juicios de capacidad verbal y la escuela en general lo usa como elemento estratificador según sea su dominio. Se basa en su característica de objetividad y aplicación de conocimientos.	El conocimiento está ligado a cada una de las habilidades básicas y no sólo a la escritura (Olson:37). Debe deshecharse "la tiranía de la escritura" (Saussure). La escritura es independiente del habla, ésta es la posesión y herramienta del intelecto (Vigostky,1998: 79)
El progreso en el hablar estará ligado al desarrollo de la capacidad discursiva y las experiencias que tenga el niño, la persona. El niño ya llega con una competencia adquirida a la escuela – tanto lingüística como discursiva--, la labor del profesorado es ampliar, desarrollar, activar flexible-mente todas las competencias y condiciones específicas de realización a los que el niño se tiene que adaptar. El puente entre lo inicial y lo que se quiere lograr lo pone la educación lingüística vaya o no a la escuela y si es obligatoria, es más fuerte la responsabilidad. En ella se ejercita la actividad discursiva.	Será tomando como referente la institución escolar el niño irá progresando al participar situaciones comunicativas nuevas, se va adaptando, socializando y adquiriendo conocimientos.	La idea es ver a la oralidad y a la escritura como habilidades complementarias, interdependientes, desterrando el ver a la segunda como órgano que facilite la esclavitud, el control social, el propiciar un orden social, situación dada en las sociedades burocráticas (Olson:38)
Al ser paralelo su enfrentamiento con la escritura, su funcionalidad adquiere, según la situación, matices propios.	El entrenamiento oral es paralelo a la habilidad de la escritura, sin embargo ésta enfrenta serias dificultades.	La invención y uso del sistema escrito ha sido un instrumento esencial para la formación de sociedades democráticas, así como su contribución específica en el desarrollo de distintos modos de pensamiento a través de la educación sistemática, de ahí que todo análisis sobre la escritura y la cultura escrita, el lenguaje en contextos letrados y orales diversos, habilidades exigidas para cada una, formas del discurso en el proceso, concepción de lengua, del ser y el

<p>Los modos de relación adicionales requieren de renovación. Un objetivo a plantearse en el uso oral es el aumentar la percepción y la sensibilidad. Debe ser objeto de atención, observación, análisis y valoración para extender el espacio o imaginario cultural</p>		<p>mundo que resulte de esas actividades sea necesario (Olson:38). Calsamiglia (2002) propone: 1) Reconociendo el uso lingüístico como parte de la acción social y de que es una actividad que se aprende , ejercitándola, el centro educativo requiere conocer los ámbitos comunicativos que promueva y proporciona. 2) Si todas las actividades comunicativas son dotadas de una finalidad clara y despliegan estrategias necesarias para el progreso de la competencia oral, tendrán resultados altamente positivos. De ahí que las relaciones tradicionales requieran permanente revisión. 3) Debe plantearse como objetivo esencial aumentar la percepción y la sensibilidad en relación al uso oral, hacer éste, objeto de atención, observación, análisis y valoración. Esta situación repercutirá en proporcionar una guía para las situaciones comunicativas y la extensión de espacios culturales. (Casamiglia,2002:46-47)</p>
--	--	--

4. Hablar, proceso esencialmente humano

Apropiarnos de un sistema verbal requiere de un proceso gradual a lo largo de la vida de ahí que sea una destreza vital para el pensamiento y esa es la razón por la que su aprendizaje se da tanto en lo escolar como en lo extraescolar.

Para el desarrollo de la oralidad en la etapa escolar intervienen distintos factores entre los cuales están los propios docentes y otros factores sociales. Su origen sociocultural de la lengua y los contextos de uso lingüístico habituales influirán para el desigual acceso a ella (registros, sociolectos, estilos y habilidades lingüísticas (Lomas, 1999, Vol.I:271).

Según Canale (1983, citado por Lomas, 1999, Vol.I:271-272) el habla es un discurso contextualizado (lingüístico, sociocultural y cognitivo) que condiciona la producción de los enunciados orales y la interpretación de los mensajes. Así mismo las condiciones psicológicas influyen en la emisión verbal tanto como en la recepción de enunciados (distracciones, bloqueos de memoria, fatiga...) El intercambio oral es concreto (persigue un determinado fin) y eficaz si lo que se quiere se obtiene en la interacción comunicativa. La comunicación es “el intercambio y la negociación de información entre al menos dos individuos por medio del uso de símbolos verbales y de procesos de producción y comprensión” (Canale, 1983, en Lomas, 1999:272), en la cual juegan su papel el gramatical, el sociolingüístico, el discursivo y el componente estratégico (Ver cuadro:28).

Joseph María Cots (1995, citado por Lomas, 1999:272-274) opina que la exigencia sobre requisitos comunicativos originados por las características del contexto y de los propios componentes de la competencia comunicativa (gramatical, sociocultural,

Cuadro:28 LA COMPETENCIA COMUNICATIVA Y SUS COMPONENTES

<p>Competencia comunicativa: Conocimiento y habilidades de diversa naturaleza formada por cuatro componentes (Canale y Swain, 1980; Canale, 1983; Hymes, 1984)</p>	<p>COMPONENTE GRAMATICAL O LINGÜÍSTICO</p>	<p>Se ocupa del conocimiento del código lingüístico en sus cuatro aspectos</p>	<p>-Fonológico -Morfosintáctico -Léxico -Semántico</p>
	<p>COMPONENTE SOCIOLINGÜÍSTICO</p>	<p>Conocimiento de las variables socioculturales que condicionan los intercambios comunicativos (estados, intenciones en la interacción, normas de uso en cada contexto).</p>	
	<p>COMPONENTE DISCURSIVO</p>	<p>Conocimiento y habilidades que son necesarios para la enunciación coherente de mensajes.</p>	
	<p>COMPONENTE ESTRATÉGICO</p>	<p>Conocimiento y habilidades que se requieren para evitar las dificultades comunicativas (conocimiento deficiente del código, cansancio, malentendidos, lapsos de memoria).</p>	

discursivo y estratégico) obliga a que el análisis de la competencia comunicativa oral integre el dominio de las reglas del código lingüístico como el dominio de las estrategias comunicativas, y

se desplieguen en las situaciones de expresión oral, adquiriendo ésta su propia identidad al ponerse en marcha diversos factores de cada uno de esos componentes, agregando a éstos las informaciones dadas en el capítulo I (pág. 26-27):

- El **componente gramatical** de carácter instrumental, se comporta como el medio eficaz de satisfacer la integración de las reglas gramaticales en función del uso con el dominio de las estrategias comunicativas que empleen los hablantes.
 - En el **componente sociolingüístico** intervienen cuatro factores en el momento de participar el hablante en el acto comunicativo donde éste optará por las que necesite con respecto al oyente u oyentes y también según lo que definan como hablante y oyente al interactuar verbalmente:
 - 1) Relaciones de poder entre los hablantes.
 - 2) Distancia social o grado de intimidad: tú, usted, pedir permiso, etc.
 - 3) Grado de imposición que una acción supone para un individuo.
 - 4) Presentación de sí mismo o imagen se desea proyectar.
 - En el **componente discursivo** (presentación y distribución de la información) intervienen cuatro factores:
 - 1) La gestión temática (coherencia y desarrollo temático).
 - 2) Reciprocidad comunicativa entre emisor y receptor (Ejemplo: el hablante cambia e implementa estrategias según necesidades específicas. Si es insuficiente cambia de turno o toma turno).
 - 3) La organización de la información en unidades.
 - 4) La gestión del objetivo o finalidad de la comunicación.
 - En el **componente estratégico** observa dos factores comunicativos.
 - 1) Peligro de colapso comunicativo (silencio, problemas en la transferencia).
Estrategias verbales para reparar o referentes para nombrar algo.
 - 2) Eficiencia y efectividad de los medios verbales convencionales de que se dispone (expresiones metafóricas o repetición de una misma partícula).
- (Cots, 1995, citado por Lomas, VOI. I:273-274)

Ante este panorama, Cots (1995) define la competencia comunicativa como el uso ante las respuestas del hablante a requisitos comunicativos, en donde el componente gramatical pasa a tener un carácter instrumental y de medio eficaz para satisfacer requisitos durante el desarrollo y consolidación de la competencia comunicativa oral.

Para Viramonte (2002:57) y Cassany (2002:146-147), la lengua hablada posee su propia gramática, en donde las repeticiones, los silencios, las muletillas, entre otros “errores” son tomados como hechos normales y estratégicos por la necesidad de producción expresiva-comunicativa. El exceso de estas estrategias entorpece la comprensión del mensaje:

Desde estas convicciones, el uso verbal es caracterizado como abierto y flexible al tener los hablantes la posibilidad de desplegar requisitos comunicativos y estrategias según las necesidades, las experiencias comunicativas y socioculturales o la interpretación de los interlocutores.

B. Los fines pedagógicos de la expresión oral

Ser elocuente tiene que ver con el *hablar bien y fluido*, que es producir un discurso coherente, correcto y apropiado (Najt y Reyzaal,1989, en UPN,1994:19). Nuestros estudiantes al no poseer estos rasgos optan por guardar silencio, situación que en nada ayuda

al desarrollo de la oralidad y a su despliegue en todos los aspectos y situaciones de la vida cotidiana. Si la escuela es, relativamente, la encargada de lograr que los estudiantes se expresen en forma oral con claridad y precisión, entonces es necesario que dentro de la educación sistemática haya una práctica y reflexión diaria sobre el hablar a partir de las distintas formas en que se pueda presentar.

Sin embargo, el temor a hablar o que no hablen es un fantasma continuamente presente las clases y en sí, en el sistema escolarizado. Aunque también causa temor abordar el estudio sistematizado de la lengua oral por diversas razones (Nussbaum,2002:67-68):

- El uso oral es relegado como contenido de aprendizaje escolar a causa del prestigio de que goza la lengua escrita, centrándose en el aprendizaje de la norma escrita. La pedagogía directiva tiene a la lengua escrita como centro de aprendizaje más que el hacer un individuo aprendiz.
- La creencia de que el niño o el adolescente posee la competencia suficiente para desenvolverse tanto en el entorno familiar como en el social. La escuela da por hecho que el aspecto lingüístico, pragmático, sociocultural y discursivo del uso de la lengua están adquiridos y por ello no merece debida atención la lengua oral.
- La razón de mayor peso son las relaciones que se han establecido desde tiempos atrás entre la lingüística y la didáctica de la lengua y que aún persisten. Las disciplinas son los modelos vaciados a programas oficiales, manuales o libros de texto describiendo el sistema de lengua ideal y no descripciones del uso de situaciones concretas.
- No hay una metodología propia para la enseñanza de la lengua oral.

(Nussbaum,2002:67-68):

Existe una razón más por la cual no se realizan prácticas sistemáticas de lengua hablada. Dicha razón es usada como el argumento más preponderante y constante en los docentes para no sistematizar las prácticas de expresión oral: su estudio es lento por lo cual impide o limita el trabajo con otros temas del programa que son más importantes.

Poco a poco, en el ámbito académico, al menos en España, el uso y práctica de la palabra oral curricularmente se torna un derecho para todos. Va adquiriendo relevancia de ser una herramienta de aprendizaje y de comunicación entre las personas (Lomas,1999, Vol. I:310).

Esta manera de concebir la lengua obliga a elaborar un diagnóstico inicial sobre las formas de hablar de los estudiantes. Observar, analizar y describir los usos de la palabra en el aula, compete a todos, incluido el profesor quien deberá indagar sobre ello, dentro y fuera de la escuela. El habla debe observarse, analizarse y mejorarse. Al realizar tal observación deberá emitirse la valoración (Lomas, 1999, Vol.I:310) que permita tomar decisiones sobre la planeación curricular que más convenga a los estudiantes.

A partir de este punto al inicio del estudio y práctica de la lengua oral se hace co-actuar al proceso de la evaluación del habla al poner en contacto directo a los estudiantes con los usos lingüísticos orales diversos. Se puede comenzar por coleccionar un corpus de textos orales de los estudiantes, implicando a éstos en la grabación de los mismos y en la transcripción de textos con indicaciones sencillas. Posteriormente con el uso de otras personas. Todo ello conformará

la sonoteca o banco de géneros del habla, formas de expresión, estrategias discursivas y usos orales propuesta por Nussbauam (2002:75).

La finalidad de este banco es dual. Primero acercar a los estudiantes lo más posible a los usos reales de la lengua y después para ser analizados conjuntamente con el docente como usos contextuales, variedades, repertorios léxicos (Nussbaum, 2002:75) contenidos en las situaciones concretas de uso. Ésta puede ser una de las formas de contribución a las necesarias adquisiciones de habilidades lingüístico-discursivas y de estrategias comunicativas que permitan ampliar su repertorio expresivo, el uso de distintos registros y de la palabra apropiada en diversas situaciones de comunicación.

El trabajo del docente respecto de la lengua oral tiene dos vertientes. Por un lado, es necesario fomentar una educación lingüística comprometida con el desarrollo de la competencia oral, haciendo conciencia en los estudiantes, de lo que *saben hacer con las palabras y de lo que no saben o hacen incorrectamente* (Lomas, 1999:311). La otra vía es mostrar consecuencia con lo anterior, tomando conciencia de que todos los que enseñan son a la vez profesores de lengua, sin importan la disciplina que enseñen, por el sólo hecho de usar la lengua como vehículo de enseñanza (Lomas,1999, Vol.I:311; Goodman,1992,18; Yetta y Keneth Goodman,2000:291). *Ser docente es ser modelo de lengua en clase*. A partir de ahí, se evalúa el acierto o desacierto expresivo y comprensivo de estudiante al escuchar, al leer, al hablar, al escribir (Lomas,1999, Vol.I:312).

A pesar de que se ha desarrollado una nueva concepción de la enseñanza de la lengua, de que este enfoque comunicativo exige un perfil diferente de docente y aprendiz, y de que dicha concepción está basada en aportaciones de distintas disciplinas y ciencias, en realidad hay que reconocer dos hechos: los docentes no hemos comprendido sus principios teóricos y el otro, sus principios metodológicos han sido desvirtuados. De forma general, puede decirse que nunca se han desterrado las prácticas estereotipadas de funciones comunicativas y de reglas gramaticales (Lomas,1999, Vol.I:69-70) que en nada refuerzan las prácticas de expresión oral y que en la en la mayoría de los casos, no toman como punto de partida el bagaje lingüístico inicial del estudiante, al menos en la mayoría de los casos.

Sin embargo, habrá que buscar caminos que permitan practicar, reforzar y consolidar la lengua oral en beneficio de la competencia comunicativa de nuestros estudiantes. Por tal motivo, es importante considerar que a través de la oralidad se puede persuadir, que hay formas de establecer y mejorar la conversación, así como de abordar y poner en práctica diferentes formas de acción verbal sean informales o formales, como son la exposición, la entrevista, la discusión, el debate, entre otras.

1. Cuando el fin de hablar es persuadir... y exponer un tema.

La pauta, para la incorporación del trabajo con el discurso hablado en el aula, se encuentra en la necesidad de los propios estudiantes por apropiarse de conocimientos y de construir su entorno social. Los jóvenes buscan convencer con su manera de hablar y eso es real y no debe parecerse extraño ni prohibitivo. Toca a los docentes apropiarse y saber aprovechar esa función utilitaria (Najt y Reyzábal,1989:234) y cotidiana de la lengua para encaminar a los jóvenes estudiantes hacia la antigua propuesta griega del arte de hablar y persuadir, que sigue vigente. La búsqueda de convencer no ha desaparecido.

Esta necesidad de los niños y los jóvenes de expresar sus ideas y convencer con ellas debe convertirse en el detonador aristotélico que propicie mostrar al estudiante la tónica de la argumentación para exponer un tema, para defender su postura en una discusión, para debatir. Se trataría de mostrar que hay formas de presentar estas exposiciones de ideas; enseñarle que hay que pensar a quien va dirigido el mensaje, de trabajar sobre las características de ser el expositor u orador, así como en la organización coherente del discurso y sus fases.

Lomas (1999, Vol. I: 274-276), expone las fases que implica trabajar sobre la tradición retórica aristotélica, en la cual se perciben cinco factores o fases para la elaboración interna de un discurso y tres apartados en su organización externa, estructura organizativa aplicaba a lo oral y a lo escrito:

1ª. Fase

Invencción (Heuresis o inventio): reunión de temas y subtemas a tratar y argumentos que los sustentan, de ahí el nombre de invención.

2ª. Fase

Organización (Taxis o dispositio): se organiza y determina el contenido y la argumentación.

3ª. Fase

Elección de lenguaje según el auditorio (lexis o elocutio) Selección del vocabulario a usar, variedad lingüística, estilo a emplear según el tipo de discurso y auditorio al que se dirige.

4ª. Fase

Elección de recursos y memorización del discurso (neme o memoria): se trabaja para recordar los temas, su orden de exposición, recursos lingüísticos y estilísticos a usar.

5ª. Fase

Práctica del discurso (hypocresis o actio y pronuntiatio): es la preparación para actuar de forma verbal empleando elementos prosódicos y gestuales adecuados a la situación comunicativa.

La organización externa de los discursos oratorios tiene los siguientes apartados:

- 1) Exordio o proemio: introducción del discurso. Su propósito: captar la atención.
- 2) La narración o exposición de hechos o subtemas. En este apartado se da a conocer el tema.
- 3) La argumentación: ideas para persuadir.
- 4) Epílogo o conclusión: resumen e invita al auditorio a realizar los efectos.

(Lomas,1999, Vol. I: 274-276)

Actualmente, no se prepara de forma general y obligatoria para pronunciar discursos oratorios. Como veremos enseguida, se prepara para participar en la exposición de temas. Ésta es la forma más usual de participación oral, tanto en lo informal como en lo formal. La organización

interna y externa sigue guardando estas bases retóricas aristotélicas. Desde luego que implica el conocimiento del tema, exige dominio de habilidades de expresión: dicción, fluidez, volumen, entonación, emotividad e interpretación de lo que se dice (Lozano, 2003,195):

En lo interno se cuidan varios elementos:

- La elección de un tema y los asuntos que devienen de él.
- La finalidad de su exposición, lo cual determinará la cantidad de asuntos para abordarlo.
- El lenguaje seleccionado, que está en función del mismo tema. Pero también estará determinado por el propio expositor según el dominio lexical que posea y a quien se dirija.
- Preparación del contenido por diferentes medios.
- La posible elaboración de un guión de apoyo.
- Se preparan los recursos que auxilien en la exposición.
- Entrenamiento de la exposición: Se prepara la exposición memorizando datos, reflexionando y repasando sobre el tema que se expondrá ante un público.

(Lozano, 2003,195)

Internamente los apartados de una exposición también se relacionan con la propuesta de Aristóteles: (Lozano, 2003,196):

- Introducción. Se presenta el tema y el propósito del mismo.
- Desarrollo. Es el conjunto de ideas que lo sustentan.
- Conclusión. Cabe aquí un resumen del tema, su utilidad o la finalidad del mismo.

(Lozano, 2003,196)

La elaboración de un esquema, de un guión para exponer es un contenido que está plantado en el programa de español (Planes y Programas de estudio,1993:23,27) para su práctica.

Lamentablemente muchas de las veces se obvia este tipo de prácticas organizativas. Lozano (2003:196) propone la siguiente estructura:

Guión para exposición oral	
Título:	
Tema:	
Lugar:	
Fecha:	
Duración:	
1.	Introducción (Presentación del tema y propósito del mismo)
2.	Desarrollo
1.	Idea principal
1.1	Idea secundaria
1.2	Idea secundaria
1.3	Posibles ejemplos
2.	Idea principal
1.1	Idea principal
1.2	Idea secundaria
1.2.1	Posibles ejemplos
1.3	Idea secundaria
1.4	Idea Secundaria
1.5	Posibles ejemplos

Estas fases y apartados no son para que el profesor haga que el estudiante las memorice, sino para los docentes y alumnos estratégicamente las empleen en las prácticas de expresión oral donde sean útiles.

2. Conversar, recurso habitual y recurso didáctico

La conversación siempre ocurre en el lenguaje hablado, es de naturaleza interpersonal y contextual, además es la habitual forma de comunicarse y la interacción más sencilla. Es útil para establecer los fines de la enseñanza y del aprendizaje, promueve las destrezas entre los estudiantes. En voz de Comenio (De la Mora: 2004:XXV) la conversación es útil para aprender la lengua porque se aprende a hablar al comenzar a hablar y no al memorizar las reglas.

Joan Tough (1989:148-148), María Victoria Reyzabal y Miriam Najt (1989:251) y Amparo Tusón Valls (citada por Lomas, 1999:276-277) coinciden en ver *la conversación como una herramienta esencial, espontánea y útil en todo intercambio lingüístico y de continua interacción*. Al igual que otras formas de interacción comunicativa debe tratarse y practicarse, ayudando con ello a la consolidación de la competencia oral.

Los autores antes referidos contribuyen con sus ideas en el análisis de las características de la conversación y cómo utilizarla dentro de los objetivos curriculares dentro del aula:

- 1) Es una actividad típica y cotidiana entre los seres humanos y por lo tanto esencial.
- 2) Hace que nos comportemos como seres sociales, eso la hace tener valor social y ser primera práctica del lenguaje. Es de gran utilidad educativa.
- 3) En la escuela hace posible otras prácticas como establecer las destrezas básica, constituye un apoyo para otras formas de expresión, se empleada para experiencias directas, para el análisis y la investigación y se utiliza en diversas experiencias. Es una herramienta generalizada, con muchos usos.
- 4) A través de ella se dan las relaciones interpersonales y si se deja de hacer se rompen los vínculos establecidos, con ella se tienen propósitos. Simultáneamente es un regulador en al interacción.
- 5) Promueve la organización mental de las ideas, la fluidez expresiva y la maduración emotivo-afectiva.
- 6) Propicia el trabajo colectivo estableciendo las relaciones sociales en forma natural. Se utiliza para poner en práctica técnicas grupales.
- 7) La conversación, interacción verbal, distingue al hombre-especie de las demás especies. Ayuda a desarrollar actitudes que llevan a controlar el uso propio y es un instrumento que facilita desatorar conflictos.
- 8) Debido a razones técnicas hay un vacío por el estudio de la conversación; además de que el prestigio social de la escritura la ha opacado y que los expertos prefieren ésta por su característica objetiva: *verba volant, scripta manent* (las palabras vuelan, lo escrito permanece). Esta razón le da más prestigio a la escritura y hace que los estudios sobre la conversación se vean demeritados y ausentes.
- 9) De forma negativa, se le impone para castigar (incomunicación), para desconectar al hablante del mundo.

3. Otra mirada a la conversación

Como hemos visto la conversación es el medio fundamental y primario de todo intercambio. Es el recurso cotidiano para establecer la comunicación en los más diversos momentos y situaciones de la vida. Sea esperando un transporte, cuando se encuentra uno en algún servicio público, como recurso didáctico para iniciar un tema o para ser el hilo conductor a lo largo del desarrollo de la sesión de diversas actividades de clase. La conversación como lenguaje es fundamental para mediar, para establecer distintos niveles de relaciones y para compartir significados (Vigotsky citado por Well,2001:27; Edwars y Mercer,1988:57). Aunque la conversación tiene un carácter espontáneo al ser un tipo de interacción flexible e

indeterminada (Lomas,1999,Vol.I:278), no por ello deja de tener reglas implícitas de organización verbal.

Las precisiones de Tusón (citada por Lomas,1999:277) quien retoma las concepciones de Sacks, Schegloff y Jefferson (1974) y las que aporta Viramonte (2002:58-60)son útiles para caracterizar la estructuración de la *conversación espontánea*:

- 1) Es dialogal, presenta cambios recurrente de hablantes, cuyos comienzos y finales dependerán de la dinámica del intercambio.
- 2) Habla una persona a la vez.
- 3) Se dan solapamientos (dos personas que hablan a la vez), son comunes y breves.
- 4) Se dan intervalos de participación.
- 5) Cada participante retiene su actuación, a eso se le denomina turno. Estos turnos tienen diversas características:
 - a. El orden de turnos es variable
 - b. La duración de turnos tiende a ser equilibrada.
 - c. La distribución de turnos es indeterminada.
 - d. Hay técnicas para distribución de turnos.
 - e. Uso de unidades formales diversas para construir los turnos (palabra, frase, oración, etc).
- 6) La duración de la conversación y de los turnos no se especifica, ni se puede Determinar, es más o menos espontáneo.
- 7) Las transiciones (entre turnos de palabra) más comunes son las que se dan sin interrupciones o con un breve intervalo.
- 8) Lo que se dice, no se prepara.
- 9) El número de hablantes es variable.
- 10) El discurso convencional puede ser continuo o discontinuo.
- 11) Hay mecanismos de recuperación de conocimientos o transgresiones en la toma de la palabra.

La conversación y otros tipos de elocuciones entran desde el punto de vista del enfoque comunicativo y la pragmática como actos de habla (Austin y Searle citados citados por Lomas,1999, Vol.I:283; Martínez,et al,2002:94) cuya función es generar la intencionalidad en la conversación. Es “ hacer cosas con las palabras en contextos concretos y con determinadas intenciones”(Lomas,1999,Vol.I:283). Por lo cual, estos autores hacen énfasis en el sentido práctico de la pragmática: estudia la capacidad de los hablantes de una lengua para usar oraciones adecuadas a las características del contexto de comunicación en donde se desarrolla la interacción verbal, en un uso contextualizado. Dicho intercambio se caracteriza por la voluntad de cooperar en la interpretación de las intenciones. Alguien intenta decir algo y el interlocutor trata de interpretar, se produce una cooperación entre ambos.

Beristán (2002:13-16) explica en su *Diccionario de Retórica y Poética*, recuperando ideas de Austin, Lyons, Greimas, Bühler, entre otros, que la noción de actos de habla proviene de toda una teoría inscrita dentro de la teoría general de la lengua. Dicha teoría trata sobre las relaciones entre la lengua y sus usuarios tanto en la dimensión semántica como pragmática, es decir, comprende la caracterización de la estructura de las expresiones como del significado que se produce en un acto de habla. El acto de habla (Lomas,1999, Vol.I:284) es social, lo cual se percibe en el contenido específico del enunciado, es un hacer saber y un hacer.

Al expresar un enunciado se realizan tres clases de actos de habla: **acto locutivo**, lo que se dice de forma literal con apego a reglas sintácticas o expresiones a las que es posible asignar un significado, es el acto de producir el enunciado, por ejemplo: “ya vine”; **acto ilocutivo**, corresponde a lo que se realiza al decir, proviene del hablante al establecerse, de forma simultánea, vínculos con el oyente al decir y hacer. Por ejemplo: de prometer al decir “prometo”; de hacer, al decir “hago”; de felicitar, al decir “felicitó”; de amenazar, al decir “mañana no sales...”; y **acto perlocutivo**, se opone al acto elocutivo, es el efecto de decir, es la fuerza que puede producir un cambio de dirección en las acciones (sugerir, aconsejar, suplicar, ordenar). Dicho acto se realiza sobre el oyente porque para él se produce el efecto, es la presión. Para interpretar el acto perlocutivo se requiere muchas veces del contexto en que se está produciendo.

4. Hablar y cooperar

Paul Grice (1975, Edwards y Mercer, 1988:57-60; Lomas:1999:285, Martínez, et al,2002:94), bajo esta misma visión pragmática explica la intención de cooperación de cada interlocutor en el intercambio lingüístico. La aportación de este filósofo estudia como las personas emplean el lenguaje. Sus observaciones le permiten deducir y afirmar que para que la conversación tenga éxito, dependerá del nivel en que la gente coopere con ciertas finalidades, máximas y reglas básicas generales. Estos criterios de actuación son denominados por Grice **principio de cooperación**.

Para este autor el intercambio conversacional se parece a una transacción contractual en la cual, quienes participan, tienen un objetivo común. Por ello la conversación terminará hasta que los sujetos que dialogan, lo decidan. Las normas de regulación, que conforman el *principio de cooperación* en los intercambios comunicativos orales, hacen que presuntamente se diga lo adecuado en el momento que se realiza y de acuerdo a la finalidad que persigue. Dichas reglas son sobreentendidas por los participantes y esperan cada uno que el otro continúe, por lo cual al cumplirse estos criterios de actuación, se logrará una conversación. Tales máximas se tienen que conocer y reconocer para ir adecuando la interacción (Martínez, López y Juárez, 2002:94) Grice desglosa dicho principio en cuatro máximas:

Máxima de cantidad: abarca lo que se va a informar. Implica:

- 1) Hacer que la contribución de información sea precisa para el propósito o propósitos pretendidos en el intercambio;
- 2) No más de la información que lo preciso, lo indispensable.

Máxima de calidad: Considera la verdad, hablar con certeza y concretamente:

- 1) No decir lo que se crea falso;
- 2) No decir de lo que no se tenga evidencia.

Máxima de relevancia o relación: ser pertinente:

- 1) Hacer contribuciones relevantes, que tengan pertinencia.

Máxima de modo: Implica ser claro y ordenado (inteligible):

- 1) Evitar lo confuso, lo oscuro;
- 2) evitar lo ambiguo;

- 3) ser breve;
- 4) ser ordenado.

Edwards y Mercer (1988:58) y Martínez et al (2002,94) opinan que los criterios de actuación o de cooperación, definidos por Grice, son instrumentos sensibles a marcos sociales y fines especiales en una conversación idealizada. Por lo cual, tales principios no son simples, debido a que las personas no siempre cooperan, en ocasiones no dicen la verdad, ni son tan informativas, ni tan pertinentes, ni precisas y claras, como aparecería en ese modelo conversacional ideal.

Grice (citado por Lomas,1999,Vol.I:286) reconoce que la trasgresión de estas máximas o convenciones, que pueden regular la conversación, se realiza porque quienes participan quieren engañar o no toman en cuenta lo que saben los otros debido al uso excesivo o caótico de la palabra. Por tanto, juega en el intercambio comunicativo verbal un papel importante el que escucha, pues éste tiene que inferir la intención del que habla (proceso de *implicatura*). Con este proceso, nos dice Grice, queda superado el *principio de cooperación* el cual hace que se distinga entre lo que se dice y lo que se *implica*.

Lomas (1999:286) coincide con esta postura con respecto a que en la conversación el uso verbal excesivo, caótico e inadecuado puede tener el riesgo de incomodar al propio interlocutor, “la ofensa de la imagen o la invasión del territorio del otro”. En este contexto surge el *principio de la cortesía* (Leech,1983; Brown, Levinson,1987 citados por Lomas,1999 ,Vol.I :286), el cual consiste en un conjunto de estrategias discursivas que se despliegan para regular y asegurar el éxito en la comunicación interpersonal. Estos autores consideran que serán las condiciones socioculturales e interpersonales, la intención y el contexto los que hagan elegir y definan el tipo de uso verbal e incluso no verbal. Entre esas condicionantes está la imagen que se tiene del otro y la imagen que se desea transmitir de uno mismo en la interacción.

Las máximas o criterios de actuación que se siguen para tratar de lograr una conversación adecuada y eficaz, son parte del bagaje comunicativo que hay que conocer, reflexionar y reconocer en los actos comunicativos promovidos en clase, para ir adecuando la expresión oral tanto como docentes, y así mismo la de los estudiantes, pero de ninguna forma para hacerlas materia de estudio curricular (Martínez et al, 2002,95).

5. La utilidad de la conversación

Una tercera visión, sustentada por Najt y Reyzubal (1989:21-34) en relación a la conversación, se basa en un enfoque constructivo y de compromiso del docente sobre el hablar y conversar, complementándose con ello el panorama que nos será útil para valorar la interacción verbal en el aula y su enseñanza.

En el hablar, a decir de Najt y Reyzábal (1989:21), es posible distinguir tres aspectos lingüísticos: el aspecto referente al pensamiento lingüístico que tiene que ver con los rasgos del pensamiento; el aspecto propiamente lingüístico o corrección idiomática y el aspecto semántico, en donde interesa lo léxico para que los discursos alcancen la propiedad expresiva. Cada uno de estos aspectos permiten emitir juicios que evalúan implícitamente el hablar.

Los rasgos del pensar o primer aspecto lingüístico, atraviesan por dos tipos de juicios en ese fluir del pensamiento lingüístico (Coseriu,1981, citado por Najt y Reyzábal,1989:21): *el juicio de lo coherente y el juicio de la conformidad*.

Najt y Reyzábal (1989) explican que *el juicio de lo coherente* es la propiedad del pensamiento de pensar positivamente:

Los árboles están secos en la llanura,

y es incoherente o incongruente cuando se da en forma negativa poco después en el enunciado:

*pero los pájaros pían entre sus **frondosas** ramas.*

Al contrastar estas expresiones se observa que hay una incongruencia entre ambos. Para decidir cual de las dos afirmaciones es la verdadera y eliminar la falsa, se recurre *al juicio de la conformidad del pensamiento*. Las fallas por incongruencia, según estas autoras, se detectan en forma práctica. Hablante y receptor contrastan el pensamiento con el referente (que bien podría ser la imagen de una película, una fotografía, un paisaje real...) y con ello se emite el juicio para eliminar la incongruencia. Las autoras afirman que por ello, es importante que desde los primeros años de escolaridad, la coherencia e incoherencia deben ser materia de ejercicios y actividades. Tal idea implica trabajar la lógica para ayudar a que el pensamiento concreto transite, lo mejor posible, hacia el pensamiento abstracto.

El segundo aspecto involucrado en el hablar es la llamada *corrección idiomática*, que se emplea, por lo general, como parámetro para la gramática de la llamada *lengua culta*. Ésta es utilizada para determinar si la persona habla bien o mal el español. Este ámbito gramatical define la emisión del *juicio de lo correcto*. La concepción de las autoras es la de un juicio funcional: lo que está bien o mal hablado está en función de dar libertad de creatividad al hablante, en relación al conocimiento y uso de la norma lingüística, así como de su medio ambiente con el fin de integrarse socialmente.

Miram Najt y María Reyzábal (1989:22) explican que en *el juicio de lo correcto* las actividades y ejercicios deben aplicarse considerando los tres subsistemas de la lengua: el subsistema fónico que concierne a discriminar los fonemas segmentales (las consonantes y las vocales) y al aspecto entonacional con el rítmico, pues con éste se atrae la atención del

interlocutor, todo ello puede constituir un significante de significados oracionales. Por ejemplo, la carga emotiva que se les dé a las palabras por los hablantes a ciertas palabras, frases o expresiones (ironía, angustia, alegría, ternura, etc.).

El segundo subsistema es el morfosintáctico, el cual es el resultado de jerarquías condicionadas mutuamente (de la oración al morfema) y que conlleva los problemas de falsas concordancias, frases inconclusas, frases hechas, muletillas, los problemas de coordinación y subordinación. La gramática que el estudiante aprenda debería orientarse reflexivamente en relación al uso, a lo social como ocurre con la lectura y escritura (Lerner,2004:28-30). El docente será el encargado de saber lingüística y de pedagógicamente aportará la corrección idiomática, a través de la reflexión según sea el nivel de escolarización de los alumnos. Una de las funciones sociales escolares será colaborar en toda situación de aprendizaje para que los “errores” sean lo más constructivos y lo menos aleatorios posibles. De ahí que la observación, comparación y las conclusiones jueguen un papel muy importante.

El tercer subsistema es el semántico, en el cual hay que trabajar sobre todo en el aspecto léxico para que los discursos alcancen propiedad expresiva. Dicho aspecto permitirá que los estudiantes dispongan de las palabras necesarias, pertinentes en el contexto y la situación en que se encuentren hablante e interlocutor para avanzar hacia la mejor comprensión y profundización de un tema determinado.

El último aspecto lingüístico se refiere a la estructuración de los discursos o lingüística del texto. Tiene que ver con el sentido del texto. Espacio donde surgen marcadores (señales) que, integrados al sistema lingüístico, cumplen la función textual, pero que también pueden tener un nuevo sentido según los recrea el hablante. En este sentido, se produce el juicio de lo apropiado, lo cual hace referencia a la adecuación del discurso, donde entra en juego la cultura del receptor (uso de vocabulario o expresiones distintas).

Tanto los aspectos lingüísticos mencionados, como los subsistemas y los juicios tendrán razón de ser, si se da lugar a que el pensamiento se exprese, de lo contrario nada tendrá sentido, dado que la lengua es la expresión del pensamiento.

6. Debate, discusión, argumentación y entrevista

Hay otros tipos de interacción verbal que tienen una caracterización diferente a la conversación, que como hemos visto la tendencia de ésta es la espontaneidad. La característica de los primeros es ser regulares y ordenados en distintos aspectos. Entre estas otras interacciones comunicativas están la **discusión**, el **debate** y la **entrevista** (Kerbrat-Orecchione,1990, citada por Lomas,1999, Vol.I:278).

Kerbrat-Orecchione (1990, citada por Lomas,1999:278), Lomas (1999:278-280), Cassany (2002: 154-179), Lozano (2003:201-204) y Ferrini (1981-46-56), valoran dichos tipos o modalidades de interacción oral como conversaciones y actividades específicas que requieren preparación y el uso de determinados procedimientos para llevarlos a cabo, entre los que está, como sobresaliente, la argumentación. Además, tanto Lozano como Ferrini ven estas modalidades como técnicas y dinámicas de participación grupal y de un fuerte apoyo didáctico.

a. El debate

Cassany (2002:154) y Lozano (2003:202) indican que el debate implica una previa preparación basada, en primer término, en realizar ejercicios sobre la argumentación, la cual propiciará el surgimiento de breves discusiones, más aún si los temas que se traten permiten la controversia y son polémicos.

Sin embargo, para que la discusión tenga lugar es necesario que haya la intención de intentar persuadir a otro. Por eso el saber convencer sobre las ideas de ese tema de reflexión, requiere de la práctica y en ocasiones de cierta investigación sobre el tema para tener argumentos suficientes y con éstos rebatir las ideas de otros.

Por lo tanto, la discusión es la interacción verbal donde domina el componente argumentativo: opiniones, críticas en torno a un tema o suceso, con cierto dominio obligado del tema y en ocasiones, según la formalidad del debate. El debate es una interacción oral de características definidas, cuya valía está en formar en los participantes el camino hacia la reflexión, en fomentar el juicio crítico, el aprender a escuchar y a hablar, lo cual lo hace una técnica participativa y propicia una intervención democrática y tolerante.

1) Un elemento importante en todo debate: la argumentación

Merece, particular atención, la acción de argumentar ya que indiscutiblemente se ve involucrada en este tipo de interacción comunicativa. Mercedes López López (1973, 2005:73-75) ve la argumentación como una habilidad formativa y de desarrollo. En este sentido, el Plan y Programa de Español (1993:21) tienen como uno de los objetivos de la lengua hablada la práctica de la argumentación a través de diversas situaciones comunicativas que permitan desarrollar en los alumnos esa capacidad.

López (1973,2005:73) define la argumentación como la “exposición del juicio o sistema de juicios por el cual se fundamenta la conformidad o veracidad de otro juicio o idea dada”.

2) La toma de posición y la fundamentación

Los adolescentes de secundaria, nos dice esta autora, parten para la práctica de la argumentación de lo que han realizado desde grados anteriores en la escuela primaria, señalado por sus profesores bajo el nombre de: opiniones, estar o no de acuerdo, dar razones

de una u otra situación, hecho o acontecimiento. Con ello han trabajado la toma de posición. Desde estas actividades se avanzará a partir del primer grado de secundaria a trabajar ya con mayor especificidad esa toma de posición ante cierto tema o acontecimiento y en un segundo momento, la expresión de ideas, conocimientos e informaciones del por qué tienen una u otra inclinación hacia ese tema, hecho o acontecimiento. Esto representa el trabajo con la segunda fase de la argumentación: la fundamentación.

Muchas y muy diversas son las situaciones que exigen a los estudiantes el argumento. Pero también conforme avanza su desarrollo, surgen las exigencias y contenidos de los programas, no sólo el de Español les hace la petición de este tipo de expresiones. Lo anterior también está condicionado a los métodos, procedimientos y dirección que le dé a la enseñanza el profesorado.

La participación de los alumnos en la formación de conceptos, en la elaboración del conocimiento, en la búsqueda de la información posibilita el aprender a argumentar, de hecho, pueden tomar posiciones, tienen argumentos para fundamentar lo que dicen, lo que piensan, lo que “saben”. Una enseñanza reproductiva, conocimientos memorizados, un aprendizaje mecánico, formal, no da estas posibilidades (Plan y Programas de estudio, 1993: .

La argumentación tiene dos etapas: *la toma de posición* con respecto a un tema, una situación, un acontecimiento: estar o no de acuerdo, querer o no querer, hacer o no hacer, tener o no tener. La segunda etapa, la *fundamentación*, consiste en darlas razones o bases por las cuales se toma esa posición, esa afirmación, se da ese juicio o se toma determinada decisión. En conjunto *toma de posición* (estar de acuerdo o no) y *fundamentación* (ideas expresadas) se denominan *argumentos*. Observemos las dos etapas de la argumentación en la siguiente transcripción:

Toma de posición	Fundamentación
<p>Ejemplo 1: Docente: Kareem tiene bien hechos sus ejercicios de letra script. Merece diez ¿Quién está de acuerdo conmigo? Alumna: Yo pienso que su letra es legible Docente: ¿Por qué? (Transcripción: 11-09-2005)</p> <p>Ejemplo 2: Los alumnos leyeron “Un mexicano más...” de Juan Sánchez A. La docente pregunta sobre un capítulo donde el protagonista le hace una broma a una de sus compañeras regalándole un sapo envuelto para regalo y la niña se desmaya del susto. Docente: ¿Están de acuerdo con la broma que Toño le hizo a su amiga Lourdes? Alumno: No, yo creo que fue una broma pesada. No debí hacerlo y pienso que se arrepiente Docente: ¿Por qué fue incorrecto? (Transcripción de un ejercicio de toma de posición y fundamentación: 25-09-2005)</p>	<p>Maneja un solo tipo de letra, no junta las palabras, la inclinación va para un solo lado, no está muy grande ni muy chica y está limpio su trabajo. Así es como usted lo pide.</p> <p>Respuesta: Lourdes confiaba en Toño. Lo recibe ilusionada porque quiere con él. Toño se da cuenta de haber desilusionado a su amiga cuando ella lo mira con tristeza al despertar de su desmayo, por eso acepta con resignación y con culpa los regaños del director.</p>

De acuerdo a López, argumentar (1973,2005:74-75) requiere que los docentes realicen una

selección cuidadosa de situaciones que favorezcan su uso. Su enseñanza necesita condiciones previas para que aprendan a elaborar distintos tipos de argumentos con base en los conocimientos y rasgos que el estudiante posea y emplee de base para defender sobre sus propias ideas, decisiones, opciones, expresiones, sentimientos y actitudes; razones de satisfacción o insatisfacción; orientaciones valorativas respecto de personas, situaciones o hechos; ideas que demuestren lo afirmado o lo negado, lo que se pide, lo que se quiere o no se quiere. Prepararlos adecuadamente para argumentar es *prepararlos para la vida, constituye una vía para la formación de las convicciones* (López,1973, 2005:75).

El aprendizaje de la argumentación es un proceso que aporta para la consolidación de los conocimientos científicos, la asimilación de valores, principios y normas, de acuerdo a la situación en que se utilice, y en general, en la formación de la personalidad de los estudiantes.

La argumentación no es una capacidad ni habilidad propia de un nivel, sino un proceso que se puede comenzar desde los preescolares en forma adecuada y bajo el conocimiento de que el alumno es capaz de hacerlo de acuerdo al grado y a su edad. *Argumentar correctamente significa solidez, calidad en los conocimientos, interiorización conciente de las cualidades, valores, formas de conducta* (López 1973,2005:75).

3) Características del debate

Las características y rasgos esenciales del debate, que ha continuación enuncio, están dados bajo la revisión de distintos autores como María Rita Ferrini (1091:74-75), Catherine Kerbrat-Orecchione (citada por Lomas,1999,Vol.I:278), Carlos Lomas (1999:278-279), Daniel Cassany (2002: 179-180) y Lucero Lozano (1997: 71-72 y 2003:202-204):

- 1) Empleo de un tema controversial, de temas polémicos o que en un momento dado surjan debido a situaciones específicas o noticiosos.
- 2) Los temas son preferentemente acordados, con la finalidad de investigarlos para tener suficientes argumentos en su defensa o en contra.
- 3) Los turnos tienen duración determinada, son controlados por un moderador.
- 4) Se definen tareas, por lo cual hay participantes específicos, lo que hace establecer roles: uno dirige y otros participan en la discusión. Incluso habrá quien tomará nota de puntos importantes de la discusión, tome el tiempo, anote incorrecciones y errores, observe la discusión para posteriormente, dé una evaluación de la misma.
- 5) Quien dirige, recibe el nombre de moderador y debe permanecer neutral. Si hay quien lo apoye, tomará nota de la discusión, guardará la misma posición neutral (apuntador o relator). El moderador llega a tener cierto conocimiento sobre el tema, pero sobre todo su capacidad se centra en participaciones variadas e intencionales: interroga, interrumpe cuando sea necesario, orienta y centra la discusión, las participaciones en relación al tema, da los mismos tiempos a los que hagan uso de la palabra, interviene si hay muestras de intolerancia para ordenar la discusión, también es quien concluye y clausura la interacción comunicativa.
- 6) Otros, participan argumentando sobre sus puntos de vista. Dichos participantes tienen una determinada preparación sobre el tema, analizan los argumentos, observan si toman en cuenta los del otro; si se les escucha, se le rebate y la forma en que se hace. Ponen atención a la comunicación no verbal (gestos, actitudes, movimientos de las manos, de la cabeza, miradas, posturas).
- 7) La discusión surge porque los puntos de vista son antagónicos.
- 8) Este tipo de interacción hace que los participantes pongan atención: en el tono de voz, si se levanta, su velocidad, el énfasis y en las pausas que se hagan.
- 9) Hace que empleen diversos recursos: anécdotas, descripciones, explicación de conceptos para facilitar la comprensión, con lo cual se trabaja la *estrategia de documentación* o investigación sobre el tema. Requiere de planeación y de dejar tiempo para preparar esa "documentación" sobre el tema.
- 10) Hace establecer reglas sobre la manera de dirigirse la palabra entre los participantes: respeto, tolerancia, el tono formal o informal: el tuteo o de usted.

- 11) Bajo estas características el debate se convierte en una técnica de discusión que permite la crítica y la forma criterio con base en la reflexión.

El debate requiere la habilidad del alumno para aportar razones sobre cierto punto de vista. Si bien puede aplicarse a temas que surjan en la clase, se debe a una característica básica de los mismos, cuando son controvertidos.

b. La entrevista

Otra modalidad oral de interés, en esta investigación, es la entrevista, que es diálogo entre dos personas, cuyo propósito es hacer fluir la información, las opiniones, los conocimientos especializados e incluso la actualización de un tema (Ferrini,1981:80-81; Lozano,1997:22). Cassany (2002:156-157) la ubica como un juego de rol que permite una cierta realización espontánea al adecuarse a temas sencillos, ser de rápida preparación, adecuarse a diferentes usos de la lengua, edades, profesiones, intereses, etc. En las prácticas escolares, los alumnos actúan constantemente al poner en juego su creatividad lingüística tanto para las preguntas como para las respuestas.

Cuando la entrevista adquiere mayor formalidad es una técnica de comunicación verbal que acentúa la capacidad de investigación, así como de formación de criterio de quien la emplea.

Sin embargo, es quizá la interacción comunicativa que como forma de expresión (sociolecto) es la que más respeta la edad, la clase social, la procedencia, el género, la capacidad y uso lingüístico de los usuarios de la lengua (Lozano,2003:211), sobre todo si dichos hablantes tienen una fuerte preocupación por acoplarse a comportamientos comunes es el caso de los adolescentes de secundaria (Heargreaves, et al,2000:13-25-26,36).

Los principales rasgos (Ferrini,1981:80-81; Lomas,1999:279-280) de la entrevista son:

- 1) Es un diálogo.
- 2) Se ha tornado en la interacción oral más habitual.
- 3) Generalmente son dos personas.
- 4) Requiere de una fase preparatoria tanto para elaborar un cuestionario, como para preparar los recursos materiales a emplear.
- 5) Establece roles. Los participantes guardan un papel asimétrico: uno entrevista (hace preguntas) y otro es el entrevistado (responde preguntas por ser el "especialista" en el tema tratado).
- 6) El entrevistador decide tema, persona a entrevistar, objetivo y lugar. Decide cuándo y cómo concluir la interacción. En el momento que se da, es quien inicia la interacción verbal. El entrevistador limita el uso de la palabra del entrevistado, pero quien habla más es el entrevistado.
- 7) Método habitual: pregunta-respuesta.
- 8) Duración y longitud de turnos, asimétrica y con límites de tiempo a la persona entrevistada.
- 9) Tiene diferentes usos
- 10) Varía según la ocupación de los entrevistados.

Ante estos rasgos, cabe aquí lo expresado por Muriel Saville-Troske (1982, citado por Lomas, 1999,Vol.I:281) sobre que el conocimiento del código lingüístico no garantiza por sí solo la competencia comunicativa oral de las personas, hay que saber a quién y cómo decirlo, pues hay que considerar que conocimiento social y cultural se posee entre hablantes y el cual guía el uso e interpretación de las formas lingüísticas. Además el comportamiento en cada

contexto varía, el conocimiento y las expectativas determinan lo apropiado y adecuado de la interacción oral. Es necesario saber lo que corresponde en cada contexto: cuándo hay que hablar, cuándo hay que guardar silencio, a quién se le puede hablar, cómo hablar según sea el estatus y el rol de las personas.

La adquisición de este conocimiento estratégico y sociolingüístico (Lomas,1999, Vol.I: 281), el habla, se adquiere en la intervención y acción social. Es necesario el apoyo e intervención pedagógica para regularlos, orientarlos y hacer la valoración de cuando reforzar lo oral con lo escrito o viceversa. Es útil tener presentes las características de una u otra forma lingüística.

C. Encuentros y desencuentros en la valoración de lo oral y lo escrito

Para la regulación y orientación de los usos orales puede considerarse la claridad de las diferencias que existen entre la lengua oral y la lengua escrita. Para ello hay que evitar caer en juicio de lo correcto o de lo apropiado (Najt y Reyzaal,1989,1994, UPN:21) en manera errónea. Recordemos que cada modalidad de la lengua (oral o escrita) tiene su propia gramática.

Las características que se le adjudican a una y otra forma de la lengua, aportan distinta valoración a los usos orales y escritos (Lomas,1999, Vol.I:277; Cassany:2002:134-135; Calsamiglia, 1989, 2002: 29-40; Olson,1995:21-39; Martínez, et al,2002: 77-80; Viramonte, 2002:57; Graves,1996:65):

LENGUA ORAL

- ❖ Instantánea y efímera
- ❖ Rápida y eficaz
- ❖ Contextual y situacional
- ❖ Inaprensible
- ❖ No constituyente como objeto de estudio.
- ❖ Tiene en esencia, función social.

- ❖ La trascendencia es con recursos mnemotécnicos y con variables.
- ❖ Relación emisor-receptor física
- ❖ Exige consolidación de factores son contextuales del individuo y proceso por etapas
- ❖ Su unidad es sonido que pasa a fonema
- ❖ Persisten las diferencias dialectales

- ❖ Prestigio desgastado, discriminatorio y estigmatizante
- ❖ Propicia la interacción y socialización
- ❖ La utilidad de los significados son contextuales.
- ❖ El lenguaje oral se desarrolla al escuchar hablar unos a otros
- ❖ Tiene su propia estructura

LENGUA ESCRITA

- ❖ Permanece
- ❖ Exige cumplir normas
- ❖ Pierde el contexto situacional de origen
- ❖ Producto acabado
- ❖ Disponible como objeto de estudio
- ❖ Al acercarse a su función social, tiene más calidad.
- ❖ Soporte de la memoria

- ❖ Autonomía del receptor por ausencia física
- ❖ Sujeto a un estado neurolingüístico específico

- ❖ Su unidad es el grafema que pasa a letra
- ❖ Neutraliza diferencias dialectales (permanente estado correctivo)
- ❖ Fuerte prestigio social y cultural

- ❖ Se le adjudican relaciones de poder
- ❖ Reconocimiento de funciones utilitarias
- ❖ El lenguaje escrito se desarrolla cuando se usa para comunicar.
- ❖ Posee su propia gramática

Las características de la lengua oral permiten que tenga su propia estructura, la cual se corresponde a una gramática específica de la lengua oral. Con respecto a esta gramática, hay estudios muy amplios y profundos. Me limitaré a exponer algunos aspectos que maneja

Alexandra Álvarez Muro (2001:20-69), lingüista venezolana, para definir con mayor claridad las diferencias entre lengua oral y lengua escrita.

1. La gramática de la oralidad

La gramática de la oralidad es la organización del hilo fónico a través de un conjunto de mecanismos de naturaleza prosódica o suprasegmentales (acentos, tonos, énfasis). Dichos mecanismos son los que hacen inteligible al sonido. Los elementos prosódicos básicos son los principios elementales de la organización de la lengua hablada.

La prosodia o elementos suprasegmentales son los segmentos sonoros (sonidos agrupados en forma significativa), las informaciones referenciales, dialectales, sociolingüísticas y emotivas, el ritmo, el acento, las pausas, la duración, el timbre, la velocidad del habla y la intensidad. Estos elementos son los más sobresalientes entre otros elementos fónicos. Todos ellos tienen sustancia y forma (Hjelmslev,1972,1984, citado por Álvarez, 2001:21). En Saussure comprenden el significado y el significante en cada signo lingüístico. En otras palabras, la sustancia es la abstracción y la forma, el uso real del lenguaje.

a. Sustancia de la prosodia

Los parámetros físicos que conforman la prosodia constituyen a su vez la sustancia. La sustancia en voz de Hjelmslev (1984, citado por Álvarez,2001:21) es la materia o el sentido moldeados por la forma ya con significación (1990, Greimas, Courtes citados por Álvarez, 2001:22).

León (1998, citado por Álvarez,2001:22) considera que los elementos correspondientes a la sustancia y que constituyen la prosodia son: la frecuencia fundamental o entonación, la duración, la intensidad, la pausa, el acento y la sílaba. La frecuencia fundamental²⁶ es la entonación. El acento es la prominencia acústica de una sílaba.

Las pausas son las interrupciones o detenciones de la información que se hacen cuando se lee en voz alta. La pausa es una unidad de tiempo donde no hay fonación (Obediente,1998, citado por Álvarez, 2001:28), pero hay pausas que pueden manifestarse por un sonido, se llaman pausas sonoras; y también se presentan pausas virtuales que se dan cuando la pronunciación normal se mantiene ahí y no se acaba por realizar. Blondet (1999,citado por Álvarez:28) señala que dichas pausas están en la mente del hablante y cubren

²⁶ ²⁶ La voz humana es un sonido complejo que se descompone en series de sonidos sinusoidales simples. Un sonido sinusoidal es una onda simple. El sonido más grave de una serie de sonidos de un sonido complejo así decompuesto se le llama sonido fundamental. Los demás se llaman sonidos armónicos o parciales (León,1998, citado por Álvarez, 2001:22). Quilis (1981, citado por Álvarez,2001:23) define al grupo de entonación como “la porción de discurso comprendida entre dos pausas, entre pausa e inflexión fundamental, entre inflexión fundamental y pausa, o entre dos inflexiones del sonido fundamental, que configuran una unidad sintáctica más o menos larga o compleja (sintagma, cláusula, oración”.

una función lingüística.

Las pausas delimitan los grupos fónicos o porciones del discurso comprendidos entre dos de ellas (Quilis,1981, citado por Álvarez,2001:27). Los grupos fónicos no coinciden necesariamente con los grupos prosódicos (unidades entonativas o unidades de entonación). Éstos, además de estar delimitados por pausas, pueden estarlo por la inflexión del sonido fundamental.

Por último, la sílaba es la unidad rítmica alrededor del núcleo silábico (Quilis,1981, citado por Álvarez,2001:23). La prosodia agrupa todas unidades que conforman el hilo fónico, dando a conocer la estructura profunda del mensaje. El oyente percibe esos sonidos fónicos que *empaquetan*²⁷ la información. Así, las pausas, conjuntamente con la entonación hacen que se reconozca la estructura discursiva de la oralidad.

b. Forma de la prosodia

La forma de la prosodia es todo aquello que otorga al sonido valor lingüístico, contrastivo y da un sentido que el hablante percibe. Dichos contrastes son sistemáticos. Estos elementos que constituyen la sustancia de la prosodia contribuyen a darle sentido al habla. Este significado es lo que los hace elementos lingüísticos, formando así parte del sistema de la lengua y adquiriendo un valor simbólico (Álvarez,2001:23).

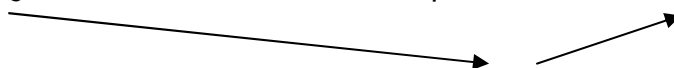
La prosodia, al formar parte del sistema cumple dos funciones: función cohesiva o integradora y la función delimitadora o demarcativo, la primera divide el hilo fónico en parcelas sucesivas, en unidades agrupadas prosódicamente. Ordena primero unidades de entonación, ésta a su vez, ordena en unidades gramaticales. Un enunciado se conforma doblemente por la forma gramatical y por la entonación. Puede haber enunciados sin forma gramatical, pero nunca carecen de entonación. La segunda, es la segmentación del enunciado o discurso en unidades menores relacionadas con su estructura profunda. La delimitación o segmentación hace que el oyente perciba uno a uno los miembros de la enumeración (Por ejemplo, cuando los hablantes están callados, serios, tristes) o cuando aparece una explicación en medio de la frase.

Prosodia y sintaxis no están separadas, existe un vínculo estrecho entre el ritmo de la lengua (unidades de entonación), los grupos sintácticos (unidades de información) y los grupos de sentido. Esto se logra a través como se agrupen las unidades fónicas o de entonación (Álvarez,2001:24). Este grupo tonal es significativo del discurso, ya que es la manera en que el hablante lo va organizando conforme va avanzando (Hadillay,1990, citado por Álvarez,2001:24).

²⁷ Álvarez (2001:24) emplea en lugar de agrupar sonidos, “empaquetamiento”

Existen otros mecanismos de contraste que producen diferencias de sonidos. Se dan cuando en la parte final de la frecuencia fundamental, el entonema²⁸ es descendente o ascendente. El primero (descendente) representa un enunciado con sentido completo; el segundo (ascendente), representa un enunciado con sentido incompleto, no acabado, es una entonación marcada, el término de la comunicación. Un ejemplo es la pregunta (descendente interrogativo), en donde el emisor terminará la emisión (ascendente declarativa). Entiendo esta explicación, pretendo representarlo con el siguiente enunciado:

¿Cuántos temas vamos a exponer en el año?



La marcación tonal también indica cuando el hablante va a tratar información nueva y lo que considera como información dada.

En general, nos dice Álvarez (2001:25), la prosodia tiene una importante función en la progresión de la información. Las unidades de entonación se corresponden a las unidades de información que se ofrecen en oleajes sucesivos. Cada unidad de información se basa en la unidad anterior y añade un nuevo elemento. Además cada nuevo paso define el contexto situacional, por lo que la creación del contexto es dinámica en cada movimiento que hacen hablantes y oyentes. El significado de lo dicho depende siempre de lo anterior (Halliday1990, citado por Álvarez,2001:25).

La entonación es uno de los más importantes vehículos de la expresión afectiva del discurso, sola o combinada con otros elementos (Quilis, 1981, citado por Álvarez, 2001:26). La entonación expresiva estaría superpuesta a la entonación comunicativa básica, o sea al significado gramatical.

La entonación tiene que ver con varios mecanismos que se utilizan para marcar la expresión de las emociones: el tipo de registro, la intensidad, la duración del control melódico entre otros. Entonces, la entonación tiene valores simbólicos en la expresión de las emociones. Por ejemplo, un registro alto puede evocar alegría, sorpresa, mientras que un registro bajo puede indicar tristeza, dolor; la duración indica énfasis, duda etc. Por lo tanto la prosodia conlleva información lingüística y paralingüística. Esta heterogeneidad de la prosodia es la que permite matizar y enriquecer pragmáticamente el discurso.

Quilis (1993) y Tomás Navarro (1963) (citados por Álvarez,2001:26) consideran que la entonación es "el vehículo lingüístico ideal para transmitir las más diversas informaciones" del pensamiento, además de las expresiones afectivas y de las manifestaciones de hábitos y

²⁸ La entonación es el recurso más común. Un enunciado puede no tener forma gramatical, pero no pierde la entonación. Sonido de la parte final de lo comunicado. El entonema viene a ser la unidad de la entonación o unidades entonativas., unidad fónica, es un grupo fónico (Quilis,1981, en Álvarez,2001:22-23).

formas locales. La entonación en sí, puede ser vista desde el punto de vista ideológico, emocional e idiomática. Todo puede ir fuertemente mezclado en el proceso de la comunicación: el oyente descodifica, y sabe si su interlocutor pregunta o afirma, cuál es su lugar de origen, si está enojado o contento, a qué estrato social pertenece o a otro, etc.

De esta forma en el nivel sociolingüístico y psicológico (Obediente,1998, citado por Álvarez,2001:26), la prosodia comunica dos tipos de información: las características personales del individuo: edad, sexo, temperamento, carácter y al grupo al que pertenece: origen geográfico, medio social, grado de cultura..., así como también implica la situación en la que se encuentra el hablante y el grado de atención que presta al discurso. Obediente (1998) considera entre las funciones de la entonación a la función sociolingüística y la función expresiva. Menciona que esta última como si fuera una entonación secundaria, pues da a conocer el estado anímico y emocional del hablante.

Otra labor de la prosodia es la manifestación de la cortesía, que desde el punto de Quilis (1993, citado por Álvarez,2001:27) es con referencia a la expresión de sentimientos. Para Álvarez (2001:27) depende de normas sociales e incluso acota que hay muchos autores que coinciden en que hay manifestaciones prosódicas corteses y otras que no lo son. Por ello, la entonación es un identificador general de estas manifestaciones de las emociones. El principio de la cortesía de Grice, tiene mayor sustento con estas ideas, establézcase la relación (Subcapítulo B. apartado 4, pág. 151).

La prosodia agrupa a todas las unidades del hilo fónico y son las que informan sobre la estructura profunda del mensaje. Chafe 1980,1987 (citado por Álvarez,2001:28) menciona que el oyente percibe signos fónicos que *empaquetan* la información y eso es lo que se percibe. Mientras la escritura lo hace con signos ortográficos, las pausas y la entonación hacen que se reconozca la estructura discursiva de la lengua oral.

Como hemos visto, el estudio de la gramática de la oralidad presenta la diferencia fundamental entre lengua oral y lengua escrita. La gramática de la segunda juzga por tradición, características de la primera y esto hay que intentar superar. Por ello, es valiosa la postura de Najt y Reyzaabal (1989) de valorar con *el juicio de lo correcto* las características de la lengua oral, pero reflexionando sobre los elementos que hay que trabajar de la expresión oral, para después evaluarlos por medio de rasgos sencillos y mínimos cuya conceptualización sea dominada tanto por alumnos como por docentes. Bajo el marco de las ideas expresadas en este apartado, es posible trasladarlos a cinco rasgos: volumen, dicción, ritmo, fluidez, entonación e interpretación, sin olvidar las características individuales y sociales de los usuarios en el uso cotidiano de la lengua.

2. Las aportaciones de la Sociolingüística

Hoy, para facilitar la escolarización de las prácticas de la lengua, como la expresión oral, la lectura y la escritura, diversas disciplinas han explicitado aspectos implícitos en esas prácticas, accesibles gracias a ellas y que en parte, de forma específica la lengua oral es su centro de interés, como son la psicología, la antropología, la sociología, la ciencia cognitiva, la filosofía y de la propia lingüística, bajo la visión de uso cotidiano y de función con las personas en lo individual, social y cultural. Ya como interacción verbal es estudiada por la etnografía de la comunicación, la sociología de la interacción, la etnometodología, el análisis del discurso, la lingüística textual o la pragmática bajo orientaciones, metodología y concepción teórica específica (ver esquema, pág. 36 Cap. I).

El estudio del habla, en este marco, reconoce de forma importante la diversidad de usos de la lengua en la comunidad, la variedad de dialectos, de registros y de estilos.

El estudio de la lengua como sistema y como estudio comparativo son útiles en la medida que se emplean sus conocimientos teóricos en la mejora de la competencia oral del alumnado. De ahí que se haga uso de la sociolingüística en el sentido de uso, “sitúa los diferentes elementos que intervienen en el uso lingüístico” (Lomas,1999,Vol.I:283).

La sociolingüística, afirma Tusón (2002:54) se interesa por los hablantes concretos y con características específicas de: sexo, edad, clase social, grupo étnico, estatus, papeles, valores, creencias, intenciones, etc. Al tomar en cuenta estos rasgos en el uso lingüístico, la sociolingüística permite analizar y comprender las relaciones entre lengua, cultura y sociedad. Permite entender que la lengua es desigual en el uso, que uno es diferente gracias al uso que se le da a la lengua. Estos rasgos sociolingüísticos diferenciados permiten analizar y comprender las relaciones complejas y dinámicas que se reflejan directamente en la escuela. Para estudiar, en este sentido, el aspecto sincrónico de la lengua, tanto de grupo o individuales, la sociolingüística ofrecen instrumentos de análisis de la interacción verbal cotidiana integrando elementos socioculturales y cognitivos.

Desde esta visión de la sociolingüística, las aportaciones que esta disciplina ha hecho hacia el proceso socioeducativo en cuanto al conocimiento de la lengua (Tusón,2002: 53-55), están encaminadas hacia el fortalecimiento de crear lectores y escritores, hablantes y oyentes competentes que funcionen con un sentido crítico en los entornos socioculturales en que se desenvuelvan, en todo lo que implique el habla y la escritura.

Para Tusón (2002) la sociolingüística ofrece:

a. Una visión de la sociedad y de la escuela como institución y como ámbito social con una política lingüística explícita o implícita (entorno sociolingüístico determinado). En ellas se da reconocimiento a la heterogeneidad de usos lingüísticos y de individuos así como al complejo mantenimiento de relaciones de poder entre ellos y por lógica, de dominación, pero también de solidaridad. Cabe aclarar que la sociedad y la escuela son las encargadas de

sancionar, en mayor o menor grado, la legitimidad de esos usos lingüísticos, a través de actitudes de uso y usuarios de la lengua con base en esas valoraciones sobre el hablar. La movilidad de los propios individuos y sus usos lingüísticos evita que la escuela sea una reproductora exacta de grupos dominantes o surja como una total institución unificadora.

b. Una visión del individuo, del estudiante y del docente. La sociolingüística ve al individuo como usuario concreto de una lengua o lenguas, lo mira como miembro de un grupo o subgrupo social y cultural determinado y con características propias de clase social, le reconoce estatus, con desempeño de papeles en los entornos sociales. Como estudiante le reconoce conocimientos, repertorio verbal, una cierta modalidad oral y escrita, y actitudes concretas a las distintas variedades de uso lingüístico que emplean en su entorno tanto social como escolar. También en esa misma medida, la Sociolingüística reconoce las características socioculturales y sociolingüísticas determinadas de cada docente, pudiendo ser semejantes o diferentes a las de sus estudiantes, pero con estatus discriminado en relación a éstos, pues los docentes evalúan y los alumnos son los evaluados. El rol que siempre se juzgará por la evaluación y la calificación que se otorga, pese a los acercamientos afectivos que surgen entre profesores y alumnos, es el de docente y estudiante.

c. Una visión de interacción comunicativa al presentar el aula como escenario comunicativo. Ver el aula como lugar de encuentro de lo social y lo individual en donde a partir de las interacciones verbales se propiciará el desarrollo social se pone a prueba la propia competencia comunicativa. A través de la interacciones que surgen se va generando el tono de la negociación, el tipo de repertorio verbal a emplear, se ensayan estrategias de acomodación y de confrontación, así como de relaciones de poder y de aceptación. Los saberes verbales y no verbales, cognitivos y socioculturales se adquieren y se desarrollan ya en forma inconsciente o conciente al estar inmersos en los diversos encuentros comunicativos. Dichas relaciones de poder confirman los roles: docente-estudiantes (Tusón,2002:49-57).

3. Elementos para analizar el habla

¿Por qué y para qué analizar el habla? Porque el habla de los estudiante debe nutrirse de cada experiencia que tengan en cada uno de sus niveles escolares (Cassany, 2002:137). Porque es una forma de lanzar propuestas didácticas con sustento y que faciliten el camino tanto a estudiantes como a docentes auxiliándose de experiencias generadas tanto al interior del aula como fuera de ella.

Analizar el habla es ya no sólo darle uso y valor instrumental sino de materia de trabajo. Si buscamos que los estudiantes lleguen a un escenario comunicativo que tenga una utilidad pedagógica, entonces habrá que retomar una postura de análisis semejante a la de los etnógrafos de la comunicación, Dell Hymes y John Gumperz (1972,citados por Lomas,1999, Vol.I:32,287), quienes observaron y estudiaron formas (pautas) interactivas que constituyen los hechos de habla o eventos comunicativos entre las personas.

Estos investigadores, a partir de sus observaciones, ubican ocho componentes para estudiar los hechos comunicativos que se dan en toda interacción oral y que se resumen en las siglas: SPEAKING (iniciales en inglés) situación, participantes, finalidades (ende), secuencia de actos (act sequences), instrumentos, normas y género (Lomas,1999, Vol.I:287).

Amparo Tusón (2002: 57-62) define cada uno de estos componentes en función de utilidad pedagógica y como un marco teórico y metodológico en el análisis del habla en el aula (Ver cuadro 29), tratando con ello hacer una propuesta funcional y con sentido de componentes para analizar el habla con la intención de evitar a los docentes sentimientos de impotencia y desorientación al trabajar aspectos de lengua oral (Cassany,2002:136).

Cuadro:29 ESTRUCTURA Y COMPONENTES PARA ANALIZAR EL HABLA
(Basado en Hymes y Gumperz (1962,1964) y adaptado por Amparo Tuzón, 2002:57-62)

1. **Situación:** localización espacial y temporal del hecho comunicativo, teniendo implícito el espacio psicosocial de la interacción, organizarla proporciona una atmósfera específica, propicia o no la realización del intercambio.
2. **Participantes:** son los actores, los interlocutores que intervienen, sus características socioculturales y lingüísticas y la relación que existe entre ellos.
3. **Finalidades:** este componente está conformado por las metas, los objetivos de la interacción, incluidos los productos resultantes de la interacción, sin que necesariamente sean afines o coincidentes entre ellos. Los conflictos y tensiones que se surjan, serán producto de los desacuerdos que se den y parte del proceso de negociación debido a que las metas de los sujetos son diferentes, por lo tanto para unos habrá resultados diferenciados, afirmativos para unos y para otros no.
4. **Secuencia de actos:** es la organización y estructura de la interacción tanto para contenido como para forma en que se presentan los temas y las dinámicas implementadas.
5. **Clave:** es el tono de la interacción, el grado de formalidad e informalidad que dependerá de la relación entre participantes, del tema, de los asuntos, de las metas, el tipo de actividades, etc. Este componente es preponderante pues facilitará o entorpecerá el clima que se cree en el grupo.
6. **Instrumentos:** Aquí se ubica el canal, en el caso de la oralidad es audiovisual; las formas de hablar o repertorio verbal de los participantes, incluido lo gestual y de lo que rodea al hablar: elementos cinestésicos y proxémicos junto con la producción verbal. Hay que considerar que recursos expresivos se atenderán. La selección de la variedad de instrumentos para cada actividad es relevante, el uso formal o informal se debe quedar en el lugar que le corresponda. Esto determinará el uso de la variedad estándar, lo coloquial, uso de dialecto. Uso de normativa oral, usos cultos. Esto determina el interés, lo que es observable.
7. **Normas:** Pueden ser de interacción e interpretación. Las primeras, regulan la toma de la palabra. Las segundas, se refieren a los marcos de referencia que permiten interpretar adecuadamente lo dicho y lo no dicho. Son mecanismos que se basan en la indireccionalidad, la cortesía, las presuposiciones que llevan a realizar procesos de inferencia para interpretar las intenciones de los demás.
8. **Género:** son los tipos de interacción y la organización en secuencias discursivas diversas: dialogal, narrativas, expositivas, etc. con predominio de una, la que la caracterice.

Tusón (2002:53-54) y (Cassany,2002:136) parten de que organizar ciertas actividades orales no satisfacen y se ven a veces como pérdida de tiempo. Ambos autores arguyen que la causa se encuentra en que no se establecen objetivos y criterios de evaluación debido a que no se reflexionan las características del uso oral de la lengua. Para ello, hay que analizar el uso o usos orales de los estudiantes antes de pedirles que produzcan formas del uso oral pertinentes.

Por su parte Tuzón (2002:60) sugiere, que antes de utilizar los componentes de Hymes y Gumperz (1972), se debe conformarse en primer término un campo de referencia y reflexionar qué hacemos al hablar, qué tipo de discurso oral se utiliza, cómo evaluar. En este sentido, esta investigadora, propone atender en el aula los siguientes aspectos:

- Situar el uso oral en dónde se está realizando, como por quienes hacen el uso: los estudiantes y los docentes.
- Caracterizar el aula como "lugar donde se habla, ser conscientes de que la mayor parte del proceso-aprendizaje se produce a través de intercambios verbales"(Tusón,2002:61) entre docentes y alumnado. Dejar de suponer que existe dominio de conocimientos y capacidades del uso de la lengua oral por parte de los estudiantes (Lugarini,1995, citado por Lomas:1999:295).
- Reflexionar y analizar en lo que hacemos al hablar, los distintos tipos de discurso que empleamos.

En un segundo momento, considerando estas referencias, se podrá programar el trabajo de la lengua oral respecto a: qué hacemos, para qué hacemos, cómo lo haremos y con qué criterios evaluar tales usos.

Para planear, es necesario analizar el hecho (acontecimientos) comunicativo, ésta será la unidad de análisis y los hechos comunicativos o de habla serán las acciones que se vayan dando (Tusón,1991, citada por Lomas,1999, Vol.I :288).

Como complemento a estas caracterizaciones, Nussbaum, Tusón (Nussbaum, 2002:67-68; Nussbaum y Tusón (2002:200-202) y Lomas (1999, Vol. I:306) proponen un segundo planteamiento para analizar el discurso oral. Tomar en cuenta al analizar la planeación el trabajo con los usos lingüísticos los ocho componentes del habla explicados por Tusón (2002) más los elementos siguientes: el campo de referencia o acción: temáticas, toma de decisiones y la regulación de la temática:

- Estructuras de participación (normas de interacción que regulan los eventos comunicativos).
- Semejanzas y diferencias en relación al entorno:
 - Fuera del aula
 - Familiar
- Temáticas del aula:
 - De qué se habla
 - Temas apropiados
 - Temas no apropiados (que son tratados espontáneamente o por tratar).
 - Toma de decisiones
- Regulación de la temática:
 - Quien decide qué tratar
 - Cómo y qué censurar, limitar o definir lo sancionado, qué sancionar como positivo o negativo.

Otros investigadores han hecho propuestas para analizar el habla, entre ellos está Cassany (2002:138), quien coincide con la postura de Tusón, Nussbaum y Lomas, en relación a crear un campo de referencia, pero insiste en que primero hay que analizar las necesidades de expresión oral que los alumnos puedan tener según sean las situaciones comunicativas, para así determinar el tipo de formas orales que han de practicar en el aula.

Cassany (2002:138) propone analizar la planeación de las situaciones comunicativas por el número de participantes en que se vayan a dar. Debido a ello puede haber tres tipos de interacciones orales: las comunicaciones orales singulares (participa un solo emisor: la exposición individual, emitir una canción); las comunicaciones orales duales (participan dos interlocutores, por ejemplo, la entrevista, la llamada telefónica, el diálogo) y las comunicaciones orales plurales (tres interlocutores o más, entre ellas están reuniones amplias, el debate, la conversación entre varios). A la comunicación singular le da valor de autogestionada, por ser de autorregulación individual, allí entraría el arte de la oratoria; a la dual y plural las ubica con valor de plurigestionadas por requerir énfasis en la interacción y la colaboración comunicativa, éstas se alinean al arte de la conversación.

Tusón (2002:63-64) en su propuesta pretende que se doten a los estudiantes de un amplio campo de acción comunicativa, tanto en lo individual como en lo colectivo. Por su parte Cassany (2002:140) prefiere las formas individuales por ser las más familiares para los

alumnos. Ambos coinciden en que la enseñanza de la lengua oral requiere de planificación y del saber escuchar y enseñar a escuchar para saber que hablar, pues de otra forma la evaluación que está inmersa en toda la planeación tendría elementos vacilantes o no se pondría en práctica.

D. La escucha

Así como se enseña la habilidad de la expresión oral, así como se pretende *consolidar el abanico expresivo del estudiante*, (Cassany,2002:135), así, simultáneamente hay que enseñar a escuchar y saber escuchar.

1. Análisis de la escucha

Al inicio del capítulo mencioné que es importante enseñar a ser escuchado, pero también saber escuchar. La escucha pareciera que se cumple con oír o sentirse oído, pero va más allá. Edoardo Lugarini (1995), Pavón (1982) y Bickel (1982) (citados por Lomas,1999:294-298) han hecho aportaciones específicas e interesantes sobre este tema. Los tres coinciden en la necesidad de educar en la escuela para el saber hablar y el saber escuchar paralelamente. La razón es que estas habilidades lingüísticas y cognoscitivas favorecen la competencia comunicativa y el aprendizaje en otras áreas y materias del currículum.

En específico, Lugarini (1995, citado en Lomas,1999:294) distingue tres planos fundamentales y útiles para el campo didáctico. En un primer momento bajo este contexto caracteriza en fases y en tipos de escucha; en un segundo momento, sugiere actividades para mejorar esas capacidades de escucha en los estudiantes.

Lugarini contempla el problema de saber escuchar y saber hablar en dos fases. La primera fase es de carácter reflexivo desde tres planos, de la caracterización del profesorado y con respecto a propuestas didácticas y mientras que la segunda fase está relacionada con la educación de la escucha, como veremos a continuación:

Fase I

1º. Los tres planos del problema de la escucha están:

- a) en el campo de la interacción verbal: todo tipo de comportamiento verbal interpersonal, en el momento de la comunicación y de que la clase sea entre alumnos, alumno y alumno, entre el individuo y el grupo.
- b) enseñanza lingüística ya sea del idioma propio o ajeno.
- c) Uso cognoscitivo del lenguaje oral para canalizar contenidos y para organizar y articular pensamientos.

2º. Caracterizar la intervención del profesor. Primero reconociendo que, en lengua oral, las estrategias de enseñanza no se ejercitan, segundo, que no hay elaboración de proyectos colectivos de enseñanza, se da una presuposición de que existe en el profesorado el saber sobre los conocimientos y capacidades del uso de lengua oral del alumnado al incorporarse éstos en los niveles escolares correspondientes. Por ello, Lugarini, insiste en observar que la lengua oral es vista como un medio para canalizar los contenidos, sin valorarse que no puede haber aprendizaje de contenidos sin desarrollo de capacidades de recepción y producción del instrumento empleado: la lengua. Sugiere que todo profesor sea de la materia que sea, es profesor de lengua, por lo tanto es necesario que considere:

1. Reflexionar y hacer reflexionar sobre qué lengua se usa en clase y
2. Cuál variedad exigen los alumnos o exigen a los alumnos.

3º. Propuestas didácticas para propiciar las habilidades orales:

1. Prestar atención al tipo de lengua que se usa en la escuela y reflexionar sobre los distintos usos. Buscar el uso de estrategias de enseñanza de las habilidades orales.
2. Tener claro que tipo de lengua es la que se quiere que usen los alumnos y las dificultades a que se enfrentarán según la lengua que ellos conocen y practican habitualmente.
3. Planear y desarrollar estrategias y actividades dirigidas a potenciar las competencias lingüísticas del alumnado.

Fase II

La educación de la escucha.

Para esta fase, Edoardo Lugarini, se basa en el proceso didáctico sobre la educación de la escucha propuesto por Pavón (1995, en Lomas, 1999, Vol.I:296-297) en tres etapas:

- Pre-escucha: -- establecer porqué se escucha,
-- creación de expectativas en el que escucha para que haga anticipaciones según sus propios conocimientos.
- Escucha: -- Mantenimiento de la atención
-- Proceso activo con ejercicios y materiales que estimulen:
-- la anticipación,
-- la verificación,
-- la relación,
-- la memorización
- Posterior a la escucha: -- verificación de la comprensión e
-- integración del proceso de escucha a otras actividades
(escribir, leer, actuar, etc.)

2. Tipos de escucha

Con respecto a estas etapas complementarias sobre la escucha, Lugarini observa condiciones necesarias que hacen una escucha eficiente y aspectos que la hacen una escucha deficiente.

En el siguiente cuadro aparecen los requisitos, enunciados por Pavoni (1982, citado por Lomas, 1999, Vol.I:296), indispensables para una escucha eficiente y una escucha deficiente:

ESCUCHA EFICIENTE	ESCUCHA DEFICIENTE
<p>--- Es condición que se dé una buena comprensión de mensajes, lo que implica que sean capaces de captar todas las informaciones esenciales en función de la finalidad del oyente y del tipo de discurso.</p> <p>--- Si el escucha si es regulativo, captará todas las informaciones, si es de intervención o de discusión, la idea central o el punto de vista del hablante. "Quien escucha tiene que lograr relacionar las informaciones, formular inferencias con oportunidad e identificar la intención comunicativa del emisor".</p>	<p>--- Carencias lingüísticas y de experiencia.</p> <p>--- Inadecuación del mensaje en relación a la competencias lógicas y lingüísticas del alumno.</p> <p>--- Escucha insuficiente del alumno, oye pero no escucha.</p> <p>--- Bajo umbral de atención, se distrae con facilidad.</p> <p>--- Percibe solo elementos marginales del mensaje, teniendo una atención inadecuada hacia el mensaje</p>

La escucha bajo este panorama es la habilidad que debe ser aprehendida en sus aspectos lingüísticos, cognitivos y psicológicos para de esa forma potenciar la comprensión de lo escuchado. La escucha es una habilidad que debe trabajarse de forma simultánea a la enseñanza del habla, para detectar las deficiencias que surjan en los estudiantes en el

momento preciso y así prestar los apoyos necesarios y suficientes. Por tal motivo así como se identifican los usos lingüísticos de nuestros estudiantes, también hay que identificar qué modo de escucha se podría presentar en cada uno de ellos.

Los estudios de Bickel (1982, en Lomas,1999,Vol.I:296) presentan una clasificación interesante sobre la escucha. A diferencia de Lugarini, este autor en 1982 (citado por Lugarini en Lomas,1999,Vol.I:297) identifica varios modos de escucha: escucha distraída, atenta, dirigida, creativa y crítica. Para su clasificación se basa en las condiciones y motivación del oyente, pero aclara que cada tipo de escucha se torna en condición para pasar a la siguiente. Por lo cual no es posible, desde su punto de vista, pasar en automático de la escucha distraída a la crítica. El trabajo con la escucha es para este autor un proceso a seguir, tal y como podemos observar en el siguiente cuadro:

TIPO DE ESCUCHA	CARACTERÍSTICAS	CAUSAS
Escucha distraída	Superficial Marginal Intermitente Incapacidad de atención continua Mensaje parcialmente recibido o distorsionado	Físicas (cansancio, deficiencias auditivas) Psicológicas(ansiedad, frustración por fracasos, inseguridad) Pedagógicas (Son referentes a la enseñanza: inexperiencia, experiencia inadecuada, organización débil de los conocimientos planteados a los alumnos. Referentes al aprendizaje: resultado de esta organización es una asimilación precaria). Sociales: Carencia de pensamiento organizado, competencia lingüística insuficiente, escaso hábito de prestar atención en lo general y en lo particular
Escucha atenta	Motivada Se da la anticipación consciente Estrecha relación con la escucha dirigida	Motivación animada pero condicionada a algo divertido, útil, interesante
Escucha dirigida	Da la motivación El conocimiento Propicia el poner atención	El motivo está interiorizado, surge de dentro.
Escucha creativa	Motiva Percibe finalidad Preve participación mental activa Evoca rápido datos de su mapa cognitivo Lo escuchado será parte de sus vivencias y de su red cognitiva, con ello complementa, enriquece, vive la experiencia directa.	Motivación interna Fines claros Pone en juego experiencias
Escucha crítica	El tema se conoce y emociona Da valoración de los fines del que habla Hay toma de decisiones para adherirse o disentir de los aspectos del tema tratado	Se logra, si hay hábito de implicarse creativamente en la situación. Es condición tenerla.

Considerando este panorama que aporta elementos de análisis para mejorar la comprensión del habla, Lomas (1999,Vol.I:298) propone una serie de sugerencias que faciliten el camino de la escucha distraída hasta la escucha crítica.

3. De la escucha distraída a la escucha crítica.

Hay pautas que pretenden apoyar el tránsito de la escucha distraída hacia la escucha crítica y Lomas (1999, Vol.I:298) advierte que las que él sugiere, no son únicas, sino posibles de ser manejadas como pautas para un currículum de la escucha. La eficiencia de dichas sugerencias, señala este autor, dependerá de los distintos estilos de enseñanza, de los modos de interacción verbal en relación con la metodología empleada por el docente:

- 1) El estudiante tiene que verse obligado a intervenir en competencias técnicas, sintácticas y textuales.
- 2) La labor del docente deberá dirigirse a las siguientes acciones:

- a) Tendrá que darse cuenta por medio de una observación sistemática y frecuente de cómo es la escucha de los alumnos:
- Valorará hasta donde es entendido, realizando intervenciones breves; interrumpiendo con preguntas y peticiones de paráfrasis para verificar la comprensión; haciendo preguntas al final de sus intervenciones para valorar y orientar la escucha y verificar la comprensión de significados básicos del discurso.
 - Recapitulando el contenido del discurso a base de preguntas que el mismo alumno elabore, dando por respuestas lo escuchado del contenido de dicho discurso.
 - Orientar y verificar a qué preguntas dio respuesta el discurso corrigiendo errores de previsión.
 - Una variante es hacer reproducir total o parcialmente el discurso en forma oral o por escrito ya esquematizada o exhaustivamente, a manera de discusión o reconstrucción.
1. Tener en cuenta los conocimientos previos de los estudiantes.
 2. Considerar las distintas capacidades de los alumnos aplicándoles ejercicios previos en las que ponga a éstas en práctica:
 - La capacidad de transformación de los alumnos del lenguaje oral al pensamiento;
 - La capacidad de éstos para realizar inferencias;
 - La capacidad de atención de los estudiantes;
 - Los tiempos de concentración tanto en lo oral como en lo escrito, dado que en el primero, no hay posibilidad de regreso;
 3. Orientar la escucha para favorecer la atención y la concentración, así como las distintas capacidades con actividades concretas a desarrollar y precisando finalidades:
 - Presentar el tema
 - Dar indicaciones previas
 - Mencionar los propósitos
 - Señalar pasajes claves del discurso (guión) o preguntas
 - Hacer responder a ese guión o preguntas
 - Señalar ideas centrales
 - Dar ejemplos, más argumentaciones
 - Hacer una lista de ideas principales
 - Reconstruirlas en orden lógico
 - Hacer selección de información
 - Rellenar fichas preparadas
 - Grabar para verificar información
 - Ofrecer distintas fuentes para que se vean distintas formulaciones
 - Preparar frecuentes encuentros de interacción comunicativa con intercambios de emisor- receptor.

Tener en mente que las adquisiciones de las habilidades del habla y de la escucha no son producto único de la escuela, es tomar conciencia sociolingüística de los contextos socioculturales de los estudiantes (Lomas,1999, Vol.I:312), así como del condicionamiento que ejerce el contexto familiar y social, sus diferentes actitudes, aptitudes, motivaciones y características de los estudiantes adolescentes.

E. El habla en el aula

En el aula hay diversas posibilidades de usos orales: clase expositiva, trabajo en grupo o en parejas, sesiones de pregunta-respuesta-evaluación, exposición, puesta en común, etc.

El estilo docente se puede definir conociendo qué géneros discursivos utiliza. Ello implica formas de hablar, normas de comportamiento comunicativo y papel de participación.

El profesorado tiene que tomar en cuenta las características específicas de los estudiantes para integrarlos a la planificación didáctica, esto hace que el docente sea la persona

competente al ejercer su tarea docente, pues es el que sabe cómo actuar, qué decir y cómo hay que decirlo. Los estudiantes son los protagonistas principales en el proceso de aprendizaje en la participación oral (Cazden, 1988, 2002:199).

Entre los rasgos típicos de la comunicación (Nussbaum y Tusón, 2002:201) en el aula están:

- a) Grado de distancia social entre profesores y estudiantes:
 - Diferencia de conocimiento: sobre el área y sobre el comportamiento escolar.
 - Conocerlo implica usar estrategias comunicativas adecuadas.
 - Mitiga obstáculos en el proceso enseñanza y aprendizaje.
- b) Número de participantes al ser mayor que en una conversación cotidiana. Para ello conviene considerar:
 - Normas para hablar
 - Enseñar a escuchar
 - Momentos para participar
 - Aprender a incorporar otros contenidos para apoyarse o rebatirlo
 - Aprender a defender la opinión propia, uso de argumentos
- c) Formas de participación de los alumnos
 - Volumen
 - Gesticulación y mímica
 - Organización previa del discurso
 - Hacer un registro más formal (guión)
 - Comprobar atención, etc.
- d) Hace énfasis en el rol que juegan profesor y alumno, por ejemplo:

Profesor:	Alumno:
--- Promueve interacciones	--- Papel activo
--- Orienta	--- Interactúa
--- Propone	--- Participa
--- Guía	--- Hace
--- Acompaña	
--- Observa	
--- Analiza	
--- Elabora estrategias de enseñanza	

Las distintas aportaciones mencionadas a lo largo de este extenso capítulo, nos permiten reflexionar que la planeación de las prácticas de expresión oral es necesaria.

La enseñanza de la lengua oral, en México, manifiesta una fuerte improvisación y marginación, no obstante tener un programa que la pondera. Es necesario reflexionar sobre su aprendizaje sistemático, planeado partiendo de las necesidades de los estudiantes, de sus conocimientos previos, de sus variedades lingüísticas, de sus características específicas y sin olvidar su capital cultural.

Hay que mirar el aula como un escenario comunicativo y discursivo natural con una compleja estructura social, en donde confluyen tres procesos (enseñanza, aprendizaje y evaluación) que se van desarrollando simultáneamente y que se acompañan para ser cada vez más eficaces y productivos entre sí.

Finalmente, como dice Lomas (1999, Vol.I:314), el objetivo de la educación lingüística comprometida es desarrollar la competencia oral, contribuir a la adquisición de las habilidades

lingüísticas-discursivas que ayuden a desarrollar, consolidar y ampliar el repertorio expresivo de los estudiantes, a usar distintos registros y como producto, utilizar la palabra de forma apropiada en las distintas situaciones comunicativas orales en las que cada estudiante se vea inmerso.

REFLEXIÓN CAPITULAR

La esencia del habla es el sentido que se le da. Esto pone el acento en la capacidad de interacción lingüística que cada hablante (estudiante en nuestro caso) posea, la posibilidad de ser escuchado y con ello el involucramiento de la capacidad de escuchar. Esta reflexión reafirma que el uso de la oralidad, como señala Krees (1983) subyace en los procesos comunicativos sin perder su carácter inminentemente sociolingüístico en todo contexto y las particularidades de éste. Bajo este razonamiento la lengua oral es uno de los más valiosos representantes del pensamiento. Siendo esto así, la violencia verbal, que día a día acosa a nuestros jóvenes estudiantes de secundaria, manifiesta una de las formas de evadir la realidad del mundo o caso contrario, manifiesta la realidad del mundo.

Este panorama, al reflejarse en la palabra oral, cuyo valor es social, la hace restringida, provocando entonces la casi desaparición de la escucha. El resultado es un lenguaje oral sometido, limitado y casi desplazado por diversas formas de comunicación. La escuela, pero en especial la clase de español, deben verse obligadas a replantearse estos hechos, verlos como un reto indagatorio de diversos caminos que motiven y estimulen a los estudiantes en una continua participación oral al interior del aula y de la escuela con base en sus experiencias y fortaleciendo con nuevas experiencias. Esto es, darle poder a la palabra como instrumento para expresar el pensamiento y para propiciar la capacidad de actuar y reproducir la diversidad cultural y acabar con la desigualdad social. Mantenerla como símbolo de pertenencia, de diferencia social, de identidad sociocultural. La implicación educativa consiste, entonces, en trabajar los contenidos de usos y de formas de comunicación de forma equitativa, pero vinculando los contenidos gramaticales y literarios en forma pedagógica. De esta forma oralidad y escritura serán modos de un mismo sistema lingüístico y de prácticas socioculturales.

En este capítulo, la gramática no se contempla como un componente en el olvido, sino que se le asume un carácter instrumental y de medio eficaz para satisfacer requisitos durante el desarrollo y consolidación de la competencia comunicativa oral. El uso verbal de la lengua no es un limitante para tratar cuestiones gramaticales, sino por el contrario es caracterizado como abierto y flexible al tener los hablantes la posibilidad de desplegar requisitos comunicativos y estrategias según las necesidades, las experiencias comunicativas y socioculturales o la interpretación de los interlocutores.

Hablar bien y fluido, debe ser visto como un propósito al que se pretende acceder y no como la norma que ate al silencio a nuestros estudiantes de secundaria al no poseer estos rasgos. Al tomar esta idea como principio, los maestros de lengua y los que no lo son, podremos ir confinando las prácticas estereotipadas de funciones comunicativas y de reglas gramaticales. Mucho ayudará si los estudiantes hacen por apropiarse de conocimientos y de construir con ellos su entorno social. De ahí, que corresponde al docente en general, no sólo de español, saber aprovechar la función utilitaria y cotidiana que hacen de la lengua los alumnos para encaminarlos hacia la apropiación del poder de la lengua.

Bajo esta línea hacer uso de diversos apoyos escritos esquemas, de guiones, y de variadas formas de interacción comunicativa: la conversación, la discusión, la exposición, la entrevista, el debate, etc. Contemplar que estos formatos requieren de la propia cooperación de los interlocutores, por lo cual el profesor de lengua tiene que ser conecedor y sensible a sus requerimientos. Estas formas de interacción requieren del docente el delinear un enfoque constructivo y de compromiso para ponerlos en marcha.

Por último, cabe decir que dentro de estas formas de interacción, que requieren de preparación y de un uso de ciertos procesos, hay un procedimiento necesario en todas ellas, el cual el profesorado tiene que hacerlo practicar: la argumentación, tanto en su fase de toma de posición como de fundamentación. A la vez, con base en una toma de conciencia sociolingüística de los contextos socioculturales de los estudiantes, así como del condicionamiento que ejerce el contexto familiar y social, el profesorado deberá valorar las diferentes actitudes, aptitudes, motivaciones y características de los estudiantes adolescentes. Reconocer que son éstos, los protagonistas principales en el aprendizaje de la práctica de estos formatos y de estos procedimientos. Como dice Lomas (1999) el objetivo de la educación lingüística comprometida es contribuir a la adquisición de las habilidades lingüísticas-discursivas que ayuden a desarrollar, consolidar y ampliar el repertorio expresivo de los estudiantes, a usar distintos registros y a utilizar la palabra de forma apropiada en las distintas situaciones comunicativas orales en las que cada estudiante se vea inmerso.

VI

LA EXPRESIÓN ORAL EN EL PROGRAMA DE ESPAÑOL DE PRIMER GRADO

Una vez introducida la escritura, lo oral y lo escrito no pasan a ser dos mundos antagónicos. Ciertamente cada uno de estos dos lenguajes tiene su propia dinámica y lógica interna, sus normas y consecuencias. Ni la escritura es lenguaje hablado ni el habla es lenguaje incorrecto y devaluado. Donde exista lo escrito, ninguno de los dos lenguajes puede ser ya entendido sin considerar sus interacciones e influencias mutuas.

Antonio Viñao Frago, 1999.

A. Análisis Curricular del Plan de estudios y del Programa de Español de Secundaria 1. Finalidad del análisis

Fue necesario realizar un breve análisis curricular dado que los docentes de español toman como referente fundamental cada uno de los programas de español, así como su materialización más cercana: los libros de texto. Obviarlos hubiese sido negar la realidad que se da en la gran mayoría de las aulas de español en secundaria

Por otro lado, dicho análisis va particularmente dirigido a posicionar tres contenidos curriculares de la lengua oral relacionados con las estrategias que los docentes de español emplean: la exposición, la entrevista y el debate.

Comúnmente estos contenidos se aíslan para su estudio y práctica en el aula. La idea al analizar en este capítulo cada uno de ellos de manera particular, no es afianzar un tratamiento aislado, sino por razones de estudio. La exposición, la entrevista y el debate son a la vez contenidos programáticos formales para ser vistos tanto en lo conceptual como estrategias verbales de carácter instrumental que han de consolidarse de forma permanente a lo largo del curso escolar. Insisto, la idea de extraerlos y tratarlos de forma separada es por razones de estudio. Lo ideal es lograr la continua vinculación entre las distintas formas de la expresión oral o de actividades propias de la lengua escrita, de la recreación literaria o de reflexiones sobre la lengua., puesto que la lengua es un todo no fragmentado.

Desde mi punto de vista, en la escolaridad se da una integración natural entre cada uno de los cuatro ejes en el curso real del trabajo en el aula. Cada uno requiere y complementa de los otros, por más que se den intentos de separación.

Quizás, en el caso de los conocimientos del sistema de la lengua, ubicados en el eje de reflexiones sobre la lengua, éstos se aíslan un poco de los demás por ser el estudio de la

lengua en sí. Sin embargo, estos temas son contenidos que refuerzan de forma útil lo que se habla y se escribe. Promover su aislamiento provoca ver la clase de español como clase de gramática.

En general, en este análisis se pretende como objetivo primordial conocer la lógica organizativa de estos temas curriculares de primer año -- la exposición, la entrevista y el debate -- los cuales tienen que ver con formas particulares en que se manifiesta la conversación, el uso oral de la lengua.

La conversación, como tal no se atiende en el programa de estudio. Este tipo de elocución es empleada en un sentido instrumental y de vínculo en la enseñanza y aprendizaje de los temas de estudio dentro del español y en general de todas las asignaturas.

Considero importante valorar el nivel de influencia de la exposición, la entrevista y el debate con respecto al fin que persigue el enfoque planteado (comunicativo y funcional) en cuanto a la competencia comunicativa.

También, tomando en cuenta, que en toda planeación hay que partir de los conocimientos previos de los estudiantes, es conveniente valorar si existe relación o ruptura de estos temas respecto a aquellos que los anteceden de 6º grado de primaria y con los dos grados siguientes de secundaria --2º y 3er grado -- para hacer la evaluación de su pertinencia y congruencia con el enfoque comunicativo y funcional presentado en el Plan de estudios y programas de español vigente (1993). La investigación realizada por Guadalupe Teodora Martínez Montes et al en su obra *Del Texto y sus contextos* ha sido de gran utilidad para este apartado.

2. Continuidad, secuencia e integración, aspectos de todo plan de estudios y programa

Entender la lógica organizativa del Programa de Español de primer grado de secundaria, Plan 1993, tiene la finalidad de constar si considera los aspectos de coherencia y pertinencia en el manejo de la exposición, entrevista y debate, a lo largo del mismo, considerando categorías como continuidad, secuencia e integración (Tyler, 1973:87-88)

En específico, la categoría integración, será tratada en dos dimensiones: una, sobre cómo se vinculan dichos temas a otros contenidos programáticos, y en qué medida se integran a los ejes del programa del plan de estudios, 1993. En un segundo nivel, a *grosso modo*, reviso la organización de la estructura de dichos contenidos curriculares en cuanto a la transferencia y vinculación con otras asignaturas del plan de estudios referido.

En general, los contenidos curriculares son ese "algo", el fin en el desarrollo de la competencia comunicativa, y dentro de ésta una de las subcompetencias que la afianza y le da fortaleza: la expresión oral.

a. Coherencia y pertinencia

Coherencia y pertinencia son categorías que se conciben desde la siguiente postura. En el caso de la **pertinencia**, refiere según el Diccionario de las Ciencias de la Educación (:1995:1104) a la calidad de algo que lo relaciona con una cosa, es decir, si es adecuado ese algo a un fin.

Como **coherencia** entiendo el establecimiento de relaciones sólidas entre los contenidos, entre los propósitos para la enseñanza y el aprendizaje, entre la evaluación, así como entre los materiales didácticos que se utilicen. La coherencia es el primer nivel de organización que se involucra directamente con los contenidos que se van a enseñar.

En el caso de los Planes y Programas de estudio, que tienen que ver con la enseñanza del español en nuestro sistema educativo básico e incluso en el nivel medio superior (bachillerato), se establece las relaciones de estos elementos con el enfoque que delinea el trabajo en el aula y que es la base esencial en las propuestas académicas y pedagógicas del enfoque comunicativo.

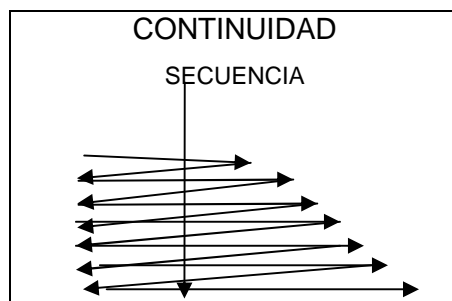
Por tanto la coherencia tiene que ver también con los roles que perfilará dentro de la propia organización programática, por ello el programa de español delinea un único perfil de estudiante: formar seres humanos capaces de actuar en su ámbito social, escolar y personal a través de un adecuado y eficaz uso o usos de su lengua en diversas situaciones y distintos contextos comunicativos y sociales. Las diferencias que existen entre ellos están dadas por el nivel, el grado y el propio diseño del programa (Martínez *et al*, 2002:105).

Tomando en cuenta estos elementos es como en el diseño de todo programa de estudio hay que tener una organización pertinente y coherente no contradictoria en los aspectos de continuidad, secuencia e integridad a lo largo del plan general de cada grado y de los grados que comprenda el nivel o los niveles.

b. Continuidad

La **continuidad** es el aprendizaje acumulativo a lo largo del programa y a lo largo de los grados. Es la amplitud y la profundidad de lo que se tiene que comprender y practicar (Taba:1996:389). Por lo cual aplicado al aprendizaje de la competencia comunicativa es considerar que habilidades, capacidades, destrezas, actitudes, sensibilidades y valores se amplíen y profundicen en función de los conocimientos que se vayan adquiriendo. Considerando esta reflexión Lomas (1999, Vol. I:75), propone aplicar la continuidad dentro del enfoque comunicativo desde la planeación en sus distintos niveles y grados. En éstos, se tiene que considerar el tratamiento que se dé a lo conceptual, a lo procesual y a lo actitudinal. Dentro del Plan y Programas vigentes (SEP,1993), también así se percibe. Más adelante puede observarse al analizar el programa de español de primer grado.

En términos geométricos el aspecto organizativo de la continuidad es la verticalidad de los temas. *Continuidad y secuencia* se tocan inevitablemente.



Un punto fundamental, en el aspecto de la continuidad, es la madurez del pensamiento del o de los estudiantes al que vaya dirigido. Esa madurez mental o de pensamiento es la que permitirá determinar al docente qué tanto se amplía y profundiza el conocimiento según lo planteado en el Programa correspondiente. Pueden presentarse problemas curriculares de continuidad y de refuerzo (Taba,1996:390), esto nos lo determinará el análisis pretendido en los contenidos curriculares.

Esta mirada obliga a ver si en los contenidos curriculares de lengua oral, específicamente en la exposición, entrevista y debate, se brinda paso a paso en diversas experiencias que permita a los estudiantes ir afianzando formas de argumentación, de crítica y de análisis de ideas con base en conocimientos que no sólo se adquieran, sino que se comprendan y estimule su práctica.

c. Secuencia

La **secuencia** es el ordenamiento de los contenidos y de los materiales dentro de la sucesión de los materiales de instrucción. En la secuencia está considerada la razón para ese orden, el momento propicio para realizar cierto tipo de aprendizaje, las reacciones, las conductas y las experiencias previas de aprendizaje. Esta perspectiva pretende lograr una comprensión activa en las etapas que se consideren apropiadas según la secuencias evolutivas del desarrollo de los alumnos a quienes van dirigidas. En dichas secuencias evolutivas debe darse tanto la comprensión teórica como el conocimiento práctico (Taba,1974:384).

Los principios o secuencias típicas que suelen tomarse para dicha secuencia, según Smith, Stanley y Shores (citados por Taba:384) van de lo sencillo a lo complejo, bajo un orden explicativo donde se consideran los conocimientos previos, es decir, de lo concreto a lo abstracto. La segunda forma de secuencia sería del todo a las partes y el último tipo de secuencia que proponen es la cronológica.

Para el caso de español y de los contenidos en revisión son útiles estos tipos de exposiciones de secuencias, sobre todo si se contempla a la lengua oral como parte de un

todo que vaya consolidando la competencia comunicativa.

d. Integración

Al considerar el currículo como plan general de aprendizaje, la relación de secuencia propiciará una asociación que no sólo tiene que ver con la propia asignatura, sino con las demás asignaturas del plan de estudios tanto en lo horizontal y en lo vertical. Este es el tercer aspecto de la organización curricular, la **integración**.

Por tanto la integración es la relación que establece entre los propios contenidos de la asignatura como entre los contenidos de las otras asignaturas que comprenden el programa general de estudios de uno e incluso varios niveles.

Un ejemplo es el trabajo que se desarrolla con respecto a la **exposición de temas** desde preescolar al opinar los niños sobre cierto asunto, pasando por primaria en donde se busca elevar el nivel de opinión considerando que aprendan a argumentar con base en ciertos conocimientos e investigaciones, para llegar a secundaria en donde las argumentaciones deben cimentarse bajo investigaciones más amplias. La finalidad de esta secuencia es que el estudiante logre tomar posición, fundamentar, argumentar y confrontar sus ideas para lograr establecer toda una discusión, si así es preciso.

En el siguiente cuadro puede observarse la continuidad y la secuencia que se desarrollada en los tres niveles de estudio. En cada uno está presentado de acuerdo a las habilidades que supuestamente los niños podrán desarrollar en relación a su edad y posibilidades, entendiendo que el docente adecuar y ajustará según la fisonomía del grupo y alumnos.

NIVEL PREESCOLAR (Plan y programa de estudios,2004:57-66)	NIVEL PRIMARIA (Plan y Programa de estudios,1993:23-27)	NIVEL SECUNDARIA Plan y programas de estudio,1993: 19-21)
<ul style="list-style-type: none"> ❖ El lenguaje oral tiene alta prioridad, por lo que el propósito es fortalecer las capacidades de habla y escucha de los niños por medio de: ❖ La narración de sucesos, historias, cuentos, hechos reales. Narrarán para desarrollar la observación, la memoria, la imaginación, la creatividad, el uso de vocabulario preciso y el ordenamiento verbal de secuencias • Describirán objetos, personas, lugares y expresiones de tiempo de la forma más detallada posible. • Se propicia la conversación y el diálogo sobre todo lo posible, incluso para la resolución de problemas. Implicando en ello la comprensión, la alternancia de intervenciones, la formulación de preguntas precisas y respuestas coherentes. • Se hace emplear la explicación de ideas y de conocimientos implicando en ello el razonamiento* y la búsqueda de expresiones 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Desarrollen su capacidad para expresarse oralmente con claridad, coherencia y sencillez. ❖ Desarrollo de capacidades y destrezas lingüísticas a través de variedad e prácticas individuales y colectivas que permitan el ejercicio de competencia y la reflexión sobre ella. ❖ Reconocer las experiencias previas de los niños en relación a la lengua oral y escrita. ❖ La enseñanza del español circunscrita a todas las asignaturas, situaciones escolares formales e informales al medio familiar y a sus experiencias de enseñanza preescolar. ❖ Priorizar en las situaciones comunicativas que los niños <i>aprendan</i> a leer leyendo, a 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Logran que expresen en forma oral y escrita con mayor claridad y precisión, en contextos y situaciones diversas... ❖ Consoliden su dominio sobre la lengua oral y escrita. ❖ Incrementar su capacidad para expresarse oralmente con claridad, precisión, coherencia y sencillez. ❖ El alumno deberá aprender a organizar, a relacionar y precisar sus ideas para exponerlas, por ello conocerá y practicará varias estrategias de exposición oral. ❖ Conceder el espacio requerido para fomentar y practicar de forma sistemática el desarrollo de la expresión oral. ❖ Se proponen actividades como: narración, descripción, exposición, argumentación,

<p>adecuadas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utilizar la lengua para regular la conducta y como medio de interacción. • Aprender a preciar la diversidad lingüística. <p>*Esto sería el inicio de una argumentación incipiente.</p>	<p>escribir escribiendo y <i>a hablar hablando</i>.</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ La aparición a partir de tercer grado de actividades comunicativas más elaboradas: exposición, argumentación, debate. 	<p>entrevista, debate y el empleo de recursos no verbales.</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ El fin es que el alumno desarrolle su capacidad para argumentar, confrontar ideas, fundamentar opiniones y discutir sobre diversos temas.
---	--	---

e. El papel de la integración en un programa

Analizar desde el aspecto de la integración el plan de estudios de secundaria 1993, cuya vigencia aún está en las escuelas, resulta ser útil para constatar si es un plan de aprendizaje que permite la relación con los temas del mismo programa, si existe una correlación con contenidos de otras asignaturas a lo largo y a la ancho o si prescrito sólo es una simple exposición de contenidos. En el diseño de todo programa de estudio se pretende que la organización no sea contradictoria en los aspectos de continuidad, secuencia e integridad a lo largo del plan general de los grados que comprenda el nivel o los niveles.

3. El Plan y Programa de Estudios de Español de Secundaria, 1993

En forma global, en este análisis curricular comenzaré por acercarme al plan de estudios del cual forma parte, posteriormente al Programa de Español y particularmente trataré el Programa de primer año. En éste, iniciaré por los propósitos, para después abocarnos en temas específicos como la exposición, la entrevista y el debate, como formas de la lengua o expresión oral en que se puede presentar el discurso, herramienta fundamental utilizada por el docente. La idea, al concluir este análisis general del programa es valorar su pertinencia y valor en relación con la competencia comunicativa.

La consolidación de la competencia comunicativa, está expresado en los Planes y Programas vigentes en ocho propósitos (SEPb,1993:20) que deberán lograr los alumnos.

Propósitos de la enseñanza del Español en la educación básica

Que los alumnos:

- Consolidar su dominio de la lengua oral y escrita.
- Incrementar su capacidad para expresarse oralmente con claridad, coherencia y sencillez.
- Comprender y sistematizar el papel de las reglas y normas de uso de la lengua en la comunicación de ideas.
- Reconocer las diferencias entre distintos tipos de texto y a construir estrategias para su lectura e interpretación.
- Ser capaces de aplicar estrategias para la redacción de textos de acuerdo con sus necesidades personales.
- Adquirir el hábito de revisar y corregir sus textos.
- Leer y comprender con eficacia y aprender a disfrutar de la lectura.
- Saber buscar y procesar información para la vida diaria, escolar y extraescolar.

En un primer nivel organizativo el desarrollo de este programa es no sólo tener alumnos con capacidad lingüística (lo cual únicamente involucra el poder realizar determinada actividad lingüística con lo retenido o almacenado en el momento que estén las circunstancias necesarias) sino con competencia comunicativa.

La competencia comunicativa (Lomas, Osoro y A. Tusón,1993:39) es un nivel más amplio que incluye capacidad, habilidad – desarrollo y disposición para emplear distintas formas lingüísticas, para superar fallas y precisar la realización del discurso empleado --, destreza – dominio de formas peculiares para llevar a cabo la tarea lingüística a realizar -- y conocimiento para manipular la lengua en lo oral y lo escrito. Competencia implica lo lingüístico en lo comunicativo, en donde aparece el componente sociolingüístico que permite reconocer un contexto situacional determinado, distinguirlo de otros y seleccionar las normas apropiadas de comportamiento comunicativo así como sus variedades lingüísticas adecuadas; el componente discursivo que permite construir enunciados coherentes, comprender lo hablado y escrito y por último el componente estratégico, gracias al cual somos capaces de subsanar problemas comunicativos y propiciar la eficacia comunicativa.

En segundo momento organizativo, el desarrollar la capacidad de interpretación sobre lo leído, así como saber utilizar en lo oral y en lo escrito, los elementos lingüísticos y todo tipo de información en situaciones propicias y de acuerdo a los ambientes a donde el estudiante acuda comúnmente.

a. El eje de la lengua hablada

También, de manera general y en forma explícita dicho Plan de secundaria precisa propósitos para cada uno de los ejes, los cuales guían el programa de estudio de español en los tres grados. Señalan el perfil esperado en cada alumno al finalizar la secundaria:

Lengua Hablada	Lengua Escrita	Recreación sobre la lengua	Reflexión sobre la lengua
El objetivo principal es incrementar en el alumno las habilidades necesarias para que se exprese verbalmente con claridad, precisión, coherencia y sencillez. Complementariamente alumno deberá aprender a organizar, relacionar y precisar sus ideas para exponerlas al conocer y practicar diversas estrategias de exposición oral.	A través de las actividades en este eje, el alumno adquirirá los conocimientos, estrategias y hábitos que le permitan consolidar la producción e interpretación de varios tipos de texto.	En Recreación literaria se da un triple propósito: <ul style="list-style-type: none"> abordar contenidos relacionados con el conocimiento de los géneros literarios; fomentar la lectura y el disfrute de la literatura y ensayar la creación de obras literarias. 	Se pretende que los alumnos utilicen correctamente la lengua, conforme a reglas reconocidas. Esta comprensión debe lograrse a través de la reflexión, la observación y la discusión y no del aprendizaje memorístico de reglas. Debe basarse, además, en las necesidades que surgen de la práctica de la lengua en diversas situaciones y con propósitos distintos.

Este análisis, sobre el segundo nivel de organización de los contenidos curriculares mencionados, pretende precisar cuál es el tratamiento que se le da a estas formas del discurso a lo largo de los tres grados de secundaria, así como determinar cuáles son los límites propuestos en primer grado de secundaria para los contenidos curriculares que se abordarán coherentemente.

En el programa de primer año, en relación con el de sexto año de primaria y los dos grados superiores veremos, en forma sucinta, como se da la integración de estos contenidos de lengua

oral con respecto a las demás asignaturas (Tyler,1950:55) y si dichos contenidos pueden propiciar que los conocimientos se integren al individuo para ir construyendo conceptualmente su propio mundo. Además, el hecho de que aporten elementos para que como individuos y como colectividad se apropien del significado del conocimiento y lo apliquen en sus experiencias (Bridges,1989:16; K. Goodman,1996,32; Lomas, 1999,Vol.I: 311), bajo un ambiente de participación y colaboración que favorezca dicho aprendizaje y desarrollando con ello estrategias para comprender y ampliar su lenguaje al hablar y escuchar (PRONAP, SEP, 2002:9).

Con todo esto se busca dotar de una *estructura interna integradora* (Taba,1996:392). Taba la concibe como *modos para ayudar a los individuos en el proceso de crear una unidad de conocimiento* (1996:392) al vincular conocimientos de distintas asignaturas. En palabras de Bloom (citado por Taba,1996:392) es: *cualquier idea, problema, método o instrumento por medio del cual se relacionan dos o más experiencias separadas*. Las dos concepciones nos llevan a observar el grado de eficacia de dicha integración.

Desde el punto de vista de la visión de lenguaje total o natural, los conocimientos no pueden verse fragmentados. La visión de *lenguaje total* (Goodman, 17-20:1992) parte del desarrollo natural del lenguaje, en donde todo lo aprendido, tiene que tener significado para el alumno; debe ser relevante, tener un propósito explícito para éste, un ambiente de respeto en cuanto a ajustar los contenidos de acuerdo a quiénes son, de dónde vienen, cómo hablan, cómo escriben y qué experiencias han tenido. Con todo ello lograr el sentimiento de pertenencia y dominio sobre el uso de su propio lenguaje y aprendizaje.

Lenguaje total implica contribuir con esto a que tomen conciencia del poder que la apropiación y dominio que la lengua les brinda. La integración en el enfoque comunicativo y funcional de la lengua y la finalidad en la competencia comunicativa está basad en esta perspectiva, por lo cual antecedentes, necesidades y experiencias de los estudiantes formarán parte de la integración (Goodman,17:1992) en este enfoque.

La eficacia, en la integración propuesta en el enfoque comunicativo y funcional, basado en el lenguaje total, está determinada en función de las estrategias, las experiencias previas, las necesidades y alcances del propio alumno o alumna. En otras palabras la concepción de enseñanza, aprendizaje y evaluación va a determinar el papel que juegue la *integración*.

La *integración* puede darse desde distintos puntos de vista y desde distintos niveles. La idea es ver que cómo está desarrollado este aspecto organizativo de la integración en los contenidos curriculares en lo general y en específico, en los temas señalados en el Programa de Español. Percibir si lo planteado curricularmente responde a dicho enfoque, cómo está organizado, con qué elementos, entre otros aspectos.

De forma general considera que si bien los propósitos del Programa pretende que el desarrollo de los conocimientos, habilidades y destrezas sean útiles en lo cotidiano y en el uso escolar a los estudiantes, también se observa una fuerte contradicción en el diseño de los bloques en que está dividido el programa, pues lo conceptual rebasa a lo práctico, a los usos de la lengua.

Hay una fuerte insistencia al hacer notar que aunque se hable de un enfoque comunicativo, la gramática sigue siendo el eje de la lengua y de la escritura: “Por ello son indispensables el conocimiento y aplicación de las reglas gramaticales y ortográficas de nuestro idioma” (Programas, SEPb,1993:19), se refuerza esta idea más adelante: “comprenda el papel de las reglas y normas de uso de la lengua en la comunicación de ideas y las aplique sistemáticamente” (SEPb,1993,20). Si atendemos esto en primera instancia, deberá marginarse el propósito para escribir un texto, la organización de las ideas, la situación comunicativa a que el estudiante se enfrente y qué es lo que quiere comunicar a sus lectores.

Con todo ello, la idea del enfoque comunicativo se diluye un tanto y toma fuerza la visión tradicional. Esta afirmación se comprueba si explicitamos un ejemplo más con otro apoyo curricular, como lo es *Libro del Maestro*, con respecto a qué debe ceñirse la elaboración de un buen escrito:

coordinar la adecuación a las reglas ortográficas y gramaticales , el empleo exacto de los significados de las palabras y los conceptos y desarrollo de la argumentación (...). el conocimiento de la ortografía, la sintaxis y la semántica es necesario para llegara escribir (Libro del Maestro, SEPb, 1994:16-17).

Al tener este sentido gramatical tradicional, la integración programática o curricular que se pudiera dar, se anula, pues la enseñanza y el aprendizaje se centran en desarrollar una lista de contenidos conceptuales amplia, a pesar de que el sustento del Programa dice que pretende:

...romper con la tradicionalidad escolar, con la lengua circunscrita al tiempo destinado a la asignatura de español, cuando en realidad las capacidades comunicativas se desarrollan en el trabajo con todas las materias del plan de estudios y en todas las situaciones escolares e informales...(Programas, SEPb,1993:20)

De hecho, en la práctica, la posición que toman la mayoría de los profesores es ver a cada asignatura como exposición de contenidos, el caso de la asignatura de Español no es la excepción. La integración de los programas de Español no se ha realizado como la conciben Yetta y Ken Goodman en clases de *lenguaje total* (2001,272): aprender la lengua como uso, aprender contenidos con el lenguaje (como herramienta) y aprender sobre el lenguaje. Tener profesores, que sin importar su asignatura, hagan aportaciones para su construcción, su corrección y la ejercitación con los estudiantes.

En donde hay avances, es en cuanto al empleo didáctico de los contenidos de otras materias por parte del docente de español, con la finalidad de enseñarlos a aplicar los distintos

formatos en las otras asignaturas. En el caso de la lengua oral, esa función la cubren la práctica de las exposiciones, las entrevistas y el debate, entre otras formas del discurso.

El *Libro de Maestro* (SEP, 1994) aborda proyectos, sugerencias plausibles e interesantes y juegos que apoyan tanto el proceso de la enseñanza como el del aprendizaje, pero no aporta bases teóricas precisas, ni didácticas claras, para ningún aspecto de la lengua. En específico el uso sistemático hacia la lengua oral es vago. Da ejemplos que dejan ver que los bloques del programa no son inamovibles. Expresa, en el tratamiento que ofrece, flexibilidad y adecuación de los temas a las necesidades de los estudiantes, pero la metodología no es palpable. Ésta la generaliza en los ejemplos que ofrece, sin precisar como proceder para valorar los avances en los distintos ejes. Tampoco permite observar las vinculaciones que el enfoque comunicativo abre.

b. La evaluación en el programa

En cuanto a la evaluación, ni el programa ni el libro ofrecen propuesta alguna. Por tanto, como consecuencia natural permea la continuidad de una evaluación cuantitativa más que cualitativa. Se señala que hay que tomar en cuenta todo lo que el alumno haga y traducirlo a números bajo el régimen de la escala oficial de 5 a 10. Implícitamente la evaluación es calificación.

La situación mencionada es resultado de la no real transformación en todos sus aspectos de los planes y programas de estudio y toda una serie de implicaciones: por un lado, enseñanza, aprendizaje y evaluación; por otro, la situación de la acreditación, la cuestión laboral del docente, una actualización real del profesorado acorde a esa transformación, medios y recursos para la enseñanza y el aprendizaje, materiales, etcétera. No habrá cambios y menos transformación si no se contemplan estos aspectos así como la situación política y sociocultural que exista.

Sin embargo, la necesidad de otro enfoque a la enseñanza, al aprendizaje y a la evaluación del español, es necesaria aun cuando no sea deseada, pues la lengua es el medio de comunicación ineludible en todos estos procesos. Por ello, es la primera asignatura que se ve impactada por las reformas educativas que surgen dentro de los proyectos políticos de cualquier país.

La finalidad general que oferta esta reforma es tratar de incidir en pasar de la enseñanza tradicionalista (gramatical) del Español a un nuevo enfoque de enseñanza y aprendizaje de la lengua, basado en los usos lingüísticos: el Enfoque Comunicativo (Planes y programas, SEP, Secundaria, 1993b:19-20).

4. ¿Por qué un enfoque comunicativo y no otro?

Es necesaria una nueva visión de un plan de estudios acorde a la situación que se viva, que no sea apariencia sino que realmente persiga la superación y liberación del ser humano. Las modificaciones o cambio de enfoque que irradie un sistema educativo no se tiene o surge porque sí. Un sistema educativo responde a luchas sociales, a proyectos políticos, a la “modernidad” de su propio sistema educativo con base en las coyunturas históricas e incluso a las diferencias regionales. El surgimiento de una reforma educativa, responde a intereses políticos, sociales, económicos que persiguen la formación de un tipo de ciudadano. Un ciudadano que responda educativamente a los intereses productivos del país y del mundo. Los Planes y Programas de estudio de los distintos niveles educativos se ciñen a este imperativo social. Por tales motivos, abordo someramente algunos elementos del marco legal que dan lugar a la reforma educativa vigente, incidiendo en lo relacionado a la educación secundaria con ejemplos, en específico, del Distrito Federal.

Una de las finalidades de la reforma en la educación básica, específicamente en secundaria, fue el cambio de enfoque de la enseñanza y el aprendizaje del español y la forma de evaluación de estos procesos. Por tal motivo este apartado tiene como fin dar una visión de los cambios que pretenden incidir en nuevos enfoques de enseñanza y aprendizaje de la lengua. No extraña que los cambios estén sujetos a una política educativa que responde a necesidades exteriores en detrimento tanto de los profesores como de los estudiantes, pues la preparación de los primeros para dicha reforma no fue dada en ninguna de las asignaturas. Surge incompleta la información sobre dicha Reforma. Se implementó e impuso un cambio, pero no una preparación en tiempos y formas con el aval del docente.

Los programas de español de los tres grados de secundaria conforman parte del Plan de Estudios de 1993 de Educación Básica. La intención de su elaboración, fue responder a la reforma del Artículo Tercero Constitucional. Dicho artículo promulga, que a partir del 4 de marzo de ese mismo año, la secundaria es obligatoria.

Para 1993-1994 se aplican los nuevos planes y programas para educación básica. En el caso de secundaria, en todos los grados. La distribución de planes y programas se realiza ese año, pero la materiales de apoyo como es el Libro de maestro y algunas cápsulas son puestas en marcha hasta el año de estar trabajando en secundaria con dichos programas²⁹.

²⁹ A partir del curso escolar 2005-2006 se comienzan aplicar por decreto secretarial oficializado el 26 de mayo de 2005 a través del Diario Oficial de la Federación el nuevo plan de estudios para secundaria. :Reforma a la Educación Secundaria (RES), bajo cuestionamientos y rechazo de los profesores y de sectores académicos, intelectuales y políticos. Con desconocimiento público de la consulta realizada y además de la prueba operativa realizada en 150 planteles. En el caso de español, la tendencia del programa es tratamiento de contenidos específicos, partiendo de que el alumno trae aprendizajes probados y afianzados en un fuerte espíritu de investigación.

El contenido del *Libro para el Maestro* mayoritariamente ofrece sugerencias didácticas con una mínima información sobre las bases del nuevo enfoque. El “como quiero que trabajes y apliques el programa” continúa. Se obvia la exaltación de la intelectualidad y demerita la tarea intelectual de la enseñanza al volver a limitar la reflexión crítica de los profesores. Esta reforma nuevamente no integra pensamiento y práctica e impide que aterrice en una enseñanza que desarrolle una sociedad libre a través de la acción y la reflexión crítica (Giroux,1985: 64-65; Nussbaum y Tusón,1989:207).

El programa de primer año, al igual que los de los otros dos grados, fue operativizado en sus inicios, por los docentes tal cual viene estructurado: por bloques y siguiendo el orden señalado en cada uno de ellos. Incluso quienes supervisaban la aplicación del programa, los jefes de clase y los directores de las escuelas se basaban en el orden señalado en el programa y en los bloques para revisar si se estaba cumpliendo el trabajo académico. Tiempo después de su familiarización es, paulatinamente, romperán con ese orden.

El enfoque comunicativo bajo el cual está desarrollado este Plan de Estudios, considera a cada eje con sus propios propósitos dirigidos a consolidar el propósito general -- la reafirmación y consolidación de la competencia comunicativa -- desglosado en ocho habilidades, destrezas y conocimientos (Ver punto dos de este capítulo).

5. La Lengua oral en el programa de primer año de secundaria

En este apartado aclaro el porqué la elección del trabajo sobre lengua oral en primer año, para posteriormente analizar el papel que desempeña el eje de la lengua oral dentro del programa de primer grado de secundaria y el tratamiento que tienen la exposición, la entrevista y el debate.

a. Los estudiantes de primer año

Incido en primer año, porque es el primero de seis grados, si consideramos el bachillerato, en donde los temas del programa de secundaria se van a ver con más profundidad y sobre todo, bajo la idea de buscar una consolidación más firme en los usos y formas lingüísticas de los estudiantes que puedan serles útiles en su interacción social venidera, y en el entendido que el siguiente nivel, el bachillerato, también tiene como fundamento esencial el enfoque comunicativo (Martínez et al,2002:105). Aunado a esto hay una razón de más peso, el primer año de secundaria es el inicio de la etapa en la que el niño, por un lado está sujeto a transformaciones fisiológicas y biológicas y por otra, psicológicamente entra en la búsqueda de definir su personalidad. Es la época en que el alumno comienza a definirse en muchos sentidos y ve a lengua oral, básicamente, como un medio propio de su identidad.

En esta nueva etapa, la adolescencia, el estudiante deberá adaptarse a un sinfín de

condiciones, situaciones, caracteres y requisitos, y todavía más en el marco contextual en ascenso en relación a las prohibiciones y represiones con las que confrontará frecuentemente. El desarrollo natural y de formación, que vive, irá dejando marcas que determinarán su vida futura a cada momento, y bajo este espectro los docentes implementarán el programa de primer año y cada uno de los siguientes.

El programa de primer año, refleja tener consideradas estas características de la personalidad y capital cultural de los estudiantes que ingresan a secundaria, de ahí que la continuidad de los temas, la secuencia y la integración, parte de esta condición y de los conocimientos previos que se hayan apropiados durante la escuela primaria.

Los alumnos que ingresan a la escuela secundaria provienen de ambientes heterogéneos (...) han crecido en familias en las que la lectura y la escritura son actividades frecuentes; otros han tenido escasas oportunidades de contacto regular con la lengua escrita en situaciones extraescolares. Sin embargo, es de suponer la escuela primaria les ha proporcionado a todos los conocimientos necesarios para leer y escribir con cierta fluidez. La tarea de la escuela secundaria es lograr que los alumnos consoliden su capacidad de expresión oral y sus competencias y hábitos de lectura y escritura (SEP, Secundaria, 1993, 19).

b. El Programa de Español de primer año

El Programa de Español que se presenta (Cuadro 30) corresponde al Primer año de los Planes y Programas de estudio vigentes hasta 2005, en lo que respecta a este grado³⁰: Educación Básica. Secundaria, 1993. Como es sabido lo atraviesan cuatro ejes que pretenden mantener interacciones entre ellos, servirles de guía a los docentes bajo la concepción de ser un programa flexible que permite considerar las necesidades de los adolescentes, adecuarlo y dosificarlo con mayor facilidad a los conocimientos previos del alumnado y por otro lado, permite que “el maestro pueda reorganizar los contenidos buscando el mejor aprovechamiento por parte de los alumnos” (SEPb, Secundaria, 1993, 21) sin perder de vista el propósito general establecido para todos los programas y niveles de estudio de español de la educación básica:

... lograr que los alumnos se expresen en forma oral y escrita con claridad y precisión, en contextos y situaciones diversas, y que sean capaces de usar la lectura como herramienta para la adquisición de conocimientos, dentro y fuera de la escuela y como medio para su desarrollo intelectual (SEP, Secundaria, 1993, 21).

CUADRO:30 PROGRAMA DE 1ER. GRADO DE SECUNDARIA (PLAN 1993)

Bloque 1

❖ Lengua y comunicación

-La lengua como creación exclusiva de la especie humana

-La necesidad de compartir un código para establecer la comunicación

-Identificación de los elementos que componen el circuito del habla: hablante, oyente, mensaje, código, contexto y ruido.

³⁰ A partir del curso 2005-2006 se comienza a aplicar el nuevo Plan de estudios para la secundaria obligatoria decretado por el Acuerdo Secretarial No. En el diario Oficial de la Federación de fecha 26 de mayo de 2005. Iniciaré con primer año, continuando en vigencia para segundo y tercer curso de secundaria el Plan de estudios 1993. A la fecha se desconoce evaluación alguna realizada sobre el Plan y programa de estudios sustituido (1993) y sobre la Prueba Operativa de la Reforma a la educación Secundaria (RES), realizada en 150 secundarias a nivel nacional.

- ❖ **Diferencias entre la lengua oral y la lengua escrita**
- La lengua oral y los elementos extralingüísticos que apoyan su comprensión.
- La lengua escrita y su eficacia comunicativa propia
- ❖ **Exposición de temas**
- La selección del tema
- Preparación de la intervención oral: esquemas y notas
- ❖ **Realización de entrevistas**
- Planeación y realización y reporte de una entrevista
- ❖ **Práctica del debate**
- La preparación previa de temas como requisito inicial
- ❖ **Comparación entre tipos de texto**
- Estrategias de lectura según el tipo de texto que se lee: literario, periodístico, científico u otro.
- Estrategias para la lectura de libros escolares: primera lectura general, segunda lectura por párrafos, formas para destacar lo relevante, toma de notas.
- Práctica con textos provenientes de distintas materias
- ❖ **Uso del punto**
- Lectura de ensayos y cuentos breves de la literatura mexicana o Hispanoamérica para analizar la función del punto
- Práctica del uso del punto
- ❖ **Uso de las letras mayúsculas**
- Relación entre el punto y el uso de letra mayúscula inicial
- Otros usos de las letras mayúsculas
- ❖ **Lectura comentada de un cuento contemporáneo de autor mexicano o hispanoamericana.**
- Lectura de un cuento siguiendo una guía
- ❖ **Análisis del cuento**
- Identificación de la estructura: trama, secuencia, personajes
- División del texto en párrafos. La función del párrafo
- Elaboración y redacción de un esquema de la estructura del cuento analizado
- ❖ **Redacción de un cuento siguiendo la estructura del que fue leído**
- Ejercicio de redacción colectiva (por equipos) de un cuento, con base en el esquema elaborado en el ejercicio anterior. Discusión y corrección colectivas
- Redacción individual de un cuento
- ❖ **Transformación del cuento a oraciones simples (sujeto y predicado) que expresen los diferentes momentos narrativos de la historia.**
- ❖ **Estructura de la oración simple. La función del sujeto o predicado**
- ❖ **Seguimiento sistemático de noticias en radio y televisión**
- Asignación de temas de seguimiento por periodos semanales o quincenales
- Presentación y análisis de informes de seguimiento
- ❖ **Uso de la biblioteca escolar**
- Conocimiento de las normas de servicio
- Utilización de los ficheros
- Bloque 2**
- ❖ **La entrevista**
- Elaboración de un plan a partir de objetivos definidos
- La anticipación de respuestas como un recurso para elaborar el cuestionario
- El reporte de entrevista
- ❖ **El debate**
- El papel de la definición precisa de las partes en debate
- El uso de un guión de intervención
- ❖ **El resumen: importancia, uso y técnicas de elaboración**
- El resumen como una estrategia para la comprensión y estudio de textos de diversa índole
- Diversas técnicas para la elaboración de resúmenes de textos de otras asignaturas utilizando oraciones simples.
- ❖ **Elaboración, en equipo, de resúmenes de textos de otras asignaturas utilizando oraciones simples.**
- ❖ **Importancia del uso de un guión o esquema para la exposición de temas ante un público**
- Improvisación de las intervenciones orales sin guión
- Análisis de las intervenciones para destacar las ventajas del guión y de las notas
- Exposición de un texto a partir del resumen
- Práctica individual de exposición oral apoyada en un guión
- ❖ **Lectura comentada de cuentos de autores contemporáneos mexicanos o hispanoamericanos**
- ❖ **Identificación de los elementos principales del cuento: desarrollo, clímax y desenlace**
- ❖ **Reescritura de un cuento modificando sus partes**
- Reafirmación del conocimiento sobre los elementos de la estructura narrativa
- ❖ **Uso de la coma**
- La coma, marca gráfica que aporta significado al texto
- Las funciones de la coma en un texto
- ❖ **El sustantivo, elemento principal del sujeto**
- La función del sustantivo. Localización del sujeto en oraciones simples
- Distinción entre el sustantivo y otros tipos de palabras que no realizan la función del sujeto
- ❖ **Los modificadores del sustantivo**
- El sustantivo y las clases de palabras que precisan su significado
- El adjetivo y su función en el sujeto

- El artículo y su función en el sujeto
- La concordancia de género y de número como requisito de la redacción clara
- ❖ El sujeto morfológico
- La terminación verbal y el sujeto que realiza la acción
- Uso adecuado del sujeto morfológico
- ❖ Reflexión sobre medios de difusión masiva
- Comparación entre las programaciones de diferentes estaciones de radio
- ❖ Las variantes del español: los léxicos regionales y generacionales

Bloque 3

- ❖ Entrevistas
- Realización de entrevistas a compañeros y a personas de la localidad con el objetivo de obtener información para exponer en clase o enriquecer el trabajo escolar
- ❖ Debate
- Organización de un plan de discusión para debatir sobre un tema elegido por los estudiantes.
- Elaboración de los materiales de apoyo para el debate: recursos verbales y gráficos
- ❖ Análisis y reflexión sobre algunos mensajes radiofónicos y televisivos (noticieros, publicidad, programas populares).
- ❖ Importancia de planear la escritura de un texto. Elaboración de guiones y esquemas para redactar
- La improvisación en textos escritos. Sus limitaciones
- La idea central, las ideas de apoyo y las ejemplificaciones
- ❖ Lectura comentada de artículos periodísticos. Distinción entre sus diversos tipos (noticias, crónicas, reportajes)
- Caracterización de los géneros periodísticos según su estructura, finalidad y características formales.
- Diferencia entre noticias y opiniones
- ❖ Redacción de textos a la manera de los géneros periodísticos
- ❖ La descripción
- Las características de la descripción, comparadas con las de la narración
- ❖ El uso del alfabeto como elemento organizativo
- Utilidad del alfabeto para organizar compendios y secuencias de diversos tipos: diccionarios, directorios telefónicos y ficheros.
- ❖ El uso del diccionario
- El diccionario como un instrumento de consulta
- Prácticas de consulta del diccionario
- ❖ Visita a bibliotecas externas
- Visita individual o por equipos a bibliotecas para conocer las normas de servicio y la utilización de diversos ficheros
- Uso del alfabeto como elemento organizativo de los ficheros
- ❖ El verbo como elemento principal del predicado
- El sujeto y el predicado como partes de la oración
- El verbo en el predicado
- El verbo y los accidentes que expresa : persona, tiempo y modo
- ❖ El uso del punto y como y de los dos puntos
- Revisión de ensayos y cuentos cortos para analizar el uso de la puntuación
- ❖ El acento gráfico y el acento prosódico
- La sílaba tónica
- El acento gráfico (tilde)
- ❖ Recopilación de mitos y leyendas prehispánicas coloniales
- Elaboración de una antología ilustrada con los materiales recopilados por los alumnos
- ❖ Denotación y Connotación
- Reconocimiento de la relación entre una forma de expresión y el contexto en que se produce

Bloque 4

- ❖ Exposición
- Uso de recursos gráficos de apoyo
- Técnicas para responder las preguntas del público
- ❖ Mesas redondas
- Organización de mesas redondas de acuerdo con un plan de discusión
- Elaboración de monografías sobre temas escolares
- ❖ Clasificación de palabras según su acentuación
- Palabras agudas, graves, esdrújulas y sobreesdrújulas
- ❖ Uso del acento gráfico (reglas de acentuación)
- Deducción de las reglas de acentuación a través de ejercicios prácticos
- ❖ Lectura de poemas de autores mexicanos e hispanoamericanos
- Características formales de la poesía: metro, rima, ritmo. El verso y la estrofa
- ❖ Lectura y redacción de instructivos, vales, recibos, cartas comerciales, recetas
- Diferencias en el lenguaje de diversos tipos de texto
- Práctica de redacción
- ❖ Uso de oraciones interrogativas, exclamativas, imperativas y declarativas
- La intención de la oración
- Signos que indican la intención de la oración
- ❖ Redacción de cartas personales
- El empleo del lenguaje con fines de expresión personal
- Práctica de redacción de textos personales
- ❖ Anticipar y precisar el significado de palabras y expresiones haciendo uso de una interpretación del contexto
- ❖ Los sinónimos, antónimos y homónimos

- Utilización de sinónimos y antónimos
- Algunos problemas de expresión relacionados con los antónimos
- ❖ Organización de eventos escolares en torno al libro
- Montaje de una exposición abierta a la comunidad escolar con los materiales escritos por los alumnos
- ❖ Los elementos indígenas del español de México
- Reconocimiento y valoración de los elementos lingüísticos de origen indígena como parte importante de nuestra lengua

En términos generales los cuatro ejes atraviesan el plan de estudios y se interrelacionan entre sí, sin embargo hay una fuerte influencia del eje de lengua oral, no sólo en el programa de primer grado sino en los tres grados. El peso de los ejes es distinto en cada grado³¹. En primer grado, el peso está en lengua oral, debido también a que diversos temas se tratan primero en lo oral y luego en lo escrito. En segundo lugar lo ocupa lengua escrita; en tercero, Reflexiones sobre la lengua y en cuarto lugar, Recreación literaria.

En segundo grado, se invierte el peso en los dos primeros ejes y los otros, están en las mismas condiciones del programa de primer año. En tercer grado, la mayor carga está en Recreación Literaria y Reflexiones sobre la lengua; sigue Lengua oral y por último Lengua escrita, pero de hecho todos los ejes se interrelacionan y se estrechan a cada momento. Unos son apoyo de otros.

c. Bloques y contenidos

Como se puede comprobarse en el Programa la composición del programa de cada grado es de cuatro bloques en cada uno. Cada bloque está conformado por temas y éstos a su vez llegan a contener subtemas, que pueden integrarse atendiendo a las necesidades del grupo y de los estudiantes. Esta es la flexibilidad que el programa de cada grado ofrece e incluso se puede llegar hasta omitir temas, si las condiciones, ya de tiempo o de necesidad, lo determinan. Esta situación es una cualidad programática prescrita del programa que no se había dado en reformas anteriores. La característica de flexibilidad programática, poco a poco se ha ido entendiendo y asimilando tanto por los propios docentes como por las autoridades escolares (directores y subdirectores) y los supervisores académicos (jefes de enseñanza).

Los docentes han visto el claro ejemplo de esta posibilidad de flexibilización en los libros de texto en los que frecuentemente se apoyan, aceptando consciente o inconscientemente el enfoque del autor y la programación que ha establecido.

Para realizar el análisis del programa de primer grado de secundaria, he dividido los Contenidos programáticos por ejes. La finalidad de esta separación es observar y reflexionar sobre la continuidad, secuencia e integración de los fines, de los contenidos, de las formas de organización de las actividades, de las actitudes ante la lengua y la evaluación a lo largo del

³¹ En la transcripción del Programa de Primer año (Cuadro 1), están marcados con azul los temas del programa relacionados con lengua oral.

plan de estudios de secundaria, con respecto a expresión oral y su correspondiente consolidación en la competencia comunicativa. El siguiente cuadro comparativo (Cuadro 31) presenta los temas de los bloques divididos, según el eje predominante.

CUADRO: 31 CUADRO COMPARATIVO DE LOS EJES DE LA LENGUA

LENGUA HABLADA	LENGUA ESCRITA	RECREACIÓN LITERARIA	REFLEXIONES SOBRE LA LENGUA
<p>Bloque 1 *La lengua y comunicación (tema y subtema-mas en estrecha relación con este eje) -Diferencias entre la lengua oral y la lengua escrita *La lengua oral y los elementos extralingüísticos que apoyan su comprensión. *La lengua escrita y su eficacia comunicativa propia -Exposición de temas *La selección del tema *Preparación de la intervención oral: esquemas y notas -Realización de entrevistas *Planeación y realización y reporte de una entrevista -Práctica del debate *La preparación previa de temas como requisito inicial -Seguimiento sistemático de noticias en radio y televisión *Asignación de temas de seguimiento por periodos semanales o quincenales *Presentación y análisis de informes de seguimiento -Uso de la biblioteca escolar *Conocimiento de las normas de servicio *Utilización de los ficheros</p>	<p>-Comparación entre tipos de texto *Estrategias de lectura según el tipo de texto que se lee: literario, periodístico, científico u otro *Estrategias para la lectura de libros escolares: primera lectura general, segunda lectura por párrafos, formas para destacar lo relevante, toma de notas *Práctica con textos provenientes de distintas materias -Uso del punto *Lectura de ensayos y cuentos breves de la literatura mexicana o Hispanoamérica para analizar la función del punto *Práctica del uso del punto -Uso de las letras mayúsculas *Relación entre el punto y el uso de letra mayúscula inicial *Otros usos de las letras mayúsculas</p>	<p>-Lectura comentada de un cuento contemporáneo de autor mexicano o hispanoamericano *Lectura de un cuento siguiendo una guía -Análisis del cuento Identificación de la estructura: trama, secuencia y personajes -Redacción de un cuento siguiendo la estructura del que fue leído *Ejercicio de redacción colectiva (por equipos) de un cuento, con base en el esquema elaborado en el ejercicio anterior. Discusión y corrección colectivas. *Redacción individual de un cuento</p>	<p>- Lengua y comunicación *La lengua como creación exclusiva de la especie humana *La mayor eficacia de la lengua en contraste con otras formas de comunicación *La necesidad de compartir un código para establecer la comunicación *Identificación de los elementos que componen el circuito del habla: hablante, oyente, mensaje, código, contexto y ruido Transformación de un cuento a oraciones simples (sujeto y predicado) que expresen los diferentes momentos narrativos de la historia -Estructura de la oración simple. La función del sujeto o predicado</p>
<p>2º. Bloque -La entrevista *Elaboración de un plan a partir de objetivos definidos *La anticipación de respuestas como un recurso para elaborar el cuestionario *El reporte de entrevista -El debate *El papel de la definición precisa de las partes en debate *El uso de un guión de intervención -Importancia del uso de un guión o esquema para la exposición de temas ante un público *Improvisación de la intervenciones orales sin guión *Análisis de las intervenciones para destacar las ventajas del guión y de las notas *Exposición de un texto a partir del resumen *Práctica individual de exposición oral apoyada en un guión -Reflexión sobre medios de difusión masiva *Comparación entre los programas de diferentes estaciones de radio</p>	<p>-El resumen: importancia, uso y técnicas de elaboración *El resumen como una estrategia para la comprensión y estudio de textos de diversa índole *Diversas técnicas para la elaboración de resúmenes: por reducción de oraciones simples, por eliminación de ideas secundarias y otras -Elaboración en equipo de resúmenes de textos de otras asignaturas utilizando oraciones simples -Uso de la coma *La coma, marca gráfica que aporta significado al texto *Las funciones de la coma en un texto -Reescritura de un cuento modificando sus partes *Reafirmación del conocimiento sobre los elementos de la estructura narrativa</p>	<p>-Lectura comentada de cuentos contemporáneos de autores mexicanos o hispanoamericanos -Identificación de los elementos principales del cuento: desarrollo, clímax y desenlace -Reescritura de un cuento modificando sus partes *Reafirmación del conocimiento sobre los elementos de la estructura narrativa</p>	<p>-El sustantivo, elemento principal del sujeto *La función del sustantivo. Localización del sujeto en oraciones simples -Distinción entre sustantivo y otros tipos de palabras que no realizan la función del sujeto -Los modificadores del sustantivo *El sustantivo y las clases de palabras que precisan su significado *El adjetivo y su función en el sujeto *El artículo y su función en el sujeto *La concordancia de género y de número como requisito de la redacción clara -El sujeto morfológico *La terminación verbal y el sujeto que realiza la acción *Uso adecuado del sujeto morfológico -Las variantes del español: léxicos regionales y generacionales</p>

<p>Bloque 3</p> <p>-Entrevistas *Realización de entrevistas a compañeros a personajes de la localidad con el objetivo de obtener información para exponer en clase o enriquecer un trabajo escolar</p> <p>-Debate *Organización de un plan de discusión para debatir sobre un tema elegido por los estudiantes</p> <p>-Análisis y reflexión sobre algunos mensajes radiofónicos y televisivos (noticieros, publicidad, programas populares)</p> <p>-Lectura comentada de artículos periodísticos. Distinción entre sus diversos tipos (noticias, crónicas, reportajes)</p> <p>-Visita a bibliotecas externas *Visita individual o por equipos a bibliotecas para conocer las normas de servicio y la utilización de diversos ficheros *Uso del alfabeto como elemento organizativo de los ficheros</p>	<p>-Importancia de planear la escritura de un texto. Elaboración de guiones y esquemas para redactar *La improvisación de textos escritos. Sus limitaciones *La idea central, las ideas de apoyo y las ejemplificaciones</p> <p>-Redacción de textos a la manera de los géneros periodísticos -La descripción *Las características de la descripción, comparadas con las de la narración *El uso del alfabeto como elemento organizativo</p> <p>-Utilidad del alfabeto para organizar compendios y secuencias de diversos tipos: diccionarios, directorios telefónicos y ficheros -El uso del diccionario *El diccionario como instrumento de consulta *Prácticas de consulta del diccionario</p> <p>-El uso del punto y coma y de los dos puntos *Revisión de ensayo y cuentos cortos para analizar el uso de la puntuación</p>	<p>-Lectura comentada de cuentos de autores contemporáneos mexicanos o hispanoamericanos -Identificación de los elementos principales del cuento: desarrollo, climax y desenlace -Reescritura de un cuento modificando sus partes *Reafirmación del conocimiento sobre los elementos de la estructura narrativa</p> <p>-Recopilación de mitos y leyendas prehispánicas y coloniales *Elaboración de una antología ilustrada con los materiales recopilados por los alumnos</p> <p>-Denotación y connotación -Reconocimiento de la relación entre una forma de expresión y el contexto que la produce</p>	<p>-El verbo como elemento principal del predicado *El sujeto y el predicado como partes de la oración</p> <p>-El verbo como predicado -El verbo y los accidentes que expresa: persona, tiempo y modo -El acento gráfico y el acento prosódico *La sílaba tónica *El acento gráfico (tilde)</p>
<p>Bloque 4</p> <p>-Exposición *Uso de recursos gráficos de apoyo *Técnicas para responder las preguntas del público</p> <p>-Mesas redondas *Organización de mesas redondas de acuerdo con un plan de discusión *Elaboración del material de apoyo para la discusión</p> <p>-Anticipar y precisar el significado de palabras y expresiones haciendo uso de una interpretación del contexto</p> <p>-Organización de eventos escolares en torno al libro</p>	<p>-Elaboración de monografías sobre temas escolares -Lectura y redacción de instructivos, vales, recibos, cartas comerciales, recetas *Diferencias en el lenguaje de diversos tipos de texto *Práctica de redacción</p> <p>-Redacción de cartas personales *El empleo del lenguaje con fines de expresión personal</p> <p>-Práctica de redacción de textos personales -Los sinónimos, antónimos y homónimos *Utilización de sinónimos y antónimos *Algunos problemas de expresión relacionados con los antónimos</p> <p>-Organización de eventos escolares en torno al libro *Montaje de una exposición abierta a la comunidad escolar con los materiales escritos por los alumnos</p>	<p>-Lectura de poemas y de autores mexicanos e hispanoamericanos *Características formales de la poesía: metro, rima, ritmo. El verso y la estrofa</p>	<p>Clasificación de palabras según su acentuación *Palabras agudas, graves, esdrújulas y sobresdrújulas</p> <p>-Uso del acento gráficos (reglas de acentuación) *Deducción de las reglas de acentuación a través de ejercicios prácticos uso de oraciones interrogativas, exclamativas, imperativas y declarativas</p> <p>-La intención de la oración -Signos que indican la intención de la oración</p>

Este cuadro comparativo y los subsiguientes presentan con color azul los temas de lengua oral; con color rojo, los temas de lengua escrita; con color verde, los temas de literatura y con color rosa los temas de reflexiones sobre la lengua. Posteriores a los temas, que están marcados con azul, derivan de ellos subtemas cuya función es complementar y delimitar el

tema para ese bloque y grado, dada su continuidad pues se tratará en los siguientes bloques y años.

En este cuadro 31, puede observarse que hay temas repetidos en algunos de los ejes debido a la fuerte interrelación que hay entre lengua escrita y lengua oral o lengua escrita y literatura. También se nota con mayor claridad, el peso de cada uno de los ejes, así como las relaciones posibles que, en lo horizontal y vertical, se pueden establecer entre ellos.

En los sucesivos cuadros están señalados, con asterisco y escritos con letras negras, dichos subtemas. Ningún subtema lleva indicado el tiempo de su aplicación y presentación. Por ejemplo: *Exposición de temas, realización de entrevistas, lectura comentada de cuentos de autores mexicanos*³².

Es importante mencionar que la estructura temática del programa de primer año, mantiene una relación intrincada con el uso de la lengua oral en todos ellos, de forma instrumental indiscutible e indispensable³³.

Esta correlación permite afirmar la existencia de una relación horizontal entre los aspectos del español tratando de dar una aplicación a situaciones escolares cotidianas. Dentro de la postura comunicativa, lo más difícil es darles función y utilidad a los conocimientos gramaticales. La reflexión gramatical pasa a un segundo plano, y su uso es para organizar reflexivamente lo que en la práctica se posea, pero no se abandona. Esto es desarrollar una *gramática pedagógica* (Lomas:1999, Vol. II:79-80; J. Tusón, 1981:30-31; da Silva, 1989:63-64; Rall D., 1989:36), una gramática que esté al servicio de los usos lingüísticos y que abarque el nivel sociocultural (ser capaces de elaborar significados propios de su cultura y de otras que se relacionen con la actividad comunicativa), el pragmático (capacidad para usar signos lingüísticos y no lingüísticos de forma adecuada a la situación e intención comunicativa), el

³² Con respecto a autores mexicanos, da apertura a que el profesor tenga libre elección.

³³ En primer grado el Bloque 1, tiene 24 temas con 34 subtemas. En cada subtema llega haber un máximo de cinco subtemas y se da el caso de haber temas sin subtemas. Cada tema ofrece grado de dificultad y de ahí el tener hasta cinco subtemas (*Lengua y comunicación*) y hay otros con sólo dos o un subtema. El bloque 2, contiene 13 temas y 20 subtemas; los subtemas van de tres a ninguno. El bloque 3, está formado por 7 temas y 8 subtemas; un tema de este bloque, es el único que tiene tres subtemas (*Análisis del cuento*), la mayoría tiene un subtema y uno, carece de subtemas (*Identificación de los elementos principales del cuento: desarrollo, climas y desenlace*). El bloque 4 integra 14 temas y 22 subtemas. Un tema tiene cuatro subtemas (*Los modificadores del sustantivo*) y tres carecen de subtemas (*Transformaciones del cuento a oraciones simples (sujeto y predicado) que expresen los diferentes momentos narrativos de la historia; estructura de la oración simple. La función del sujeto y del predicado; y el uso del alfabeto para organizar los compendios y secuencias de diversos tipos: diccionarios, directorios telefónicos y ficheros*).

Lengua escrita y Reflexiones sobre la lengua se correlacionan con los temas de Lengua oral complementándose y reforzándose entre ellos a lo largo del programa, lo que facilita la continua posibilidad de mantener estrechas relaciones. Lo mismo ocurre con Recreación Literaria, Lengua Escrita y Reflexiones sobre la lengua, donde indudablemente la lengua oral será instrumento de vinculación y explicación, es decir *el trabajo práctico con la lengua* (Plan y Programa de estudios, 1993:20).

Con respecto a la lectura, está implícita en el desarrollo de las actividades de los ejes. Funciona como un hilo integrador en muy variados momentos y en otras como conductor de la actividad, sin olvidar que la comprensión de lo leído juega un papel fundamental.

nivel semántico (habilidad para seleccionar los enunciados apropiados al contexto lingüístico específico y la función que esté siendo atendida con esos enunciados) y el propio nivel gramatical (no para descripción sino en función del uso lingüístico)

Por ejemplo, en el caso de las exposiciones, los estudiantes requieren tener ciertos conocimientos previos sobre un tema a tratar sobre el que tendrán que hablar. Eso lleva que los alumnos investiguen sobre él. Incluso exponer un tema requiere de una cierta experiencia propia sobre los requisitos de exposición (volumen, dicción, entonación, ritmo, etc.). Por otro lado, el o la docente puede tener en mente que primero escriba sobre el tema, que al final lo desarrolle o que haga anotaciones mínimas de lo dicho por sus compañeros en su cuaderno de notas. Para tal fin, previa o alternadamente trata, entre otros temas, conocimientos de ortografía, como es el caso el uso del punto, u otros relacionados con redacción y que están dentro del programa, con lo cual se relacionaría con lengua escrita. También puede haberse analizado la estructura de la oración simple y solicitar que dichos comentarios guarden esa estructura. Con ello se vincula con el eje Reflexiones sobre la lengua.

La flexibilidad que hoy tiene el programa de español, permite realizar ciertas correlaciones en un sentido más útil para los estudiantes, como hemos visto que es el caso de los conocimientos gramaticales y ortográficos, aplicando con ello la *gramática pedagógica* (Lomas:1999, Vol. II:79-80; J. Tusón, 1981:30-31; da Silva,1989:63-64; Rall D.,1989:36).

En cuanto a la *continuidad* en los temas programáticos, se observa que hay una reiteración vertical, lo cual permite un ejercicio continuo de los mismos y tratar de ir posibilitando el desarrollo de las habilidades.

El profesorado de español ha entendido la práctica continua como una innecesaria reiteración. Esto se debe, en primer término, a que el programa aparece, sin mayor explicación, como un listado de temas a tratar sin hacer observar el grado de dificultad que se agrega; en segundo lugar, la falta de comprensión sobre la mencionada flexibilización programática retomando como única posibilidad la propuesta de programación por bloques. Por ejemplo, si observamos el Cuadro Comparativo por Ejes: en el primer bloque el debate se ve como práctica sólo preparando el tema. No hay ningún subtema que indique que conceptualmente se trate el tema, al parecer concepto y características de esta técnica de exposición deben sobreentenderse. Después de once temas se toca otra vez el debate en donde ya se aclaran sus características precisas y la necesidad de un guión para llevarlo a cabo. Si todo este tiempo se deja pasar (aproximadamente 30 sesiones) los chicos pierden continuidad. El docente tendrá que repasar todo. La falta de experiencias sucesivas se pierde en este contenido. Los docentes, bajo esta perspectiva, valorarán que el debate se verá una vez en cada bloque.

Con respecto a la *secuencia*, ésta se cumple en el sentido de que cada tema va avanzando en amplitud y profundidad, en cuanto a lengua oral hay una insistencia implícita de que las prácticas deben ser permanentes. Por lo general, en cada tema se incorporan ciertas indicaciones o subtemas, y en cada vez, se agrega una nueva dificultad o se da profundidad al tema característica lo cual lo va haciendo más complejo en el desarrollo del mismo. Cada uno es complemento del anterior o antecedente que permite una seriación³⁴.

Los conocimientos incluidos y las prácticas propuestas en cada bloque, se tornan en conocimientos previos para avanzar en los nuevos elementos del tema o hacia un nuevo conocimiento. Reitero que retomando esta organización, entre cada uno de los temas tratados y su acomodo en los bloques, median un buen número de sesiones, lo cual impide que haya experiencias sucesivas fundadas y precedentes cercanos. Esto complica hace los antecedentes sean olvidados por los alumnos y se vuelva a repasar el tema o de plano se deje de lado. La lectura probable que hagan los docentes sobre estos contenidos curriculares es la de verlos como temas (conceptualizarlos, analizarlos, ponerlos en práctica y no volverlos a ejercitar). Los docentes interpretarán como ver el tema durante tres ocasiones o también puede ocurrir que el contenido sea visto de formas continua y no se practique.

d. Temas y ejes de la lengua

Mencioné con anterioridad que he clasificado para su análisis y reflexión los temas de primer año de acuerdo a los ejes y por último comparo su tratamiento en razón de su reiteración, amplitud y profundidad y relación horizontal. Concluyo este análisis programático con el aislamiento -- por razones de estudio -- de la exposición, la entrevista y el debate. Por la misma razón, analizo estos temas por que en ellos predomina la práctica de la expresión oral y en el entendido de que en cada una, así como los ejes se van integrando y apoyando.

Este segundo cuadro programático presenta, en exclusiva, los temas relacionados con lengua hablada (también escritos con color) y los temas que en específico se analizan:

la exposición:	✦
el debate:	✦

Estos temas tienen tanto continuidad y secuencia en lo vertical como en lo horizontal en los tres grados. En cambio la entrevista (✦) como contenido es vista hasta segundo grado.

³⁴ Veamos un ejemplo con respecto a secuencia. En la entrevista, en el primer bloque se dan las bases: se ve en lo conceptual, como se planea, se realiza y se hace un reporte. En el segundo bloque, se hace un plan con base en objetivos y se trabaja sobre el cuestionario tratando de prever las respuestas que dé el entrevistado. En el tercer bloque se ponen en práctica los anteriores conocimientos realizando entrevistas, ya sea con fines de personales o de adquirir conocimientos. Así visto este contenido cumple con la amplitud y la profundidad que requiere el aspecto de secuencia.

La amplitud y profundidad de estos contenidos y su grado de dificultad es apreciable en cada de los grados superiores (2º y 3er grado. Ver cuadro 32).

De retomar en los hechos la organización curricular planteada los conocimientos de antecedente están muy espaciados, lo que dificulta la práctica de los temas. precedentes y su consecuente profundización. Esto provoca un tratamiento coyuntural, una lejana práctica o no volverlos a ejercitar.

Cuadro 32. CUADRO COMPARATIVO DE LA LENGUA HABLADA EN LOS TRES GRADOS DE SECUNDARIA

Primer año	Segundo año	Tercer año
<p>Bloque 1</p> <p>*La lengua y comunicación (tema y subtemas en estrecha relación con este eje)</p> <p>-Diferencias entre la lengua oral y la lengua escrita</p> <p>*La lengua oral y los elementos extralingüísticos que apoyan su comprensión.</p> <p>*La lengua escrita y su eficacia comunicativa propia</p> <p>-Exposición de temas ✦</p> <p>*La selección del tema</p> <p>*Preparación de la intervención oral: esquemas y notas</p> <p>-Realización de entrevistas ☀</p> <p>*Planeación y realización y reporte de una entrevista</p> <p>-Práctica del debate ★</p> <p>*La preparación previa de temas como requisito inicial</p> <p>-Seguimiento sistemático de noticias en radio y televisión</p> <p>*Asignación de temas de seguimiento por periodos semanales o quincenales</p> <p>*Presentación y análisis de informes de seguimiento</p> <p>-Uso de la biblioteca escolar</p> <p>*Conocimiento de las normas de servicio</p> <p>*Utilización de los ficheros</p> <p>Bloque 2</p> <p>-La entrevista ☀</p> <p>*Elaboración de un plan a partir de objetivos definidos</p> <p>*La anticipación de respuestas como un recurso para elaborar el cuestionario</p> <p>*El reporte de entrevista</p> <p>-El debate ★</p> <p>*El papel de la definición precisa de las partes en debate</p> <p>*El uso de un guión de intervención</p> <p>-Importancia del uso de un guión o esquema para la exposición de</p>	<p>Bloque 1</p> <p>- Exposición ✦</p> <p>*Exposición de temas basados en guiones previamente elaborados</p> <p>-Debate ★</p> <p>*Elección de un tema para debatir en el aula</p> <p>*Investigación individual del tema para participar en el debate</p> <p>-La tradición oral como manifestación culturales vigente</p> <p>*Leyendas, mitos e historias como manifestaciones de una tradición cultural ancestral</p> <p>-Recursos no verbales de apoyo a la lengua</p> <p>*Análisis de los elementos que forman un cartel</p> <p>Bloque 2</p> <p>-Los debates como forma de tratamientos de temas especializados. Ejercicios de expresión oral ★</p> <p>*La función del debate: contrastar elementos y puntos de vista distintos para el conocimiento de un tema</p> <p>-Visita guiada a la biblioteca</p> <p>*Práctica del procedimiento para el trabajo en la biblioteca: localización del título deseado en el fichero, llenado de la solicitud o búsqueda directa en la estantería</p>	<p>Bloque 1</p> <p>-Exposición ✦</p> <p>*Utilización de diferentes fuentes y recursos para exposición de temas</p> <p>-Mesas redondas. Práctica de expresión oral ✦</p> <p>*Elaboración de la presentación y las ponencias</p> <p>Bloque 2</p> <p>-Exposición individual de temas ✦</p> <p>-Reflexión sobre medios de difusión</p> <p>*Análisis comparativo de radio</p> <p>-Organización de seminarios sobre temas específicos ✦</p>

Primer año	Segundo año	Tercer año
<p>temas ante un público</p> <ul style="list-style-type: none"> *Improvisación de la intervenciones orales sin guión *Análisis de las intervenciones para destacar las ventajas del guión y de las notas *Exposición de un texto a partir del resumen *Práctica individual de exposición oral apoyada en un guión -Reflexión sobre medios de difusión masiva *Comparación entre los programas de diferentes estaciones de radio <p>Bloque 3</p> <ul style="list-style-type: none"> - Entrevistas *Realización de entrevistas a compañeros a personajes de la localidad con el objetivo de obtener información para exponer en clase o enriquecer un trabajo escolar -Debate ★ *Organización de un plan de discusión para debatir sobre un tema elegido por los estudiantes <p>Bloque 4 ✦</p> <ul style="list-style-type: none"> -Exposición ✦ *Uso de recursos gráficos de apoyo *Técnicas para responder las preguntas del público ☀ -Mesas redondas *Organización de mesas redondas de acuerdo con un plan de discusión *Elaboración del material de apoyo para la discusión -Anticipar y precisar el significado de palabras y expresiones haciendo uso de una interpretación del contexto -Organización de eventos escolares en torno al libro 	<p>Bloque 3</p> <ul style="list-style-type: none"> -La comunicación y su contexto *Las formas de expresión oral y escrita varían de acuerdo con el contexto *La norma lingüística del español como garantía de comunicación entre hablantes de diversos países y en contextos <p>Bloque 4</p> <ul style="list-style-type: none"> -La entrevista como un género periodístico y su utilidad en otros campos *Lectura de entrevistas diversas que aparezcan en el periódico o que formen parte de libros -Realización de entrevistas ☀ *Determinación del tema y objetivo de la entrevista. *Planeación de la entrevista (calendarización, distribución de responsabilidades, localización de las personas que serán entrevistadas) 	<p>Bloque 3 ✦</p> <ul style="list-style-type: none"> -Exposiciones colectivas ✦ *Exposiciones por equipo que cumplan los siguientes requerimientos: manejo y confrontación de diversas fuentes, utilización de un guión o esquema, empleo de un nivel adecuado al lenguaje -Reflexión sobre los medios de difusión masiva *Análisis comparativo de noticieros de televisión -Recitación coral <p>Bloque 4 ✦</p> <ul style="list-style-type: none"> -Exposición ✦ *Exposiciones individuales y colectivas cuidando la atención del auditorio y la adecuación de las estrategias expositivas -Reflexión sobre medios de comunicación masiva *Análisis de los contenidos y programas y anuncios comerciales

Nota: Obsérvese en este cuadro la cantidad de temas sobre oralidad.

Si bien se percibe que la secuencia de cada tema es ir afianzando la destreza en ellos para que los estudiantes adquieran habilidad en sus rasgos y a la vez aumentar el grado de dificultad a lo largo del programa y de los grados, la idea se diluye en esta organización. No hay claridad ni el *Programa de Español* ni en el *Libro del Maestro* sobre el tratamiento que se les debe dar, mucho menos en cuestión de ejercitación.

El siguiente cuadro programático (Cuadro 33) muestra los temas de lengua hablada que se tocan en cada grado, así como *la continuidad y secuencia* en que están planteados. Su

tratamiento teórico toca la vía conceptual y el camino de la práctica. También se trata la historia del surgimiento de la lengua, de otras formas del lenguaje; reflexiones sobre las diferencias de las dos formas de la lengua oral y escrita; requisitos para exponer de manera individual o colectiva temas, utilizando diversos recursos que auxilien e ilustren la explicación de los mismos; la discusión de temáticas sea como debate o como mesas redondas; características para realizar entrevistas y prácticas sobre las mismas. Pero pondera de forma evidente la práctica de técnicas expresión oral: la exposición en lo individual y en lo grupal; la entrevista, el debate.

Cabe aclarar que el programa tiene delineada tanto entrevista como debate con una doble finalidad: como técnicas de investigación y como técnicas que requieren previa preparación de tema, saberlo argumentar y asumir juicios críticos. Refuerza el desarrollo del sentido crítico hacia temas de actualidad y de forma implícita el trabajo con la escucha al incluir el análisis y crítica de medios masivos de comunicación con respecto a las noticias, crónicas y reportajes de periódico, de radio y TV, comentarios y mensajes publicitarios.

Cuadro 33. CUADRO COMPARATIVO DE LOS TRES CONTENIDOS DE LA LENGUA HABLADA: EXPOSICIÓN, ENTREVISTA Y DEBATE EN LOS TRES GRADOS DE SECUNDARIA

Primer año	Segundo año	Tercer año
<p>Bloque 1</p> <p>-Exposición de temas ✦ *La selección del tema *Preparación de la intervención oral: esquemas y notas</p> <p>-Realización de entrevistas ☀ *Planeación y realización y reporte de una entrevista ★</p> <p>-Práctica del debate *La preparación previa de temas como requisito inicial</p> <p>Bloque 2 ☀</p> <p>-La entrevista *Elaboración de un plan a partir de objetivos definidos *La anticipación de respuestas como un recurso para elaborar el cuestionario *El reporte de entrevista</p> <p>-El debate ★ *El papel de la definición precisa de las partes en debate *El uso de un guión de intervención</p> <p>Bloque 3</p> <p>-Entrevistas ☀ *realización de entrevistas a compañeros a personajes de la localidad con el objetivo de obtener información para exponer en clase o enriquecer un trabajo escolar</p> <p>-Debate ★</p>	<p>Bloque 1</p> <p>-Exposición ✦ *Exposición de temas basados en guiones previamente elaborados</p> <p>-Debate ★ *Elección de un tema para debatir en el aula *Investigación individual del tema para participar en el debate</p> <p>Bloque 2 ★</p> <p>-Los debates como forma de tratamientos de temas especializados. Ejercicios de expresión oral</p> <p>*La función del debate: contrastar elementos y puntos de vista distintos para el conocimiento de un tema</p> <p>Bloque 3</p>	<p>Bloque 1</p> <p>-Exposición ✦ *Utilización de diferentes fuentes y recursos para exposición de temas</p> <p>-Mesas redondas. Práctica de expresión oral ✦ *Elaboración de la presentación y las ponencias</p> <p>Bloque 2 ✦</p> <p>Exposición individual de temas *Exposiciones por equipo que cumplan los siguientes requerimientos: manejo y confrontación de diversas fuentes, utilización de un guión o esquema, empleo de un nivel adecuado de lenguaje</p> <p>-Organización de seminarios sobre temas específicos ✦</p> <p>Bloque 3 ✦</p> <p>-Exposiciones colectivas</p>

Primer año	Segundo año	Tercer año
<p>*Organización de un plan de discusión para debatir sobre un tema elegido por los estudiantes</p> <p>Bloque 4</p> <p>-Exposición ✦</p> <p>*Uso de recursos gráficos de apoyo</p> <p>*Técnicas para responder las preguntas del público</p> <p>-Mesas redondas</p> <p>*Organización de mesas redondas de acuerdo con un plan de discusión</p> <p>*Elaboración del material de apoyo para la discusión</p>	<p>Bloque 4</p> <p>-La entrevista como un género periodístico y su utilidad en otros campos ✦</p> <p>*Lectura de entrevistas diversas que aparezcan en el periódico o que formen parte de libros ✦</p> <p>-Realización de entrevistas ✦</p> <p>*Determinación del tema y objetivo de la entrevista.</p> <p>*Planeación de la entrevista (calendarización, distribución de responsabilidades, localización de las personas que serán entrevistadas)</p>	<p>Bloque 4</p> <p>-Exposición ✦</p> <p>*Exposiciones individuales y colectivas cuidando la atención del auditorio y la adecuación de las estrategias expositivas</p>

Nota : Obsérvese el nivel de la secuencia y continuidad en los bloques y en los grados para cada tema de expresión oral.

e. Exposición, entrevista y debate

La finalidad en el caso de lengua oral es que cada estudiante incremente y consolide su capacidad en beneficio de su competencia comunicativa, lo que incluye el apoyo entre los demás aspectos lingüísticos. Como hemos visto tanto lengua oral como lengua escrita son complementarias en sus contenidos, por lo que resulta ineludible trabajar una sin apoyarse en otra. La estrecha relación al poseer el código está dada. Los temas escolares se apoyan en la parte conceptual a través de la escritura y se van reflexionando, induciendo, deduciendo por medio de la práctica de la lengua oral.

Este cuadro presenta, aislados, los contenidos de exposición, entrevista y debate. Permite observar con claridad, *la continuidad y secuencia* de cada uno, su avance en el grado de dificultad y con ello la amplitud y profundidad con que se trata cada contenido a lo largo de los bloques. Aun cuando el Programa no lo señala, permite avanzar sobre el mismo tema, pero ya en sentido práctico. Estas formas de interacción comunicativa se pueden ocupar como instrumentos que refuercen y complementen otros contenidos. A la vez, esto permitiría ir propiciar habilidad y destreza a través de las prácticas respectivas de cada uno (exposición, entrevista y debate) hasta cumplir el nivel solicitado y continuar con su ejercitación buscando el dominio de estos contenidos.

Veamos la exposición. Se trabaja en el primer bloque. Bloque dos y tres no tienen secuencia. Si en el primer bloque se trabajó seleccionando temas y aprendiendo a hacer guiones de apoyo para exponer, se supone que hasta el cuarto bloque se ampliaría con el uso de recursos gráficos y con técnicas para aprender a responder las interrogantes del público al que se le exponga un tema. Si tomamos la propuesta del programa de que éste permite *la flexibilidad y la promoción de diversas situaciones comunicativas para que el estudiante argumente, confronte ideas, fundamente opiniones y discuta sobre diversos temas* (SEPb,

1993:21), entonces es posible combinarlo con la entrevista como técnica de para obtener información que permita acceder a un debate.

Si la comprensión del planteamiento programático se da así en los docentes, es de reconocer que los criterios de *continuidad* y *de secuencia* se cumplen en este programa. Por otro lado también se tiene que valorar cuánto durará este proceso, la forma de organizarlos, la cantidad de estudiantes que sean y los ritmos propios de aprendizaje de cada uno de los estudiantes, los materiales con se cuenta, en fin.

En cuanto a la entrevista, son más claros los criterios de *continuidad* y *secuencia*. Como se puede ver, se dan tres momentos en donde hay amplitud y profundidad. Aunque la práctica y ejercitación se encuentra planteada hasta el tercer bloque. Para entonces ya han pasado unas setenta sesiones, lo cual es demasiado. El programa indica ejercitación de estos temas, aunque no la precisa tiempos. Cada tema y subtema implica práctica. En los hechos, para los docentes en relación con los estudiantes, dicha graduación está muy alejada y repercute en la *continuidad*. Por esa razón es que abordan desde el Primer bloque las tres graduaciones del tema. Además, como ya mencioné, se interpreta por los docentes como una repetición innecesaria, lo que indica que no ha sido comprendida su graduación (Cuadro 34).

Cuadro 34. CUADRO SOBRE LA SECUENCIA DE LOS TEMAS DE LENGUA HABLADA QUE SE TRABAJAN EN PRIMER AÑO

BLOQUES CONTENIDOS	1	2	3	4
EXPOSICIÓN	-Exposición de temas ✦ *La selección del tema *Preparación de la intervención oral: esquemas y notas			Exposición ✦ *Uso de recursos gráficos de apoyo *Técnicas para responder las preguntas del público
ENTREVISTA	-Realización de entrevistas ☀ *Planeación y realización y reporte de una entrevista	-La entrevista ☀ *Elaboración de un plan a partir de objetivos definidos *La anticipación de respuestas como un recurso para elaborar el cuestionario *El reporte de entrevista	-Entrevistas ☀ *Realización de entrevistas a compañeros a personajes de la localidad con el objetivo de obtener información para exponer en clase o enriquecer un trabajo escolar	
DEBATE	-Práctica del debate ★ *La preparación previa de temas como requisito inicial	-El debate ★ *El papel de la definición precisa de las partes en debate *El uso de un guión de intervención	Debate ★ *Organización de un plan de discusión para debatir sobre un tema elegido por los estudiantes	-Mesas redondas ★ *Organización de mesas redondas de acuerdo con un plan de discusión *Elaboración del material de apoyo para la discusión

Por último, referiré lo concerniente al debate. De acuerdo a la organización presentada en cada bloque es posterior al trabajo con la exposición y con la entrevista. La razón de esta organización, la ubico en que posee esta técnica manejo de un fuerte valor crítico, pues fomenta la libertad de opinión con argumento, la capacidad de organización y tolerancia. De los tres contenidos de estudio (exposición, entrevista y debate), es el único que aparece en cada bloque. A medida que se avanza en su práctica y conocimientos de sus requisitos, va dejando precedentes

que lo hacen más completo y complejo hasta llegar a practicarlo dentro de la técnica de Mesa redonda, la cual requiere de hábiles manejos de argumentos dentro de una discusión sobre determinado tema.

Los tres contenidos, como están enunciados en el primer bloque, son: “Exposición de temas”, “Realización de entrevistas” y “Práctica del debate” indican implícitamente que deben ser ejercitados en cada grado de dificultad agregado en cada bloque hasta arribar al límite marcado para primer año.

Curricularmente estos tres contenidos de lengua oral, de carácter central en este aspecto lingüístico, pretenden cubrir varias funciones que no han sido del todo entendidas por quines las ponen en práctica, los profesores: poseerlos como conocimiento, formar parte de las destrezas lingüísticas y servir como instrumento para otros contenidos de la propia asignatura y de las demás del currículum (Yetta y K. Goodman:2002:272). Desde luego dentro del marco del Enfoque Comunicativo y desde luego, para darle fuerza a la consolidación de la competencia comunicativa de cada estudiante.

Estos contenidos, por lo general, caen en el parámetro de ser sólo conceptuales, y no verlos también como contenidos de procedimientos y actitudinales. Esto se debe a que falta claridad sobre los elementos teórico-metodológicos que inspiran el Enfoque Comunicativo. Ante esta situación, puede decirse que este enfoque aún no logra su concreción. Los docentes carecieron de una actualización básica y real sobre él. Tal razón motiva que tan sólo en cuestión de la exposición, de la entrevista y del debate como están planteados, son tomados continuamente como temas repetitivos y que quitan tiempo a otros conocimientos.

REFLEXIÓN CAPITULAR

En general, sea este enfoque o cualquier otro que pudiera venir, y para evitar el error tradicional de toda reforma educativa, se requiere de los docentes un serio, consciente y regular (Martínez et al,2002:142) análisis, discusión y acuerdos sobre la propuesta curricular. Hecho esto, con ello diseñar la planeación conforme bases firmes, relacionada con diversos aspectos: las características, potencial de uso lingüístico y necesidades de los estudiantes, con el currículo explícito y sus fines, y con todos aquellos medios y recursos que existan y de que se puedan apropiar, sin olvidar la realidad sociocultural y lingüística del entorno. En sí aprender no solo la lengua oral, sino *aprender el lenguaje al mismo tiempo que usan el lenguaje para aprender* (Yetta. y K. Goodman,2002:272). En todo caso se tratará de evitar marginar los modos discursivos como lo son la exposición, la entrevista y el debate que tanta falta hacen en los usos lingüísticos de nuestros jóvenes estudiantes.

VII
“LO QUE DIGA LA MAESTRA SE HACE ”
EL PODER DE LA PALABRA
EN LAS ESTRATEGIAS DOCENTES DE EXPRESIÓN ORAL
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN
DE LOS DATOS DE INVESTIGACIÓN

A los que saben cuál es el valor de liberación que puede tener la palabra. “Todos los usos de la para todos”. Me parece un buen lema, con un bello sonido democrático. No para que todos sean artistas, sino para que nadie sea esclavo.

Geanni Rodari, 1999.

**A. Panorama general
del campo de investigación**

Introducirse al mundo de las escuelas, con intenciones de investigación, modifica la perspectiva con que se avistan los acontecimientos, sus aciertos y sus problemas y de forma radical el ingreso a ellas, así como las relaciones que se puedan establecer con los sujetos de investigación. Dicha situación crece aún más, cuando no se tiene experiencia. Hay que contenerse de cualquier intervención a cada momento, mantenerse imparcial. Pero sobre todo hay que aprender a pasar desapercibida, cuando únicamente toma uno el carácter de observadora, y al mismo tiempo hay que lograr inspirar la suficiente confianza en cada uno de los actores del medio observado para tratar de posibilitar los resultados más naturales y normales posibles.

Inicialmente, la idea era abarcar cuatro escuelas del Distrito Federal del turno vespertino, de distintas delegaciones políticas y observar las prácticas de español con respecto a expresión oral con uno de los profesores de primer grado de cada plantel.

Las observaciones realizadas sobre esta intención por diversos investigadores cercanos a mí, me hicieron ver la capacidad individual que tenía para desarrollar este trabajo, la cantidad de datos que representaba y los tiempos en que debía realizarse la investigación. Por tales motivos se determinó la elección de dos escuelas secundarias en la Delegación Coyoacán.

1. El campo de investigación:

Dos escuelas

Observar estos campos de investigación no es sencillo. Hay que cuidar los momentos propicios para llegar a ellos, cómo se llega, con quién se llega. Se acudió en primera instancia en una de las escuelas a la inspección de zona para abrir camino con la gestión correspondiente, con la finalidad de establecer comunicación con quien autorizara la observación. Inicié por la escuela elegida en una zona proletaria. La denominé como escuela

número 1. Acudí a ella una semana antes de que se iniciaran las clases. El fin fue establecer comunicación con quien se me autorizara la observación en un primer grado.

El primer problema que se presentó, fue la ausencia del director, por estar en junta con los docentes o con otras autoridades. Después de acudir varias veces, obtuve una cita con él. Desafortunadamente fue para el día en que iniciaban las clases, lo cual me impidió estar presente en el inicio de curso con la profesora de primer grado.

Durante la cita con el director del plantel, éste manifestó reticencia a mi presencia, a pesar de llevar el oficio ya recibido por la Supervisión de zona. Se le explicó con detalle la petición de observar un primer grado, debido a que insistió en asignarme un tercer grado de secundaria y a cierto docente con cualidades extraordinarias. Hizo la petición de un oficio más explícito en relación a la labor que yo realizaría. Explicue con nuevos argumentos el motivo de mi estancia y los tiempos que duraría en la escuela. Al parecer esto lo convenció y me citó para el segundo día de clases para presentarme a la profesora de primer grado.

Lamentablemente, parte del encuadre y la negociación de la maestra con los estudiantes no se pudo observar directamente. Es importante notar que lo dicho en ese tipo de sesiones marca el desarrollo de las clases subsecuentes. Este día se cubrió con la narración y descripción aportada de la maestra durante la entrevista de preguntas abiertas.

Al acudir el día siguiente, la profesora "A", que así será conocida desde este momento no asistió, por lo cual sólo se conoció al grupo de 1º. "D".

La asignatura de español se imparte diariamente, por lo cual es posible asistir todos los días. Las observaciones se realizaron en esta secundaria con cierta regularidad en cuanto a los días. En cuanto a los tiempos, la observación se realizaba de 20 a 40 minutos, pues dependía de la hora en que la profesora llegara. Durante cuatro días su entrada era a las 14.00 hrs. y uno a las 16.30 hrs. El horario que se cubrió fue el siguiente:

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
16.30	14.00	14.00	14.00	14.00
a	a	a	a	a
17.20	14.50	14.50	14.50	14.50

En esta escuela se forman los alumnos a la hora de la entrada y van subiendo a sus salones conforme llegan los maestros. El subdirector o el prefecto esperan diez minutos y si faltan algunos docentes, suben a los chicos al salón y ahí esperan a los docentes.

Es una escuela un poco descuidada, con espacios reducidos, pero al tener pocos estudiantes el espacio se torna amplio. Por consiguiente los salones son de buen tamaño para la cantidad de alumnos que hay, aunque con demasiadas bancas vacías, debido a que el turno matutino tienen mayor número de alumnos en cada salón.

El plantel cuenta con 14 grupos. Cuatro primeros años, cinco, segundos y cinco, terceros años. Cada grupo con un promedio de 20 alumnos. Es mixto. Está conformado por un director, un subdirector, 36 docentes, tres prefectos, dos orientadores, una trabajadora social, un médico escolar, cuatro ayudantes de laboratorio, cinco secretarías, cinco trabajadores de intendencia, un contralor, un conserje y un velador. La mayoría del personal tiene un promedio de cuarenta años o más.

La condición socioeconómica de los estudiantes es baja, la escuela está ubicada en una colonia popular en donde los padres de familia de los estudiantes trabajan como obreros, mecánicos, empleados; las madres son lavanderas, empleadas domésticas, comerciantes. Hay casos de orfandad, desintegración familiar, madres solteras, hay alumnos atendidos por familiares cercanos. Sus padres presentan problemas de alcoholismo, drogadicción y delincuencia. Se dan problemas de bandalismos. Los padres tienen obligación de ir a dejar a sus hijos y recogerlos ante este tipo de situaciones.

En este plantel aplican uno de los proyectos escolares impulsados en las secundarias por la Coordinación de Escuelas Secundarias: *Aula por asignatura*. El proyecto consiste en que concluida la sesión de cada clase los estudiantes se cambian a otro salón. El docente permanece en esa aula esperando al grupo. La idea es que el profesor de la asignatura pueda tener y mantener sus materiales de apoyo de forma permanente en esa aula con la correspondiente mejora en la calidad de la enseñanza y la canalización de energías de los jóvenes estudiantes. Debido a que no posee esta escuela, como muchas otras, las aulas suficientes para cada docente, los salones se comparten entre dos o tres profesores que pueden ser de la misma asignatura o no y sin que exista el material correspondiente.

El deseo de asistir con las dos profesoras desde la primer sesión y semana de clases cubrió tres propósitos. En primera instancia, percibir el primer encuentro, cómo se establecían y tejían las relaciones grupales, cómo iniciaba el encuadre y cómo se iban determinando la dinámica grupal. En segunda instancia, ir logrando que estudiantes y profesora se acostumbraran a mi presencia, tratar de acceder a su planeación docente de ésta, tanto en lo general como en lo particular o al menos a su forma de trabajo desde el inicio. Las primeras semanas marcan la forma de trabajo y la forma de relación en todo el año. En tercera instancia, porque es necesario crear un clima de confianza y de costumbre que permitiera hacer la observación lo más natural posible, dado que las sesiones serían audiograbadas, algunas de ellas videograbadas y se llevaría diario de campo. A pesar de los inconvenientes que surgieron en la escuela 1, se cubrieron los propósitos de manera positiva. Posteriormente se transcribieron todas las sesiones grabadas y también se hicieron anotaciones un diario de campo.

Al presentarme con la docente "A", mostró disposición y una actitud positiva en la negociación en cuanto a la estancia en el grupo, el trato que se mantuvo fue cortés, pero muy limitado. No se logró un mayor acercamiento y confianza. A las dos semanas de la observación fue muy notoria la actitud de incomodidad que manifestó la profesora "A", se percibía que requería de un espacio sin mi presencia para actuar con los estudiantes. Razón por la cual, valore mi asistencia en cuatro días .

Platiqué con la profesora "A" para conocer su planeación, aunque fuera de manera oral e informal, la cual no fue muy clara, para acordar con base en ella mi asistencia en determinados días. No fue posible hacer una calendarización. El único acuerdo fue no acudir los días viernes debido a que iba a dar únicamente lectura y mi perspectiva de observación era la expresión oral. Con ello, se distendió un tanto la incomodidad de la maestra.

A pesar de asistir únicamente durante cuatro días a la semana, con la involuntaria larga estancia, se notaba por momentos cierta cerrazón y malestar por parte de la profesora "A". Fue inevitable evadir dicha situación debido a que había sesiones en que la actividad propuesta se concluía en tres o cuatro días.

Se tuvo que permanecer durante dos meses y medio por desconocerse la planeación de manera formal o informal. Se recibió el ofrecimiento de tener la planeación, pero esto ocurrió casi un mes y medio después de iniciadas las clases. La intención era permanecer una o dos semanas al inicio de clase para observar la dinámica del grupo y de la profesora "A" y después darle periodicidad y limitar con ello mi asistencia.

Al insistir sobre la planeación para ver mi asistencia la profesora pidió tiempo para su entrega, pues la planeación ofrecida no se había realizado debido a la carga académica, a los acuerdos que tenían que establecerse en la Academia de Español³⁵, además de tratar distintas problemáticas propias de los alumnos y de atención familiar personal, por lo cual dicho documento de planeación requería tiempo y hacerlo en casa.

Otro problema que se presentó fue no realizar la observación en los días planeados, ante la ausencia de la profesora por distintos motivos tanto oficiales como familiares.

En total, se conjuntaron 31 días de observación directa, a pesar de que desde la presentación con la profesora "A", se le informó el interés sobre observar los temas de expresión oral, en específico, la exposición, la entrevista y el debate. Desde ese entonces, la profesora aclaró que ella no trabajaba esos temas, pues le quitaban tiempo, creaban indisciplina y no los manejaba, pero dada mi presencia, los trataría.

³⁵ Una academia es el conjunto de profesores de la especialidad, en este caso de Español, en donde supuestamente se reúnen para analizar y acordar acciones que eleven y mejoren la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, así como planear actividades y tomar medidas que promuevan la educación lingüística y literaria de los estudiantes.

Con la profesora "A" y con el grupo de 1º. "D", estuve regularmente presente desde el 18 de agosto hasta el 31 de septiembre. Posteriormente, al tener la planeación escrita de esta profesora, se logra acordar algunas sesiones periódicas, en las que la profesora iniciaría la entrevista y el debate. Lamentablemente no fueron respetas por ella, pues comenzaba la conceptualización del tema con anterioridad. Logré observar la aplicación de la entrevista y casualmente el debate. Se rescató lo teórico a través de las entrevistas realizadas con dicha profesora.

Esta larga estancia permitió entender la dinámica de la profesora, la lógica de su planeación y de las *tareas académicas planteadas al grupo* (Erickson,1982,en Velasco,1993:326; Pérez Gómez,1998:257).

El grupo observado inicialmente estaba compuesto por 14 estudiantes, cuyo número fue aumentando hasta llegar a 22 un mes después y con una asistencia promedio de 18 alumnos, siendo mayoría de hombres.. Este grupo de 1º. "D", en un inicio era muy quieto y silencioso, aunque no tuviera profesor al frente. A medida que pasó el tiempo, esta actitud sólo se manifestaba en presencia de la profesora "A". Mientras la esperaban o cuando no llegaba, se paraban y platicaban entre ellos. Se gritaban sus apodos, hablaban fuerte, se comunicaban mediante sus expresiones generacionales, pero era raro que se dijeran expresiones altisonantes. La mayoría de los jóvenes reían, jugaban y llegaban a armar alboroto. Pocos estudiantes se quedan tranquilos, en su lugar o platicando en voz baja.

De los 31 días de observación directa, se seleccionaron las sesiones más representativas de la conversación, de la exposición, de la entrevista y del debate.

Con respecto a la otra secundaria, la escuela 2, ubicada en la misma delegación, la aceptación en torno a la observación no tuvo ningún obstáculo.

La escuela está ubicada en una zona de clase media baja, la rodean mayormente unidades habitacionales. Son alumnos de mejores posibilidades económicas, con mayores recursos tanto por parte de los padres de familia como por parte de la escuela. La mayoría de los padres rebasan la preparatoria o estudios equivalentes, hay profesionistas entre ellos. Se observa entre las familias los problemas de desintegración, padres o madres divorciadas, madres solteras. El nivel socioeconómico permite que en la escuela se realicen diversas actividades extraescolares y eventos sociales, lo cual ayuda a que los estudiantes cumplan con los materiales solicitados por los docentes.

La escuela les ofrece diversos espacios para jugar, más salones cuyo espacio se reduce ante el mayor número de alumnos que los ocupa, amplios talleres, cuenta con todos los servicios. Posee un acervo de libros, aunque no una biblioteca; una sala de computación

atendida por tres profesores como responsables de la misma y que se le conoce como Red Escolar, aunque es poco usada por los docentes. Además una videoteca, una sala de usos múltiples, salón de música, laboratorios bien equipados. A la vista tienen el espacio de la llamada *Biblioteca del aula*, aunque sin los doce libros que les enviaron pues no está protegida. Cuentan con ocho grabadoras para los 15 grupos .

Los salones tienen ya sus protecciones para ser equipados con una televisión y una videograbadora cada uno. Hay salones que no son amplios, lo que hace que los estudiantes estén muy juntos, uno de esos salones corresponde al 1º. "C". Cuenta con materiales para diversas asignaturas (mapas, láminas, etc).

Se facilitó el ingreso y la aceptación sin necesidad de acudir a la supervisión debido a que el camino lo abrió un antiguo conocido docente. El recibimiento fue cálido, de apertura, sin cortapisas y de colaboración por parte de las autoridades del plantel, así como de la profesora observada, que ubicaremos como la profesora "B".

Al llegar al plantel, me encontré con la novedad de que hacía falta un docente de español y de que aún no se decidía a que grupos y grado dejar sin maestro. Hacía falta cubrir cuatro grupos pero con la posibilidad de que fueran los primeros años. Me pidieron me presentara el primer día de clases para asignarme el grupo de observación y esperando que hubiera maestro para él.

El 11 de agosto acudí con la novedad de que aún no había profesor para primeros años. Acordé con la autoridad esperar su llegada, asistir dos días de esa semana para que el grupo elegido me conociera, se fuera familiarizando con mi presencia y también asistir los lunes de las subsecuentes semanas en espera de la llegada del docente para los grupos de primer año. Se seleccionó el 1er año "C", por ser el grupo que tenía el horario que más se amoldaba al horario del grupo de la escuela 1. El lunes fue el día más apretado, pues había que salir corriendo de esta escuela para ir a la otra a partir de que llegara la profesora "B".

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
15.40	17.40	15.40	16.30	17.40
a	a	a	a	a
16.30	18.30	17.20	17.20	18.30

Se asistió con el grupo en varias ocasiones, mientras no tuvo maestro. Se buscó acercamiento con ellos para que se acostumbraran a mi presencia. Se les tomó película para que no vieran extraño el recurso empleado y se escribieron varias notas en su presencia.

El primer año "C", un grupo con 36 estudiantes, en el que se observó que llegaban a faltar de 3 a 4 alumnos diariamente, era un grupo en el cual la mayoría de los estudiantes eran abiertos, con pocas inhibiciones y con pocos alumnos de carácter reservado, sean hombres o mujeres. Se exceden constantemente en expresiones populares.

Varios de los alumnos tienden a ser agresivos y a llevarse con palabras altisonantes e incluso a estar hablando en doble sentido, con ironías y sarcasmos a pesar de estar en clase, siendo más frecuente esta actitud y de mayor agresión verbal si no hay profesor al frente. La mayoría de los alumnos del grupo aprovecha cualquier momento de la clase para provocar hilaridad, relajamiento y distracciones en el grupo, sin interesar a quien se dirijan de sus compañeros o compañeras y sin importar mucho que algún profesor o adulto los escuche o que estén en clase.

Algunas alumnas son muy tranquilas. Una de sus compañeras es de una etnia de Oaxaca, su dominio del español era un tanto limitado, además de sentirse cohibida ante sus propios compañeros y docentes, afortunadamente sus compañeros comprendieron su situación y no manifestaron durante la observación manifestaciones de discriminación, aunque si de señalarla como una niña que “casi no habla”. Sus compañeras cercanas a ella la apoyaron constantemente con el idioma.

Se iniciaron las observaciones con la profesora “B” a partir del 22 de septiembre al 9 de diciembre. En la negociación con ella, fue posible determinar la dinámica y aproximaciones de los temas de interés (exposición, entrevista y debate) desde el inicio, a pesar de que tampoco había una planeación formal. Ésta fue entregada casi al final de la observación.

La apertura amistosa y comprensiva de la profesora “B” hizo posible una asistencia regular y programada en las observaciones, por lo cual se abarcaron dichos temas en 14 sesiones.

Las entrevistas y pláticas informales con la maestra con respecto al grupo observado fueron de enorme valía. Estas herramientas permitieron conocer su planeación, preocupaciones, inquietudes con respecto a los temas en cuestión, hacia los estudiantes y hacia la propia escuela.

2. Registros analizados, estrategias didácticas de intervención y formatos orales

Los diversos registros analizados indican que las profesoras observadas dan lugar a patrones de interacción en donde surgen diversas estrategias. Si bien cada situación de enseñanza y aprendizaje se da como un todo indisoluble y complejo, y en ella se presenta la conjunción de actividades de lengua oral apoyadas o complementadas por la lengua escrita y la lectura o viceversa, en este análisis se ha puesto especial énfasis, por tratarse del objeto de estudio, en aquellas estrategias que emplean los docentes para promover la expresión oral e ir consolidando la *competencia oral* de los estudiantes de primer año de secundaria.

Dichas estrategias empleadas en las prácticas de expresión oral son la respuesta a las características de los estudiantes y al tipo de interacción verbal oral que se desarrolla. Se pone

especial cuidado en tres tipos de *formatos orales*: las *exposiciones individuales o grupales*, la *entrevista* y el *debate*, pero sobre la marcha surgen otros tipos de interacción oral cuya importancia no se puede dejar de lado: la *conversación*, el *diálogo* y el *foro* que se establecen como herramientas para que los estudiantes se apropien de diversos conocimientos.

Aparecen otros factores que también determinan que los docentes empleen una u otra estrategia como son los elementos personales, factores individuales, experiencias que han vivido los integrantes del grupo, la historia personal de cada integrante, las expectativas que cada uno ha concebido respecto a la tarea académica que realiza sólo o en grupo, sus conocimientos y habilidades, las necesidades psicológicas que cada uno tiene: de autoestima, seguridad, reconocimiento y de afectos; las metas que persiguen, sus creencias personales, sus valores, sus intereses.

3. Dos profesoras, dos grupos **Apreciaciones generales**

Bajo la comprensión de este panorama se realizó el trabajo de campo en estos dos grupos de primer año a cargo de las profesoras "A" y "B". Se observaron un total de 50 sesiones entre una y otra docente, de las cuales se seleccionaron y analizaron los registros correspondientes a las sesiones en donde las profesoras hacen el encuadre del curso y aplican dos técnicas de integración grupal con los estudiantes.

De la profesora "A" se analizaron las siguientes sesiones: cuatro sesiones con respecto a la reflexión de una frase célebre, pues durante esta situación de aprendizaje se tiene como forma mediadora el uso predominante de la lengua oral. Cinco sesiones más abarcan el desarrollo de la *exposición*, *entrevista* y *debate*. No hay que perder de vista la aclaración de esta profesora con respecto a que ella no toca los temas de expresión oral como la entrevista y el debate, dado que son temas y actividades que quitan mucho tiempo y que a ella en particular no le agradan por ese motivo.

Con respecto a la profesora "B", se encontró en ella una mejor disposición para la observación. Al comunicarle nuestro interés, aclaró que ella tiene una forma particular de trabajar la expresión oral.

Realizó prácticas sobre conversaciones, exposiciones espontáneas, exposiciones preparadas, entrevistas, debate y foro. Mencionó que al mismo tiempo que aplica estas prácticas de expresión oral intenta que los estudiantes desarrollen lo conceptual para que posteriormente sea utilizado cuando ellos lo requieran o haya necesidad de ocuparlos en otros temas. La familiarización con los estudiantes tanto en lo conceptual como en lo práctico, tiene como finalidad de que se constituyan en herramientas de trabajo para ir otros temas del programa.

El apoyo recibido por parte de la profesora “B” para tratar los temas de lengua oral en este grupo de 1º. “D” logró que se pudieran delimitar el número de sesiones que se permaneciera durante la observación:

Número de sesiones	Tema programático
2	Exposición espontáneas
3	Exposiciones preparadas
2	Entrevista
4	Debate
1	Foro

La conversación es propiciada como algo natural durante todas las sesiones, la profesora trata de que sea grupal e individual, según sean las posibilidades que ofrezca el grupo.

El diálogo es visto por ella como un espacio y mecanismo de negociación continua, pero que en este grupo se hizo más frecuente a consecuencia de lo numeroso que es el grupo y de las propias características del mismo.

No olvidemos que hay estudiantes cuya forma de relacionarse es agresiva y que acostumbran lanzar siempre que pueden, comentarios y expresiones que provocan hilaridad y relajamiento del grupo, pues esto se transformará en una constante que impactará todas las sesiones observadas. La percepción de esta situación hace que la profesora “B” maneje, desde el primer día, límites de respeto: el respeto a la clase, a la participación de los demás y a la manera de participar, todo lo cual es puesto como norma esencial en toda interacción verbal indistinta del participante o en sí del grupo y en cualquier momento.

Se analizan cuatro entrevistas, dos de cada profesora. Dichas entrevistas se complementan con lo que llamaré pláticas informales y que a lo largo del trabajo de campo se logra establecer con ellas.

Por otro lado, entrando al plano programático, cada profesora desde su visión, considera en el desarrollo de las prácticas de expresión oral, los contenidos programáticos que tienen que ver con los cuatro ejes de la lengua³⁶. Básicamente la vinculación la realizan entre lengua oral y escrita. El contenido para ambas es una lectura sea literaria o de cualquier índole, un acontecimiento, un pensamiento.

La decisión sobre la planeación y unidades didácticas es considerada únicamente por las profesoras, sin buscar la opinión de sus estudiantes. Para ellas la edad de los estudiantes, el grado que cursan, es una limitante para hacerlos partícipes en la definición de los propósitos que se persigan con relación al desarrollo de los temas del programa. Las dos docentes determinan los propósitos, los objetivos, las metas, la selección de contenidos, las actividades,

³⁶ Los ejes de la lengua en el Programa vigente son: Lengua Hablada, Lengua Escrita, Recreación Literaria y Reflexiones sobre la lengua.

la manera de evaluar en función de su propia autoridad como maestras responsables del grupo. La toma de decisiones, tanto programáticas, didácticas y de evaluación, son de las profesoras. La profesora “B”, ofrece apertura al correr de los días, va dando oportunidad a que los estudiantes propongan ciertas actividades, ciertos materiales didácticos, algunas formas de organización.

Ambas profesoras dan a conocer los objetivos de la clase o de la semana a los alumnos de manera informal. Ocasionalmente, al inicio de un tema comunican a los estudiantes el o los propósitos de las actividades a realizar. Su tendencia es informales de los temas que se verán e incluso se los anotan en el pizarrón, en cambio los propósitos, si bien fueron dados en forma general en la primera clase, no se hacen explícitos en las actividades que van implementando.

La mayoría de los estudiantes realiza las actividades, porque así lo indican las docentes. Otros alumnos deducen que la razón de tal o cual ejercicio lleva cierto propósito y ante la duda de alguno de sus compañeros, lo externan abiertamente a las profesoras. Es, entonces, cuando ellas explican para qué va a ser útil ver tal o cual tema, señalan la finalidad de hacer una u otras actividades. Para la profesora “B”, éste fue un indicador que la orientó en la organización de su patrón de clase e hizo que lo modificara. El objetivo lo presentaba después presentar el tema o las actividades y lo recordaba en forma intercalada o desglosada durante la clase.

Mientras que para la profesora “A”, a pesar de que se dieron este tipo de manifestaciones de desconcierto e inseguridad por parte de los alumnos al desarrollar las actividades de un tema o de un ejercicio, no modificó de forma permanente su patrón de interacción, continuo siendo ocasional.

Al presentarse la inquietud del por qué realizaban ciertas actividades, la docente les mencionaba el propósito. Lo común, en la profesora “A”, fue que en los momentos que se hiciera una evaluación de ciertas actividades como la *exposición*, *la entrevista*, *el debate*, al final de las mismas, cuya duración fue de dos o más sesiones, en forma de interrogante preguntaba si se había logrado tal o cual objetivo. En los momentos en que la lengua era usada como herramienta de mediación, entonces si era recurrente en ella, la mención de que al hacer un “buen uso” de la lengua y al utilizar correctamente las reglas que estaban aprendiendo, se cubría la finalidad de la clase de Español.

Esta situación prevaleció, en la profesora “A” sobre todo durante los primeros días de clase. Surgían progresivamente elementos del encuadre que se mezclaban continuamente con temas de la clase, con los objetivos, con la forma de trabajar, con los lineamientos y con responsabilidades que el grupo o la docente debían de asumir. Se indicaban las formas de participación, valoraba que conocimientos y habilidades tanto expresivas orales como escritas, poseen los estudiantes, entre otros rasgos. En ninguno de los dos grupos se dieron

evaluaciones formales de diagnóstico. Con lo que la profesora y alumnos iban revisando durante algunas sesiones de clase, valoraron en que estado venían los estudiantes de la escuela primaria.

4. El ambiente de enseñanza y aprendizaje, una categoría general

Bajo la visión de ir conociendo al grupo, las docentes observadas, responsables de la asignatura de español, acuden constantemente a la *autorregulación* a través de diversas estrategias para acercarse e interactuar con los integrantes de su grupo a lo largo de cada sesión.

Esta autorregulación con estrategias se determina por el ritmo de aprendizaje de los estudiantes, el cual tiene que ver con las características, capacidades, habilidades, actitudes y necesidades de éstos, dentro del ambiente de enseñanza y aprendizaje que se genera en cada sesión de clase (Tough (1980, en UPN,1994:37). Por tanto de forma primordial las características de las profesoras y de los estudiantes determinaron el ambiente que prevaleció en el desarrollo de las sesiones de clase observadas.

El *ambiente de enseñanza y aprendizaje* incluye lo que Tough (1989, citado en UPN, 1994:37) llama *ambiente eficaz de clase*. Éste guarda estrecha relación con la estructura de participación del grupo a través de las relaciones que se van conformando en las interacción de las docentes con su grupo, éste con sus profesoras y estudiante con estudiante en relación con las *tareas académicas* que se desarrollan (Ericsson,1982,en Velasco,1993:326) durante la sesión. Cirigliano y Villaverde (citados por Lozano,1997:5) identifican este proceso como *dinámica del grupo*.

Dentro de este ambiente eficaz de clase las profesoras observadas y los estudiantes promueven el escenario comunicativo del aula respecto de las *tareas académicas* (Erickson,1982,en Velasco,1993:326) que conjuntamente realizan.

Las relaciones de interacción, la forma en que éstas se den y el tono verbal tanto de docentes como de estudiantes marcará y determinará ese ambiente de eficaz de clase. En palabras cotidianas es el estilo (el cómo se interactúa verbalmente) y el nivel de compromiso profesional de los profesores y el estilo y nivel de compromiso de los estudiantes lo que perneará el ambiente de clase.

Desde mi punto de vista, el ambiente de enseñanza y aprendizaje se constituye en una categoría general de la cual surgirán categorías que conforman, influyen, determinan tal ambiente de aprendizaje al tiempo que lo modifican.

El *ambiente eficaz de clase*, como lo concibe Tough (1980, en UPN,1994:37) es más particular. Se genera en cada sesión de clase y se caracterizará de acuerdo con las relaciones

que se establezcan entre los miembros del grupo para una tarea académica específica, en donde el docente marca ciertos lineamientos para su desarrollo. El ambiente eficaz será irradiado, aun cuando esa no sea la intención, por el ambiente de enseñanza y aprendizaje que durante las primeras semanas de clase se va construyendo de forma dinámica y dialéctica, a través de las diferentes estrategias implementadas por los docentes.

a. Ambiente de enseñanza y aprendizaje y otras categorías

El ambiente de enseñanza y aprendizaje es una categoría que abarca estrategias de enseñanza, patrones de clase y de interacción y otros constructos o categorías de análisis (Bertely,2002:63-66) que emergen en el desarrollo de las sesiones observadas y que las van regulando:

Planeación Y organización de la clase	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Planeación ➤ Dosificación ➤ Encuadre ➤ Necesidades de los estudiantes
Durante el desarrollo de la clase	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Ambiente eficaz de enseñanza y aprendizaje ➤ Estructura de participación ➤ Tarea académica ➤ Regulación didáctica ➤ Estrategias ➤ Ritmo de aprendizaje
Relacionadas con las prácticas de expresión oral y los procesos de interacción	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Escenarios comunicativos ➤ Usos lingüísticos ➤ Formatos de interacciones orales ➤ Exposición ➤ Entrevista ➤ Debate

Estos constructos obligan a considerar las aportaciones de Carlos Lomas (1999) con respecto a la *planeación y la unidad didáctica*. A Lucero Lozano (2003) referente a *encuadre y tarea*. A Erickson (1982, en Velasco,1993), en cuanto a estructura de participación y tarea académica. La visión de autoras y autores como Amparo Tusón, Calsamiglia, Nussbaum (2002), Osoro entre otros, en relación con los *usos lingüísticos, escenario comunicativo, prácticas de lengua oral* e importancia de la misma, la influencia de las características del *capital cultural* mencionado por Bordieu (1982, en Lomas,1999,Vol.I:41), el factor sociolingüístico de los estudiantes del que dan cuenta diversos etnógrafos de la comunicación como Hymes y Gumpers (1972, en Lomas,1999,Vol. I:32) entre otros autores.

Considero valioso retomar las concepciones de varios autores sobre *estrategia didáctica* (Woods,1987:127; Heargreaves, 1987:140-143; Amparo Tusón Valls,1990; Monero, citado por Garibay:2004:4;) para reflexionar sobre lo que ocurre al respecto en las prácticas que desarrollan las profesoras observadas. Las aportaciones de Frida Díaz-Barriga y Hernández

Rojas (2002:141) sobre la clasificación de estrategias, así como la idea de *autorregulación* que manejan éstos autores en relación con las estrategias didácticas, son de gran utilidad para explicar su diversidad.

Con respecto a interacciones de expresión oral, prácticas de expresión oral, investigadores como Najt y Reyzaabal (1994), Tougt (1989,1994), Cassany (2002), entre otros, hacen valiosas aportaciones, útiles para esta investigación.

Autoras como Graciela Álvarez (2002), ofrecen elementos para explicar la prosodia en la lengua y la ubicación dentro de estos del uso de muletillas como mecanismos que impiden una buena dicción y atrofian el ritmo del habla. A diferencia de lo que Cassany (2002) afirma de que las muletillas son una muestra de que se hacen las reparaciones en el discurso. Asimismo, son de enorme utilidad las ideas vertidas sobre el enfoque comunicativo aportadas y compiladas por Lomas (1999), Teodora Guadalupe Martínez et al (2002), Viramonte (1998) y otros investigadores que explican el enfoque comunicativo. Tales ideas permiten comprender la intención y organización programática de las profesoras, así como el porqué de su aplicación y las influencias de su formación dentro del mismo.

Desde luego, se acude a los Planes y Programas de Estudio de la escuela básica obligatoria (Secundaria, 1994 y Primaria, 1993), entre otros documentos oficiales, así como a las planeaciones de las docentes observadas que parten del Programa de primer año de Secundaria como guía fundamental para desarrollar su trabajo y para explicar el sentido de lo observado.

Retomaré partes de las primeras transcripciones de las sesiones de clase de la profesora “A” para ejemplificar su estructura de trabajo y la primer sesión de la profesora “B” en donde aborda el encuadre del curso.

b. Encuadre del curso

Cada una de las profesoras con su estilo, elementos de formación y experiencia aborda al inicio de curso, desde la primera sesión las pautas de trabajo que deberán influir en la dinámica del grupo para dirigir sus tareas al compartir un lugar y un tiempo. De ahí, que señalen características del curso, cómo van a trabajar, cuál es la conducta que esperan de los estudiantes, cómo serán evaluados éstos, entre otros asuntos. Las profesoras realizan un encuadre³⁷ y dentro del él toman elementos para hacer el diagnóstico del grupo.

³⁷ Lucero Lozano en “Técnicas, dinámicas y juegos didácticos”, Edit. Libris, México, 1997, pág. 5 define el encuadre como el espacio inicial en donde se dan a conocer las características del curso, se precia la tarea que tanto docente como alumnos realizarán con respecto a la asignatura, precisas dichas tareas, la metodología de trabajo, los medios y recursos con que se cuenta para las distintas actividades a realizar, las funciones y responsabilidades del docente y de los estudiantes, los tiempos y sesiones de clase, los horarios, los requisitos de asistencia y los criterios de evaluación

En la profesora “A” no se define con claridad este momento, pues tiende a mezclar y abordar actividades del encuadre, junto a las de la evaluación diagnóstica (evaluación inicial) y con las de contenidos programáticos de forma indistinta y en diferentes momentos. Por tanto estas condiciones me han hecho elegir varios fragmentos de distintas sesiones en donde se perciben estos elementos.

La profesora “A” me informa al final de la sesión 2 que las actividades que realizará en esta primer semana de trabajo tienen como objetivo, valorar las habilidades de los alumnos en ortografía y lectura de comprensión y además, irlos integrando, así como adelantar algunos temas del programa:

SESIÓN 3 Fecha: 21 de agosto -2003 Escuela: 1 Localidad: Coyoacán, D. F. Maestra: “A” Grado: Primero “C” Tiempo de observación: 14.03 a 14.50 p.m. Tema: Elementos de encuadre del curso, del diagnóstico del grupo y un tema programático. Observadora: Olimpia González Basurto.	Interpretación
<p>PA: Bien, entonces vamos a hacer un breve ejercicio ahorita, <u>del cual tenemos tarea pendiente</u>. Dejamos nuestro material y vamos a realizar el ejercicio en cuanto a la ortografía ahorita vamos a arreglar lo que tengamos pendiente (se refiere a un cuento que les dejé para inventar).</p> <p>Vamos a ver un poquito lo que son unas habilidades (silencio de los niños, les va repartiendo las hojas al mismo tiempo que les explica, los niños van viendo, pero no preguntan). Les traje un material para que resolvamos, vamos a ver que tan bien están en este tipo de ejercicios (es un crucigrama en el que tiene que escribir las palabras de los dibujos. Cada palabra ofrece dificultad ortográfica). Les voy a repartir este material, aquí se ve un poquito las cosas que tiene y van a leer (la maestra lee) :</p> <div data-bbox="272 1402 751 1520" style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px auto; width: fit-content;"> <p>Adivina el nombre de cada objeto numerado. Apúntalo en el crucigrama en el número que le corresponde y sigue la dirección indicada por la flechas.</p> </div> <p>Entonces ustedes van observar los dibujos, van ir colocando. Los que ya tengan su libreta de español, van a ver como la pegan, van a tener que doblarla, ¿si me entienden? (con su actuación de sacar su pegamento los niños indicaron a la profesora que entendieron) <u>Siempre que haya material así, eso deben hacer</u> (da tiempo para que lo hagan, <u>algunos niños se paran y piden pegamento, cinta adhesiva</u></p>	<p>La profesora se refiere a un ejercicio ortográfico al decir: “del cual tenemos tarea pendiente”, es al mismo tiempo una explicación para ella. Los resultados le servirán para ver cómo están los estudiantes en ortografía y en lectura de comprensión. Cuestión que no les aclara a los chicos, pero si a la observadora cuando se le acerca para darle una copia del material. Es la copia, un tanto borrosa, de un crucigrama que tiene dibujos que servirán de guía para ir poniendo las respuestas. El “qué también están en estos ejercicios” es la insinuación de lo que persigue saber, pero no lo dice con claridad a los alumnos: “ver un poquito lo que son unas habilidades”. Con este ejercicio valorará cómo están en ortografía y en lectura de comprensión.</p> <p>Forma de trabajar con materiales sueltos e individuales a lo largo del curso.</p> <p>Responsabilidades de los estudiantes. Los niños sobreentienden que hay libertad para pararse y conseguir implementos que necesitan para</p>

y acreditación, las formas de relacionarse, las normas de conducta que deberán privar durante el desarrollo de las clases. Todo ello con la finalidad de negociar y establecer acuerdos de cómo funcionarán como grupo de trabajo con un compromiso establecido.

<p>N 1: ¿Lo dibujamos? NA 2: ¿Nos lo va a calificar? PA: Sí, después, (continúa) vamos a trabajar este ejercicio individualmente y al final vamos a comentar que hemos observado en esta hojita.</p> <p>SESIÓN 3 Fecha: 25 de agosto –2003 Hora: 16.35 --Vamos a iniciar con una frase, cada semana. Los días lunes iniciamos con una frase, con un pensamiento, que nos va a servir para toda la semana, con esto nos vamos a guiar para comportarnos.</p> <p>Hora: 16.45 --Haber, ¿quién te va siguiendo? (la niña le muy rápido) (risitas, voces leves) haber, callados (tono suave). Nadie te va siguiendo, ni te va correteando. Tienes que leer bien, despacio, pronunciar bien las palabras para que te entiendan todos tus compañeros y tranquila. Nadie te va hacer nada, nadie tiene porque reírse porque traen su propio diseño. <u>No les había dicho, pero esto es para todos.</u></p> <p>Hora: 17.05</p> <p>Bien ¿quién más? ¿ya pasaron todos a leer su cuento? <u>Como somos pocos, deben pasar todos.</u> Así me doy cuenta quien trabaja y quien no. <u>todos tiene que practicar la lectura.</u> Así trabajaremos. Los que no redactaron cuento, tienen que redactarlo. <u>Quien no haga tareas, tiene que hacerlas.</u> Bien compañeritos. Bien, <u>habíamos quedamos que el cuento de terror lo iban a redactar ustedes, lo iban a inventar.</u> <u>Cuando pida inventado, es inventado.</u> Yo por ahí escuché algunos cuentos que ustedes los trajeron de un libro, y posteriormente <u>vamos a leer cuentos, entonces les pedí que lo hicieran, que ustedes lo inventaran.</u> Así como ustedes se lo imaginan, se va creando un cuento, uno de terror, uno de miedo, de susto. <u>Vamos a leer esos cuentos para que ustedes vean cuáles son los cuentos románticos, los cuentos que terminan en tragedia</u> y vamos a iniciar. Los que han llegado a escuchar cuentos, los que han escrito libros de cuentos, pues han rescatado, han escrito de lo que sale de su mente, ¿si me explico? (silencio, algunos niños mueven la cabeza indicando que sí) no los han copiado de un libro de texto, los han elaborado y eso es lo importante, lo interesante, porque va surgiendo de su mente y recuerden que en nuestra mente tenemos muchas cosas positivas, mucha, mucha imaginación, mucha creatividad... <u>Tenemos que aprender a escribir, a redactar, a inventar</u> (comienza a explicar las características de la estructura de los cuentos). ***** -- Entonces es importante que ustedes sean los jóvenes de un futuro que van a redactar, los que van a escribir periodismo.</p> <p>Posteriormente va a ver un tema donde tenemos que redactar cuentos. Tenemos que ver un cuento, tenemos que ver una (...ininteligible...) cuál es ese inicio, cuál es el nudo y cuál es el desenlace de ese cuento. ¿Ustedes saben a que se le llama inicio de los cuentos? A ver quién me dice sí. Eh 1: yo ¿qué? MC: El inicio de un cuento. Eh 1: Había una vez... tenía una vez...</p>	<p>hacer una actividad en la que unos traen material y otros no. La preguntas de estos estudiantes son muestra de la duda que tienen para qué se hace. La profesora con el sí, indica el valor para el periodo , vuelve a aclarar que es individual y que la finalidad es comentarlo</p> <p>Metodología de trabajo Normas de clase Responsabilidades de docente y estudiantes</p> <p>Requisitos sobre lectura.</p> <p>Normas de participación para todo el grupo y criterios para leer en voz alta.</p> <p>Metodología de trabajo Precisiones de tarea: ejercitar la lectura. Requisitos del curso, responsabilidades de los alumnos.</p> <p>Precisiones de tarea: ejercitar la lectura, hacer redacciones originales. Requisito para la redacción de cuentos propios.</p> <p>Comentario sobre los contenidos programáticos que verán en el curso.</p> <p>Presiones de tarea: ejercitar la escritura</p> <p>Propósitos del curso Revisión de tema de clase .</p>
--	--

<p>MC: ¡École! Muy bien. Así se inicia un cuento, empieza a iniciar sobre el desarrollo de un cuento. El nudo ¿cuál es el nudo de un cuento?</p> <p>Eh 2: donde empieza.</p> <p>MC: Nooo. Haber... .. pueden bajar las manos... es interesar donde se complica ahí.</p> <p>Eh 3: eh, como cuando te espantan...</p> <p>MC: donde se complica, se enreda. Se le llama nudo, porque se complica la acción de ese cuento. Hay donde está la parte más interesante, y después para desatar todo ¿cómo se le llama?</p> <p>TG: desenlace.</p> <p>MC: Desenlace. El cuento tiene sus tres partes. Lo que son la presentación o inicio, lo que es el nudo, y lo que es el desenlace. Entonces, si ustedes le van a quitar la parte más interesante, ¿de qué va hablar? Ahorita ustedes escribieron un cuento, algunos lo dejaron hasta... les faltó el desenlace, ¿qué pasó con ese, ese personaje, ese personaje ficticio, ¿qué sucedió? ¿cómo se aclaró todo eso? ¿si me expliqué? Bien. Vamos a dejar hasta ahí el cuento. ¿No les pedí que me sacaran de aquí, copias?</p>	<p>Precisión de tarea.</p> <p>Aprovecha para dar repaso a un contenido programático y retomar cómo hicieron el cuento que les pidió inventar.</p> <p>La idea de la maestra al tomar esta actividad en el inicio de curso, se realiza bajo la intención de conocer otros conocimientos previos de los estudiantes. También es una especie de evaluación diagnóstica práctica y al mismo tiempo busca cubrir algunos contenidos programáticos. En el curso de esta sesión ha manejado elementos del encuadre del curso, va marcando el rol que jugará el alumno y el rol que ella desarrollará, por la vía de los hechos.</p> <p>No dio lugar a que el grupo aceptara o rechazara las características que el curso tomará. No se dio una negociación, simplemente la profesora lo determinó. Continúa dando elementos del cuento.</p>
--	---

En la profesora “B”, hay mayor claridad sobre cómo establecer el encuadre del curso. Inicia presentándose brevemente. Marca dentro de él, la dinámica de trabajo. Indica los materiales que emplearán. Va aclarando las dudas de los estudiantes con respecto a lo que explica. Señala la organización interna del cuaderno, los criterios de evaluación. Especifica las normas a que está sujeto el grupo; clarifica las normas dictándoles un reglamento y explicándoselos.

Hace algunas aclaraciones y finalmente desarrolla una dinámica de presentación. El perfil que detecta en el grupo hace que continuamente refuerce las normas de respeto y la atención a la escucha. Esta situación se aplica posteriormente, de forma constante, en el grupo.

	<p>SESION 1 Fecha: <u>22 de septiembre</u> -2003 (lunes) Escuela: 2 Localidad: Coyoacán, D. F. Maestra: “B” Grado: Primero “D” Tiempo de observación: 15.45 a 16.30 p.m. Tema: Presentación de la maestra y encuadre del curso. Observadora: Olimpia González B.</p>	
Hora	Inscripción	Interpretación
15.45	La maestra fue presentada en el grupo por el subdirector. Éste se retiró y ella reforzó la presentación.	
15.50	<p>MS: Me llamo Silvia y trabajaré con ustedes la materia de español. Yo no les voy a dictar, ustedes tomarán nota. Veremos los útiles que necesitan, plumas, un cuaderno forma francesa. Ahora esto, van a tener una semana para que lo traigan. El diccionario, tendrá diez días más a partir de la fecha de ahora, el cuaderno en forma francesa este viernes, de cuadrícula, y el libro de español a partir de este día, tienen quince días para traerlo.</p> <p>Eh 1: ¿de qué color el cuaderno?</p> <p>MS: ¿qué?</p> <p>Eh 1: ¿de que color forramos el cuaderno?</p> <p>MS: ¿de qué color los tienen forrados?</p> <p>Eh 2: rosa, azul y verde.</p> <p>MS: del color que quieran.</p> <p>Eh 3: ¿le podemos poner calcamonia?</p> <p>MS: Sí.(ruidos) la primera hoja del cuaderno la quiero en blanco. La</p>	<p>Inicia el encuadre Se presenta la profesora Indica la dinámica de clase Señala los útiles que emplearán Marca tiempos de cumplimiento</p> <p>Propicia sentimientos de autonomía a través de los útiles de los estudiantes</p> <p>Indica la organización interna del cuaderno de notas</p>

15.56	<p>segunda hoja, quiero la carátula con: nombre de la escuela, nombre de la maestra, el nombre de la materia, el nombre del alumno, grado, grupo y ciclo escolar.</p> <p>Número tres. Reglamento escolar, en la hoja tres (la maestra sale a callar al otro grupo, quien hacen mucho ruido). En la hoja cuatro vamos a tener los aspectos a evaluar. Se me estaba tratando de escapar esta parte, aspectos a evaluar. Cada unidad va tener diferentes aspectos, pero quiero que ustedes los tengan, para que ustedes vayan midiendo sus calificaciones, lo que nos falta y lo que no nos falta, y que no digan: “ es que no me dijo que me iba a calificar, es que usted no me dijo que me iba a calificar esto”, sino que ya lo tengan entendido, mj... y en la quinta hoja, ya la unidad, yo les voy a avisar cuando empezamos cambio de unidad, para que ustedes sepan. Si las unidades están muy largas, van a hacer los exámenes, si la unidad está más o menos adecuada, y los temas no están tan difíciles, solo haremos un examen de unidad. ¿Hasta aquí hay alguna duda?</p> <p>TG. ¡No!... No...No...</p> <p>MS: Si, empezaremos con la Unidad 1. Bueno entonces, empezamos con el reglamento, ahí sí se los voy a tener que dictar..</p> <p>Número uno: la puntualidad... es parte importante de la clase,por lo tanto no debemos llegar tarde.</p> <p>Número dos.... Para mantener aseado el salón... de clases no está permitido comer.Debo ser responsable con mis útiles,.... por lo que:....</p> <p>a) debo cuidarlo siendo limpio o limpia....</p> <p>b) no maltratarlo....</p> <p>c) siempre traer los útiles en los días indicados,entregar tareas, ...trabajos y reportes en las fechas indicadas....</p> <p>3. Debo traer mis apuntes completos aunque hay faltado a clase....</p> <p>4. Debo respetar a mis compañeros de clase,... no se admiten burlas.,,,</p> <p>Número que sigue, ¿cinco?....</p> <p>Niños: seis... seis</p> <p>MS: Luego lo checamos, número que sigue...</p> <p>5. Necesito ser respetuoso,.... por lo tanto respetaré la palabra de los demás,levantaré mi mano para solicitar la palabra.....</p> <p>Cuaderno u objeto de otra materia que no utilice en clase, será recogido y entregado solo con la presencia del padre o tutor.</p> <p>Hasta aquí... ¿hay alguna duda?... tienen dos minutos para leerlo, ...si hay algo que no quedó claro... Los demás ¿están leyendo verdad?... ... dudas hasta aquí... ¿no?... ¿ya lo leyeron? ¿estamos de acuerdo?... bueno, entonces vamos con aspectos a evaluar.</p> <p>....Tenemos como título: Aspectos a evaluar... ¿en qué página va ir en nuestro cuaderno: aspectos a evaluar?</p> <p>Eh 4: En la cuatro.</p> <p>MS: en la cuatro... .. fecha de unidad, de semana, cada semana vamos a tener un examen, lo advierto, de quince o veinte minutos, puede ser de ortografía, puede ser de lectura, este viernes hay examen, por ejemplo, de ortografía, a lo mejor palabras con s, b, yo les aviso antes, reportes de lectura, cada reporte de lectura va a ser diferente, ahorita a lo mejor empezaremos a identificar personajes, tema, comentarios. Ya conforme vayan ustedes leyendo, ya vamos aumentar el nivel de reportes.</p> <p>En el cuaderno, en el cuaderno va a ver un formato especial que ustedes deben hacer, el formato va ser: el número de clase, fecha, título, marco. ¿por qué el número de clase?</p> <p>Para ustedes cuando no tengan idea, que a lo mejor ahorita ponemos clase uno, ah, yo no vine a la clase uno, es la que me falta, entonces ya saben que clase les falta, a lo mejor con clase no saben, yo lo tomé el dieciocho de febrero, ya lo pueden recuperar el dieciocho de febrero, pero tenemos dos elementos aquí para que ustedes puedan faltar la clase que les falta. Si no tienen los apuntes completos, no</p>	<p>Advierte de la existencia de un reglamento interno para el grupo</p> <p>Menciona que deberán registrar las evaluaciones, las condiciones de exámenes y su función.</p> <p>Dicta el reglamento interno de español orientado hacia responsabilidades, higiene, cumplimiento, respeto</p> <p>Es insistente al señalar el respeto y tener como principio ineludible el no hacer burlas.</p> <p>Trata de buscar el consenso , pero en realidad no está a discusión. A pesar de que les dice si están de acuerdo</p> <p>Explica el formato del cuaderno y sus condiciones</p> <p>Menciona formas de evaluarlos.</p> <p>Aclara como trabajarán el cuaderno antes de que evalúe. Las condiciones de presentación, de organización, de su letra y de la forma de escribir.</p> <p>Indica cómo recuperar las</p>
-------	---	---

16.05	<p>pueden estudiar todo lo que van a necesitar, entonces es importante el cuaderno completo.</p> <p>La letra tiene que ser legible, muchas veces ustedes escriben tan rápido que cuando están estudiando no se les entiende, entonces vamos a ir un poco despacio, pero a partir, por ejemplo, de noviembre, aquí ya no me voy a detener tanto, ni voy a explicar tanto, ya voy a dictar más fluido, pero, entonces ustedes tienen que tener práctica en su letra. El cuaderno tiene que ser limpio, cuídenlo, no coman junto a él, no lo tiren, que nadie lo pise, que sus hermanos no lo agarren, es para usarse, para cuidarse, no quiero que ustedes lo utilicen, por ejemplo: por/ que/ (Las anota en el pizarrón).</p> <p>Eh 5: ¿abreviaturas?</p> <p>MS: Sí, no quiero eso en los trabajos de redacción.</p> <p>Eh 6: pero, ¿no quiere abreviaturas?</p> <p>MS: de ninguna especie de este tipo. ... Tareas.... no todas las tareas, las tareas, así como mi tarea es preparar la clase, su tarea es una obligación de ustedes, habrá tareas que por su extensión, por lo que yo les pida y demás, bueno, tenga una calificación, participación, les ayuda; tareas y participación podríamos decir que sería lo mismo... .. a lo mejor este mes, la persona que tuvo mayores participaciones son diez, y por ellas tenga un punto o dos puntos, una persona que tuvo una o dos participaciones no puede contar más que una sola vez, dependiendo la forma en que vamos a tratar los bimestres, les voy a decir esta tarea cuenta porque, eh, se va trabajar en dos días, es más elaborada, tiene más investigación, etcétera, esta tarea es su responsabilidad, no sube, pero les baja es una obligación que ustedes tienen que hacer como estudiantes sus participaciones.</p> <p><u>Vamos a estar corrigiendo su participación, no por eso no quieran hablar</u>, es para mejorar. Si ustedes se paran y dicen: "este, este, este me dijo fulanita y, este, me dijo sutanita ... y si yo les digo: deja de decir "este" (lo anota en el pizarrón) o ponle un "y" o ponle, no, no le pongas nada, sigue la construcción, no es para que no hablen, es porque estamos aprendiendo y <u>una forma de aprender es hablar</u>, ¿sí? aprendimos, ¿ninguna duda?... ..</p> <p>Si señor, dígame... ¿no? ¿puedo borrar?</p> <p>TG: si... (la maestra borra el pizarrón).</p> <p>MS: A lo mejor, por ejemplo, en septiembre y octubre, vamos a evaluar todo eso, a lo mejor en noviembre vamos a tener una actividad especial, o a la mejor una pastorela, a lo mejor una narración, bueno, ya le pondremos ahí, que les voy a evaluar, ¿por qué? Si ustedes sacan ocho en cuaderno, siete en el examen, en tareas y participación, la verdad no han hecho nada, en reporte de lectura ocho, entonces nada más nos queda un examen. Por aquí, tenemos cero, en el examen del viernes; tres en el otro examen del viernes, solamente tenemos un examen que nos falta. Si nosotros llevamos bien nuestro control, este examen lo tenemos que pasar con diez. No por eso, nos contentamos, pues ya con seis basta. Deben tener un buen promedio, hay muchas cosas que evaluar para no conformarnos con un seis, sino ir por una buena calificación, ¿sí o no?</p> <p>VE: Si... si... si...</p> <p>MS: Si hay un cinco aquí, no nada más quieran el seis, espero que no, eh.</p> <p>Bueno, la primera lectura que van a hacer, van a leer la Cenicienta, leer, de los hermanos Grim... Sí, dime...</p> <p>Eh 7: ¿cuándo?</p> <p>MS: para el próximo lunes... nada más la quiero leída, no quiero que escriban nada, ni más...</p> <p>Em 8: ¿cómo leída?, ¿aprendida de memoria?</p> <p>MS: No, leída, tú la vas a leer eso siete días?</p> <p>Eh 9: ¿Cómo va saber si la leímos?</p>	<p>clases a las que no asistan o en las que se retrasen por alguna circunstancia.</p> <p>Aclara las condiciones del cuaderno en cuanto a letra y la responsabilidad que tienen de mantenerlo en buenas condiciones y con las abreviaturas convencionales y no inventadas. Aclara a que tipo de abreviaturas deben usarse..</p> <p>Mediante comparaciones, hace ver que tanto ella como los alumnos tienen obligaciones que cumplir.</p> <p>Ejemplifica su forma de evaluar.</p> <p>Indica la condición en que son válidas las participaciones orales, las tareas y el valor que tendrán según los requisitos que pida</p> <p>Busca darles confianza, advirtiéndoles que va a corregir y que eso debe inhibirlos</p> <p>Advierte que corregirá y apoyará las maneras de expresarse oralmente y que se aprende a hablar, hablando. Haciendo se puede aprender. (Comenio,1922, citado por de la Mora, 2004,IX ,XV,XXV)</p> <p>Menciona las oportunidades para elevar la calificación de cada periodo y ejemplifica la evaluación sumativa.</p> <p>Marca la tarea extraescolar, la explica ante la duda de algunos estudiantes.</p>
-------	--	---

16.09	<p>MS: ¡Ah! Ya cuando estemos aquí, la vamos a comentar, yo les voy a preguntar. Lee...</p> <p>Em 10: ¿cómo?</p> <p>MS: Es un cuento, el cuento se llama la Cenicienta, quien lo escribe es los hermanos Grim y el lunes 29, yo vengo y pregunto acerca de la lectura, mj... Ahora quien dijo: ah, le voy a preguntar dos veces, yo creo. ¿qué van a hacer para conseguir este cuento?, pueden ir a cualquier biblioteca y pedirlo, pueden ir mañana temprano y pedirlo, es un cuento como de ocho hojas, diez hojas más o menos, ¿si? para que no compren el libro, no es forzoso que compren el libro, lo pueden sacar en copias, se lo pueden prestar, lo pueden intercambiar, etcétera ¿dudas hasta aquí?...</p> <p>TG: no...</p> <p>MS: ¿no? Si alguien lee muy rápido, lo lee, se lo presta a su compañera, y así... para empezar. No quiero la película, ¿eh? Prohibido... usar la película.</p> <p>Eh 11: ¡ah! (risas)... ¡aaaaah!...</p> <p>MS: Ya les diré por qué.</p> <p>Eh 12: no he visto la película.</p> <p>VE: los ratoncitos...</p> <p>MS: Pues no, esos ratoncitos no existen.</p> <p>Eh 13: ¡aaaah!</p> <p>MS: ¿Dudas hasta aquí? ¿No? ¿ninguna duda?</p> <p>Bueno, ustedes ya se conocen, yo no. Así nos presentamos con estas ideas: (anota en el pizarrón un guión de presentación a la vez que ella con eso se va presentando): Yo me llamo Silvia</p> <p style="padding-left: 40px;">Lo que me gusta es...</p> <p style="padding-left: 40px;">Lo que no me gusta es....</p> <p style="padding-left: 40px;">Defecto...</p> <p style="padding-left: 40px;">Cualidad...</p> <p style="padding-left: 40px;">Lo que yo leo es....</p> <p>(Diario de campo) Al concluir ella, señala a la niña de una de las filas pegadas a la pared. La chica se para, dice su nombre, guarda silencio. La profesora la apoya leyendo el segundo elemento cómo pregunta, continua de la misma forma hasta que concluye. Pasa la segunda niña de la fila y desinhibidamente pasa al frente y desarrolla los puntos volteando a ver el pizarrón cuando alguno se le olvida.</p> <p>(Se transcribe la parte final de la dinámica de integración)</p> <p>Eric: Me llamo Eric. Lo que no me gusta es no estudiar. Lo que me gusta es jugar. Mi defecto es que les pego a mis compañeros. Mi cualidad es que le digo Bob Esponja a Evelin (risas) .</p> <p>MS: Te gusta poner apodos.</p> <p>Aarón: Ajá, lo que estoy leyendo es (inintendible).</p> <p>MS: de Horacio Quiroga y de Edgar Alan Poe... ..</p> <p>Ernesto: Mi nombre es Ernesto, lo que me gusta es el futbol, lo que no...</p> <p>MS: Ernesto, abre más la boca para que yo escuche, César no está escuchando bien, se está esforzando demasiado. ¡Más fuerte!</p> <p>Ernesto: Mi nombre es Ernesto, lo que me gusta es el futbol, lo que no me gusta es que no me respeten, de centro, yo para que quiero el balón (risas).Mi cualidad, educar y me gusta leer historietas.</p> <p>Karla: Yo me llamo Karla, me gusta ir al cine, no me gusta que me molesten, mi defecto es meterme en Internet. Mi cualidad jugar el futbol, lo que leo son cuentos.</p>	<p>Comenta cual será la razón y la dinámica de esa lectura. También da ideas de cómo apropiarse de dicha lectura. Lo permitido y lo no permitido para cumplir con ella.</p> <p>Pasa a una dinámica de integración.</p> <p>Inicia un ejercicio grupal, anotando un organizador textual (Díaz-Barriga y Hernández,2002) para que los estudiantes se ayuden con él para decir las ideas, crearles seguridad sobre lo que dirán y con ello autoestima positiva. Su propósito es conocer las características e intereses de los jóvenes, sus gustos por la lectura, sus fortalezas y debilidades en cuanto a expresión oral, construcción de ideas e irse dando cuenta de las conducta del grupo, de sus resistencias, de cómo evoluciona, de las conductas defensivas o de rechazo. En sí de la dinámica que ya tiene, pues ella llegó un mes después de iniciado el curso.</p> <p>El organizado textual cumplió su papel, los jóvenes van expresando sus ideas con cierta soltura. Hay quienes incluso bromean con la respuesta. La profesora se muestra tolerante, evita confrontaciones, aceptando la broma.</p> <p>Llama la atención de forma irónica y con energía a quien habla interrumpiendo la secuencia.</p> <p>Indica fallas a quien no lo escucha. Logra hacer pasar cerca de 22 alumnos de los 36 que asistieron a clase. La continuidad y agilidad con que se los fue llevando, impide que haya</p>
-------	---	---

16.30	<p>Yésica: Yo me llamo Yésica, lo que me gusta es la música de Estados Unidos, jugar; mi cualidad es escribir, mi defecto es que soy muy enojona, mi cualidad es que soy muy amigüera y lo que leo son cuentos de terror.</p> <p>MS: Gracias Yésica.</p> <p>Karen: Yo me llamo Karen...</p> <p>MS: No Karen, contigo ... me tengo que parar (se oye el timbre de término de clase) Bueno, nos quedamos con Karen, tienen que leer el cuento que les pedí. No, no es necesario que lo compren, si no lo tienen les puedo prestar mis copias y de aquí al viernes, ya lo leyeron.</p> <p>Lourdes tienes que hablar conmigo, ¿eh?</p>	<p>distracciones. Combate las ironías y burlas , ignorándolas, eso hace que quienes las lanzan, disminuyan las interrupciones. Con estas actitudes ella marca la dinámica de trabajo que va estar realizando. Logra que como grupo acepten la tarea en que los involucró.</p> <p>Finaliza recordando la tarea y recuerda a la niña que no quiso participar que tienen un encuentro pendiente. Es Lourdes, la niña indígena.</p>
-------	---	---

Como hemos visto, de forma general, ambas profesoras dan por hecho que durante el encuadre del curso, realizado al inicio del curso había sido suficiente para que los estudiantes digirieran y asumieran como tarea tanto en lo individual como en lo grupal la organización, la dinámica de trabajo y los propósitos de la asignatura. Sin embargo, no fue así. Tanto para la profesora “A” como la profesora “B” hubo necesidad de estar completando el encuadre en otros momentos.

La profesora “A”, al realizar el encuadre en una forma espaciada y poco clara, tuvo necesidad de insistir constantemente en las condiciones de trabajo, pues las tareas no fueron asumidas, no se da una conciencia de grupo ni hay responsabilidades distribuidas conforme los objetivos señalados en el programa, cada uno de los estudiantes va por su lado.

En el caso de la profesora “B”, las tareas son asumidas por la mayoría de los estudiantes, pero son entorpecidas por la continua resistencia al trabajo de algunos alumnos y sus conductas de rechazo o de ofensiva aprovechando lo numeroso del grupo y sus cualidades de líder (Lozano,1997:5-7). Ella trata de aprovechar estas actitudes asignándoles tareas de responsabilidad e individuales, logrando que en ocasiones se desconcierten ante ello e intenten realizarlas, mientras que en otros momentos acude a aplicarles el reglamento.

El encuadre del curso, (Lozano,1997:5-11) se inicia en la primera sesión dando a conocer las características del curso, comunicando la tarea u objetivos que como grupo tendrán que alcanzar en relación al curso y que por tal motivo así se encuentran conformados. Al precisar la tarea se orienta a los estudiantes para qué trabajen como grupo. Al involucrase, evolucionan como tal, y es cuando están asumiendo sus tareas para lograr los objetivos del curso

El encuadre, para Lozano (1997), está en su primera fase al inicio del curso, y es posible que puede darse en la primera sesión o en varias sesiones. Su papel es ofrecer una visión general del grupo con el cual se trabajará, aportar los elementos para saber cómo orientar lo que se realice durante el curso, cómo ir negociando o acordando con el grupo y cómo interactuar en lo personal, en lo grupal y en lo verbal. Es en este momento, cuando el profesor, que funge como coordinador, observará la evolución del grupo, las conductas defensivas, las

actitudes de rechazo, la “angustia” que surge ante ciertas formas de trabajo, la resistencia para uno u otro tipo de trabajo con la finalidad de reforzar, ajustar, modificar o cambiar objetivos, contenidos, actividades, materiales didácticos, formas de evaluar y acreditar durante el curso.

La profesora “B” tiene claro que habrá que insistir sobre diversos aspectos a lo largo del curso, para ir modificando actitudes, resistencias al trabajo, y dar apoyos constantes.

Con estos elementos iniciará la segunda fase del encuadre: el *replanteamiento* del mismo, con base en las características y necesidades de los miembros del grupo.. Es conveniente, dice Lozano (1997:6) que dicha acción sea realizada tantas veces como sea necesario. Resulta esencial que sea llevada a cabo por los docentes al final, ya sea de unidad, de bloque, de periodo o cuando así se requiera.

El *encuadre y su replanteamiento* es conjuntar de forma natural la enseñanza y el aprendizaje, la evaluación como proceso y el reconocimiento de que ésta corre paralela y estrechamente entrelazada a los otros procesos.

También es necesario que los profesores hagan mención constante al grupo del encuadre para abordar las tareas, contenidos, actividades, materiales, evaluación y acreditación. Bajo esta perspectiva el docente toma la postura de asesor, de facilitador, de acompañante de las experiencias del grupo y de cada estudiante (Lozano,1997:7). Por tanto la capacidad de observador del profesorado, de poner en juego habilidades docentes y didácticas es relevante, no solo para la enseñanza de la lengua sino para cualquier asignatura.

B. Los datos y los registros de observación

Un camino para conocer las estrategias docentes

en las prácticas de la lengua oral en primer grado de secundaria

Cada uno de los registros que se obtuvieron de la investigación de campo (entrevistas, (entrevistas, transcripciones de clase y de videos, diarios de campo, programas prescritos y programaciones reales) conducen a valorar tipos de estrategias dentro de patrones de interacción, empleados por las docentes durante las prácticas de expresión oral (la conversación, la exposición, la entrevista y el debate) y a definir constructos y categorías³⁸.

³⁸ Los constructos según María Bertely Busquets (2002:64,66) son concepciones teóricas aportadas por diversos autores y con las cuales se identifican situaciones, acciones, hechos que se analizan y abajo esas características se construyen. Son reconstrucciones epistemológicas. Las categorías son cualidades observadas y atribuidas a una cierta realidad bajo distintos criterios. Tienen que ver con los conceptos, con el modo de ser de algo. Para Bertely hay tres clases de categorías: categorías del intérprete, categorías teóricas (las dadas por un sin número de investigadores, y las categorías sociales, inscritas en los discursos y prácticas lingüísticas y extralingüísticas. Dicho de otro modo, un constructo es una categoría en permanente construcción.

Habiendo analizado los diversos instrumentos y registros, en donde se buscó formular las categorías antes mencionadas, se estructuraron dos *patrones de estrategias* que las docentes emplearon en varias de las sesiones observadas las cuales fueron llevadas a cabo en tiempos variables (de 25 a 45 minutos).

Con la revisión de todos estos registros y autores se realizó una triangulación teórica, que me permitió acceder a la comparación entre las dos profesoras, tanto en lo teórico como en su práctica docente, así como entre la reflexión con la teoría existente de varios autores, cuyo recorrido de análisis se estructuró en el siguiente cuadro.

I. Cuadro : AMBIENTE DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA LENGUA ORAL

	Entrevista Profesora "A", descripción e interpretaciones	Entrevista Profesora "B", descripción e interpretaciones	Relación con Transcripciones, observaciones del diario de campo, transcripciones de las videograbaciones, entrevistas de con los estudiantes de las dos profesoras, planeación de los bloques programáticos realizadas por las docentes y el programa de grado.	Definición de categorías empleadas
Organización y encuadre del curso de español	→	→	→	→
Programa de español de primer grado	→	→	→	→
Temas Programáticos específicos de lengua oral	→	→	→	→
Prácticas de expresión oral	→	→	→	→
Materiales didácticos	→	→	→	→
Evaluación	→	→	→	→
Formación y experiencia docente	→	→	→	→

Parto de hacer un recorrido a partir de lo que las profesoras dicen realizar al responder las preguntas de las entrevistas, para después contrastar con lo que se da en la teoría y en la prácticas observadas.

Se tomaron como ejes para el desarrollo de las entrevistas la organización y encuadre del curso de español, lo cual conllevó considerar preguntas sobre el medio ambiente de la escuela y de los estudiantes tanto en lo social, familiar y escolar; el programa de español del grado y lo que consideran de este programa prescrito para definir la planeación respecto a sus grupos y las características de éstos; las prácticas de expresión oral que en los hechos ponen en juego y el uso que les dan; la importancia que la evaluación tiene durante la práctica de los aspectos de la lengua y finalmente preguntas sobre su formación y experiencia docente.

Considero que estos elementos son los que generan lo que considero una categoría esencial definida por las estrategias que las docentes emplean para *el desarrollo y práctica de la lengua oral*: el ambiente de enseñanza y aprendizaje. Dicha categoría trae implícita la forma en que las docentes se relacionan con sus estudiantes y éstos entre sí mismos. El ambiente generado por estos actores define el tipo de participaciones orales e incluso puede llegar a

silenciar o a tornar agresivos a los estudiantes, a quienes van dirigidas las prácticas de expresión oral.

Las relaciones que fui estableciendo me permitieron amalgamar las categorías observadas en el campo de investigación entre los actores estudiados a partir de constructos propios definidos en el mismo y las categorías teóricas de distintos autores me permitieron explicar lo ocurrido en el salón de clase con respecto a cómo llevan a cabo las *prácticas de la lengua oral* las profesoras.

Algunos de los constructos se validaban a partir de los conceptos expresados por los teóricos, otros dieron en franca contradicción con ciertos autores, en unos más ofrecieron contrastes, estableciendo de esa forma un diálogo entre lo que se propone, se hace y entre lo que resulta en dichas prácticas concretas de expresión oral según las circunstancias, los contextos, las características de los actores y sobre todo la disposición de unos y otros.

Se da lugar en este análisis a consensos y disensos entre las prácticas de las propias docentes observadas, entre los autores consultados y entre lo expresado por las docentes en las entrevistas, debido a los ambientes complejos en que se aplican las estrategias de las profesoras, la disposición compleja del profesionalismo de cada una de ellas y a la influencia determinante del ambiente escolar y social que los rodea.

Intenté, ya con estos elementos, realizar una triangulación (Cuadro 36) entre los datos aportados por los distintos instrumentos empleados: el diario de campo, las entrevistas, las transcripciones tanto de audio como de video en su caso, que me permitiera arribar a algunas categorías propias. Fue necesario tomar categorías de otros autores para explicar el cómo se da el fenómeno de las estrategias que emplean los docentes de español para desarrollar la competencia oral y contribuir con ello a su consolidación en los estudiantes de primer grado de secundaria. Jóvenes estudiantes que pasan por el proceso de transición de la adolescencia.

Cuadro: 36 TRIANGULACIÓN TEÓRICA

Categoría propia	Categoría retomada y definidas por otros autores e investigadores
PLANEACIÓN DIDÁCTICA	Programación didáctica Carlos Lomas (1999) define la programación didáctica bajo sus experiencias en la aplicación e investigaciones sobre el enfoque comunicativo. La concibe como la secuencia que debe tener la clase en relación aun tema.
DOSIFICACIÓN	Unidad didáctica Propuesta de Lomas (1999) para definir los temas que se pueden vincular entre sí considerando características y necesidades de los estudiantes, así como usos lingüísticos. Dosificación Propuesta por Lozano (1989) para hacer la planeación de los distintos temas de acuerdo a sus interrelaciones y con base en una evaluación diagnóstica realizada a los estudiantes.
ENCUADRE DEL CURSO	Encuadre Lozano (1997) Edith Chehaybar Y Kuri
AMBIENTE DE ENSEÑANZA Y DE APRENDIZAJE	Ambiente eficaz de aprendizaje Categoría empleada por Najt y Reyzabal (1989) y por Tough (1989,37-38) para definir la situación en que debe propiciarse la clase, para lograr el aprendizaje, es el ambiente de aprendizaje eficaz o ambiente acertado, el momento más adecuado para propiciar los aprendizajes.
REGULACIÓN DIDÁCTICA	Autorregulación Estrategia definida por Díaz-Barriga y Hernández (2002) como una acción que los docentes constantemente utilizan para decidir que tipo de estrategias de enseñanza ocuparán según sea el nivel de los estudiantes, el contenido que se trate y el ambiente de aprendizaje que predomine.
PROCESOS	Interacción

DE INTERACCIÓN	que propicia el o la profesora para el aprendizaje (Renzo Titote)
ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS	Estrategias docentes empleadas para guiar el aprendizaje Frida Díaz-Barriga y Gerardo Hernández Rojas (2002:141) Andy Hergreaves (1987:127) Peter Woods (1987:127) Lucero Lozano (2003)
RITMO DE APRENDIZAJE	Características de los alumnos Necesidades de los alumnos Carlos Lomas (1999)
USOS LINGÜÍSTICOS	Usos lingüísticos Lomas (1999) Amparo Tusón (2002) Calsamiglia (2002) Nussbaum (2002)
COMPETENCIA ORAL	Competencia comunicativa Competencia oral Lomas (1999)
APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO	Aprendizaje significativo Aussebel (2002) Díaz Barriga y Hernández (2002) Lozano (2003)
PRÁCTICAS DE EXPRESIÓN ORAL	Tipos de interacciones verbales Cassany (2002) Lozano (2003)
EXPOSICIÓN	Exposición verbal Cassany (2002) Lozano (2003)
ENTREVISTA	Entrevista Cassany (2002) Lozano (2003) María Rita Ferrini (1973)
DEBATE	Debate Cassany (2002) Lozano (2003) Edith Chehaybar Y Kuri (1983)
FORO	Foro Lomas (1999) Lozano (2003) María Rita Ferrini (1973)
CONVERSACIÓN	Conversación Tougt (1989, en UPN, 1994)
EVALUACIÓN	Evaluación Lozano (2003) Cembranos (1994)

Todas estas categorías son el resultado de la investigación teórica-metodológica y son empleadas a lo largo de la investigación de campo para explicar las prácticas docentes observadas con relación a las estrategias desarrolladas para la lengua oral, básicamente en tres tipos de formas de interacciones verbales; la exposición, la entrevista y el debate. Las relaciones entre ellas se van estableciendo a lo largo de la investigación. Algunas de ellas surgen con relación a la planeación, otras en el desarrollo de la clase, otras más para explicar las relaciones se establecen en las prácticas orales. Los colores con los cuales están marcadas las están agrupando en dimensiones. La primera de ellas es de planeación (color rojo); la segunda dimensión tiene que ver con las acciones que presentaron las docentes observadas para propiciar el aprendizaje en los estudiantes (color lila). La tercera dimensión tiene que ver con elementos que surgen en todo proceso de comunicación para que ésta se establezca (color verde). La penúltima dimensión, marcada con color rosa agrupa a las formas de interacción en las prácticas orales. Por último, la dimensión de la evaluación que en toda acción y proceso se realiza.

1. Las estrategias docentes en las prácticas de expresión oral con estudiantes de primer grado de secundaria

El primer día de clases, la primera sesión, es de suma importancia porque las y los docentes establecen límites de interacción que en el curso de la semana y del primer bimestre se afinan y ajustan.

La primera sesión en la clase de lengua marca una primera impresión en todo estudiante, pero relevantemente en los estudiantes de primero de secundaria. Ubiquemos aquí las características de aquellos jóvenes que pasan de la pubertad a la llamada adolescencia e ingresan en estas condiciones al nivel de secundaria en tanto estos actores inician dos tipos de transiciones de manera conjunta: su paso a la adolescencia y el cambio de nivel y ambiente escolar, tanto de enseñanza como de aprendizaje a los cuales buscarán adaptarse.

Al transitar por la adolescencia, van a sobrellevar básicamente este cambio con su familia, con sus amigos, y en menor grado, pero no menos determinante con sus once profesores y en la escuela. Personas y lugar, en que posiblemente, se presente más confrontaciones que coincidencias.

Respecto al ambiente escolar, aparecen una serie de actores jerarquizados que se tornan fundamentales para estos adolescentes. Ellos denotan límites, señalan actividades que exigen sean cumplidas: son los once profesores, los prefectos (dos o tres según el número de alumnos que tenga cada escuela) la orientadora, la trabajadora social y los directivos. Los estudiantes tendrán que ajustarse a los pedimentos que esta gama de personal docente y de apoyo les soliciten o les exijan, les ordenen o les impongan.

Las autoridades educativas, los planes y programas y diversos investigadores señalan que el docente debe adaptarse a las características y necesidades del alumnado al realizar la práctica docente, pero en la realidad es lo contrario. Los estudiantes buscarán adaptarse y ajustarse a lo que cada profesor le señale tanto en lo académico como en la disciplina de clase. Además, escuela y docentes lanzan normas de convivencia a seguir, criterios para evaluar y acreditar y con los cuales el alumnado se regirá. El estudiante deberá adaptarse a ellas para poder permanecer como parte del grupo y como alumno.

Los estudiantes lleguen con las características que lleguen y carezcan de lo que carezcan, son los que se tienen que amoldar y adaptarse al aro normativo de cada docente que le dé clase y de la propia institución educativa..

En lo que respecta a la enseñanza y el aprendizaje en el aula se da un proceso de transacción, un intercambio del plan y programa de estudios correspondiente entre el estudiante y el docente impregnado de normas, de condiciones, de arreglos basados en las relaciones interpersonales de la clase (Schmuck y Schmuck:1974:XI), lo cual no es más que el

establecimiento del escenario comunicativo (Nussbaum y Tusón,2002:197-199) en donde para el caso de la asignatura de Español, se llevarán a cabo las prácticas de expresión oral.

Lo interesante aquí es el cómo los docentes establecen los mecanismos de interacción para no confrontarse constantemente con los estudiantes de secundaria. Si los profesores y profesoras son capaces de aligerar las confrontaciones que surjan en todo tipo de interacción en el momento de la clase, lograrán con ello establecer una adecuada estructura de participación que genere un ambiente eficaz de aprendizaje promovido mediante la propia tarea académica que se esté realizando y con ello el logro de los propósitos del plan de estudio y del programa correspondiente.

Para el caso de la clase de lengua, la interacción que se establezca con los estudiantes va a definir el ambiente de enseñanza y aprendizaje que prevalecerá durante el curso en cada grupo que se atiende y si, lo que se quiere son escenarios lingüísticos y comunicativos entran en juego la iniciativa, creatividad y profesionalismo del docente para lograrlo. De otra forma los grupos permanecerán en el silencio.

En el desarrollo de las prácticas de expresión oral es esencial cuidar las relaciones de interacción docente-grupo, docente estudiante, estudiante-estudiante. Para las profesoras observadas cobra relevancia que los estudiantes que se integran a la escuela secundaria comprendan que ellas ofrecen un espacio comunicativo con normas para que la interacción rinda frutos. Para ellas, el ambiente que prevalezca, será determinante para que los estudiantes participen en las interacciones verbales orales que se promuevan como veremos en las siguientes transcripciones:

Profesora "A"		Profesora "B"
<p>La preferencia de la docentes es establecer las normas sobre la práctica. Considera que para lograr que los estudiantes trabajen a gusto es necesario establecer relaciones de interacción e integrar al grupo, hacer que se conozcan. De esta manera ella promueve el tejido de la estructura de participación.</p> <p>PA:<i>El primer día de clase los llevé a conocer la escuela, conocimos los laboratorios. Les fui diciendo como comportarse en la escuela. Hicimos una dinámica de integración. Concretamente que en una hoja anotaron sus nombres, de que escuela venían, porque habían escogido esta escuela, qué les gusta, qué les disgusta de los adultos y cuál es su objetivo en este curso escolar.... También me fue útil para saber cómo se expresan, quienes se animan a hablar y quienes no.</i></p> <p>La lengua oral al iniciar un curso es utilizada como instrumento para desarrollar actividades,</p>		<p>Desde la primera sesión de clase esta profesora, trata de establecer las normas de trabajo dentro del aula a través de un reglamento de trabajo, con el cual impacta la estructura de participación, responsabilidades de ella y de los estudiantes, así como los límites individuales y como grupo quedando establecidos a partir de ese momento. Este reglamento maneja tres ejes fundamentales, uno de ellos será un apoyo básico para las prácticas de expresión oral que surjan. A lo largo de la observación la profesora "B" hará explícito el reglamento de forma constante, por ser un grupo muy numeroso y por tener varios estudiantes que continuamente se extralimitan en comentarios, bromas o burlas que en ocasiones son peyorativas. La profesora "B" insiste en su cumplimiento aludiendo con firmeza que existe un reglamento y los hace recordar esos puntos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ el respeto hacia los compañeros y sobre todo compañeras, el respeto a la clase y ella misma en toda interacción verbal sea acertada o no, sea larga o breve;

<p>como un medio de comunicación para interactuar. Simultáneamente es un contenido que la profesora valorará para ver el nivel de expresión y forma de expresarse de sus estudiantes y también es el medio de comunicación interpersonal y grupal.</p> <p>PA: <i>A veces nosotros queremos imponer nuestra forma de ser y, pues, son seres humanos, ¿no? no importa que estén chiquitos, y aunque sabemos que tenemos el sartén por el mango... .. si debemos tomarlos en cuenta.</i></p> <p><i>Recuerdo un escrito que ellos me hicieron. Les pedía que me dijeran cómo debía ser como maestro, ellos decían: que los escuchara, que los tomara en cuenta, ¿qué más? que no les gritara. Dicen: “no nos grites (ríe con franqueza, condescendiente con la idea): no nos grites. Y siento que esta es una parte fundamental, pues al fin y al cabo somos seres humanos y bueno, hay que tratar como nos gustaría que nos traten.</i></p> <p><i>La idea en el primer día fue romper el hielo, que los chicos tuvieran la suficiente confianza, que se sintieran en un ambiente de cordialidad, que se sientan a gusto para trabajar la materia de español con la profesora que les está tocando. Tener confianza para hablar. También hablar con ellos sobre el respeto, la conducta en clase, levantar la mano cuando quieran decir algo. El cuidado de los útiles, el cumplimiento de tareas, la permanencia en su lugar para realizar todas las actividades.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ la responsabilidad hacia el cumplimiento de trabajos y tareas, ■ y por último la pulcritud en toda actividad y en el material de trabajo: <p>PB: <i>Si, empezaremos con la Unidad 1. Bueno entonces, empezamos con el reglamento, ahí sí se los voy a tener que dictar..</i></p> <p><i>Número uno: la puntualidad... es parte importante de la clase,por lo tanto no debemos llegar tarde.</i></p> <p><i>Número dos.... Para mantener aseado el salón... de clases no está permitido comer... Número tres: Debo ser responsable con mis útiles,.... por lo que:....</i></p> <p><i>a) debo cuidarlo siendo limpio o limpia....</i></p> <p><i>b) no maltratarlo....</i></p> <p><i>c) siempre traer los útiles en los días indicados, ...</i></p> <p><i>d) entregar tareas, ...trabajos y... reportes en las fechas indicadas....</i></p> <p><i>4. Debo traer mis apuntes completos aunque hay faltado a clase....</i></p> <p><i>5. Debo respetar a mis compañeros de clase,... no se admiten burlas.,,,</i></p> <p><i>Número que sigue, ¿cinco?....</i></p> <p>TG: <i>seis... seis</i></p> <p>PB: <i>Luego lo checamos, número que sigue...</i></p> <p><i>5. Necesito ser respetuoso,.... por lo tanto respetaré la palabra de los demás,levantaré mi mano para solicitar la palabra....</i></p> <p><i>6. Cuaderno u objeto de otra materia que no utilice en clase, será recogido y entregado solo con la presencia del padre o tutor.</i></p> <p><i>Hasta aquí... ¿hay alguna duda?... tienen dos minutos para leerlo, ...sí hay algo que no quedó claro... Los demás ¿están leyendo verdad?... .. dudas hasta aquí... ¿no?... ¿ya lo leyeron?</i></p> <p><i>¿estamos de acuerdo?... (algunos niños guardan silencio, otros mueven la cabeza asintiendo, otros contestan)</i></p> <p><i>Varios niños: yes... ¡sí!... ¡ is ...! (Este “is” fue la manera de un alumno de decir “sí”, la profesora al dejarlo hablar así, les muestra respeto por ciertas maneras de expresión que marcan su identidad)</i></p> <p>PB: <i>bueno...</i></p>
---	---

Conocer los gustos de los estudiantes indica que la maestra tiene una intención constructiva y de adaptación para tener éxito en el manejo de las situaciones, una función de mediación social e institucional (Woods,1987:127; Heargreaves, 1987:140,141).

El encuadre que las dos profesoras establecen en sus respectivos grupos conlleva límites de interacción. Éstos definirán el ambiente de enseñanza y de aprendizaje que prevalecerá en el aula de lengua durante el curso. Las actividades de integración que ambas realizan las utilizan para valorar con que estudiantes se convivirá y trabajará ese año escolar.

Conocer a los estudiantes implica para las docentes crear un ambiente propicio para la enseñanza y para lo que se quiere que los adolescentes aprendan en el aula.

Para las docentes observadas es sumamente importante ganarse la confianza de los

estudiantes. Apoyamos esta afirmación en que una de las acciones que constantemente tendrán que realizar las profesoras es ejercitar el habla, saber escuchar y hablar, saber escuchar y escribir. De ahí que apliquen estrategias motivadoras que las lleven a convertir su aula en espacios comunicativos. Forjar ese ambiente de confianza, crear confianza les será útil para que el estudiante exprese sus ideas, sus puntos de vista.

2. La función de las estrategias de integración grupal en el ambiente de enseñanza y aprendizaje

El propósito del primer día de clases y los siguientes van poco a poco cumpliendo para las profesoras la función de conocer a sus alumnos, sus intereses y desintereses para adecuar la enseñanza a esas características cualitativas. De ahí que una de las primera estrategias que implementan es aplicar dinámicas de integración grupal.

La función de las preguntas y juegos de integración para acercarse a los estudiantes es la estrategia que tendrá como propósito valorar, adecuar y hacer los ajustes necesarios en función de las características e intereses de los jóvenes a la planeación didáctica o programación didáctica como la denomina Lomas (1999).

Hacer preguntas sobre intereses y desintereses, es una estrategia inicial que permite, en este caso, orientar a la docente hacia aprendizajes significativos para los estudiantes y regular las actividades que se aplicarán. La estrategia de preguntas aportará respuestas que formarán parte de la guía de acciones que considerarán las profesoras tanto "A" como "B" en su planeación didáctica con el fin de desarrollar habilidades, destrezas entre otros aprendizajes en los estudiantes (Díaz-Barriga y Hernández Rojas,2002:141).

En sí, las estrategias empleadas por dichas profesoras, la de preguntas y los llamado juegos de integración grupal (Lozano, 1997), le permitirán ir haciendo observaciones y valoraciones para hacer la selección de contenidos programáticos y posteriormente dentro del ambiente de enseñanza las empelarán para regular los contenidos dentro de las situaciones de aprendizaje. Las evaluaciones, que vayan realizando las profesoras alternativamente, les hará tomar decisiones sobre la persistencia o el abandono de ciertas acciones para conseguir metas que arriben a propósitos lingüísticos y comunicativos (A.Tusón,1990).

También la estrategias de integración permite a los docentes observar la interacción que se va dando entre los estudiantes y las relaciones interactivas que como docentes van estableciendo con ellos. Estas formas de relación e interacción son determinantes para el ejercicio de las prácticas de la expresión oral. La *estructura de participación social*, como la llama Ericsson (1982, en Velasco,1993:326), promoverá el grado de clima de confianza para realizar toda tarea académica.

La profesora "A" tienen tres grupos a cargo en la secundaria diurna "A" y dos más en una secundaria técnica, en donde son más numerosos (40 alumnos). Entre sus grupos que atiende en la esta secundaria "A", el grupo de observación tiene un total de 21 estudiantes, de los cuales asisten en los primeros días entre 14 y 16 jóvenes que van de doce a trece años. La forma en que la profesora va promoviendo el clima de confianza es permitiendo que las intervenciones no requieran de un formalismo expreso y explícito, sino que los deja actuar en forma un tanto espontánea y prestándoles atención a las intervenciones intermitentes, sin cuestionarles la forma en que lo están haciendo. Les aclara con amabilidad que trabajarán como el primer día de clases.

La comprensión de la maestra es un elemento que ayuda a crear el clima de confianza:

PA: Bueno, haber vamos a hacer un ejercicio. Lo harán como si fueran un espejo. Todos los mayores somos muy vanidosos y siempre nos la pasamos frente al espejo. ¿Y los hombres qué hacen? (silencio)... También hacen lo mismo. Nos vemos, si el cabello está bien, si nos queda bien la blusa, la camisa, si nos pusimos mucho gel, poco gel ¿qué piensan? (silencio, los alumnos se ven entre sí, parecen escuchar, pero no hablan. La maestra los anima con un tono dulce al preguntarles) ¿Qué pasó chaparritos? (como no le contestan, da más ejemplos) Bueno, nos probamos ropa, nos miramos como nos queda. Vemos si el color de pantalón está bonito. Levantamos el brazo izquierdo y en el espejo parece como si levantáramos el derecho. Alzamos la pierna derecha y ... (un niño se anima a hablar y sin pedir la palabra completa la idea en la profesora)

Eh 1: parece el izquierdo.

PA: sí, así es. Nos peinamos con la mano izquierda y se

Eh 2: el peine se ve en la mano derecha.

PA: Muy bien... ..

PA: ¿quién quiere leer? ¿Nadie? Bueno, chaparrita, lee el que tienes.

EM 1: "Soy moreno, mi pelo es negro, chino, soy algo gordito, me gusta ver tele"... es, este.. L (la profesora interrumpe rápido, sonriente y amable).

La profesora "A" introduce a los estudiantes de manera amable hacia un ejercicio de integración grupal donde en primera instancia harán un autorretrato escrito, anotando en una hoja de su cuaderno sus características físicas, cualidades, defectos, gustos, disgustos, en aproximadamente cinco renglones. Les da tiempo y va preguntando si ya terminaron. Los chicos van levantando la mano. Les pide que arranquen sin ponerle a la hoja nombre y luego las reparte a distintos niños con la finalidad de que cada uno lea lo que allí está escrito y con esos rasgos que significan el espejo, traten de identificar de quien se trata. Los estudiantes van poco a poco entendiendo el ejercicio.

PA: ¡No, No digas su nombre! A ver, los demás ¿de quién se trata?

VE: ¡Ah! (este "¡ah!" es como indicando que entendieron cómo es el ejercicio).

Eh 2: Es Luis, es Luis.

Eh 3: "Tengo ojos cafés, mi pelo es largo y me hago trenzas, soy algo alta y delgada, me gusta venir a la escuela y me disgusta que dejen mucha tarea." (Se oye, entre los niños un "mmmmm..." , se ven entre ellos)

Eh 4: ¡Es Yanira! (La niña a la que se señala , sonrío y asienta con la cabeza)

3. El ambiente eficaz de aprendizaje

El ambiente de enseñanza y aprendizaje o ambiente eficaz de aprendizaje (Tough (1989:37-38; Najt y Reyzaal,1989). inicial del periodo³⁹ y luego del curso, se conforma y refuerza con cada sesión de clase en donde se trabaja el llamado Este ambiente certero requiere de un clima de confianza que si se deteriora conforme pasa el tiempo en lugar de irse afianzado, modificará todas las expectativas de la enseñanza y del aprendizaje. El ambiente eficaz de aprendizaje que se desarrolle en cada clase influirá todo proceso durante las sesiones que dure el periodo. Docentes y estudiantes, dan a conocer y conocen sus límites ante estos procesos. En el primer periodo se habrán estudiado. Conocerán como se comportarán unos y otros. Miden su hegemonía, porque finalmente al conformarse el salón de clase como una *estructura de participación social* (Erickson, 1982, en Velasco,1993:326) el docente representa la autoridad máxima en ella y los estudiantes se agrupan como iguales, identificándose las capacidades de cada uno para interrelacionarse con el docente e ir estableciendo negociaciones para toda tarea académica que éste implemente.

En el caso de la profesora “B”, quien por cuestiones administrativas llega con el grupo un mes después de comenzado el curso, también muestra la necesidad de conocer las características y necesidades de cada uno de los estudiantes que conforman el grupo de primer año.

El primer punto que ella toca es dar el encuadre del curso dentro del cual, se presenta ella, presenta la materia, y da elementos para organizarse como grupo. Escribe en el pizarrón los puntos que tocará en este encuadre y los va explicando:

- Nombre de la maestra
- Nombre del libro que usarán
- Materiales que requerirán
- Libro de lectura o material de lectura
- Requisitos del cuaderno
- Lineamientos generales de conducta, organización y requisitos de la materia: ortografía, limpieza...
- Reglamento del grupo, dictado y explicación del mismo, reflexiones por los alumnos.
- Criterios de evaluación

Tras explicar estos rubros, la profesora concluye el encuadre del curso, indica a los estudiantes que se van a presentar con ella dando a conocer algunos aspectos de su persona. Para ayudarlos en la forma en que se presentarán, les anota en el pizarrón los puntos que manejarán en la presentación, ejemplificando al mismo tiempo con ella misma. Va normando la forma de actuar del grupo con pequeñas y amables pero firmes llamadas de atención sobre los

³⁹ En secundaria se distribuyen las cargas académicas en cinco periodos de aproximadamente de dos meses cada uno, con ellos se conforma todo el curso. Los docentes de español deberán hacer su planeación considerando estos tiempos y tomando en cuenta que hay cinco sesiones de 50 minutos.

comentarios ya de broma o de burla que manifiestan cuando ella explica tanto el encuadre del curso como cuando participan directamente los estudiantes.

Al pasar la primer estudiante le ayuda con el desarrollo del gui3n que anot3 en el pizarr3n en forma de preguntas. Cuando, a pesar de preguntarle, la ni1a duda, hace que el grupo trata de interactuar aportando la cualidad que han visto en su compa1era. Esta es una forma de integrar al grupo en la actividad oral que se est1 presentando y al mismo tiempo de motivar la atenci3n:

PB: Bueno ustedes ya se conocen, yo no los conozco, entonces les voy a pedir un favor, y me voy a presentar con los siguientes datos y les voy a pedir que cada uno de ustedes haga lo mismo:

- (anota: Mi nombre es) Yo soy Silvia y
- (anota: ¿Qué me gusta?) lo que me gusta es comer...

Eh 1: a mí también me gusta.

PB: lo que no me gusta (escribe en el pizarr3n y al mismo tiempo llama la atenci3n: ¿Qué no me gusta?) es una falta de respeto, ¿ya?;

- ¿Qué defecto tengo? mi defecto es que hablo muy fuerte...
- ¿Qué cualidad tengo? mi cualidad es que me gusta estudiar... por así decirlo...
- ¿Qué me gusta leer? lo que yo he leído son cuentos y novelas como:

(ininteligible), este de Marcela Serrano, etcétera..

Empezamos por acá (se1ala la fila pegada a la ventana contraria ala puerta), Y yo me voy a parar cerca de la puerta y tengo que escuchar correctamente y los demás se callan porque si de por sí va ser difícil que hablen fuerte y más, si est1n hablando; y piensen porque no se vale decir: "yo no tengo defectos, yo no tengo cualidades", busquen en el baúl de la memoria.

Em 2: (voces) (inaudible).

PB: ¡fuerte!

Em 2: (permanece sentada) pues no sé...

PB: ¡No! Tu nombre, parada para que te veamos todos (se para y va al frente y centro del salón).

Em 2: Yo soy Angélica...

PB: (Con voz suave) OK , Angélica ¿qué te gusta hacer?

Angélica: leer.

PB: Leer ¿qué no te gusta?

Angélica: que me manden aquí.

PB: ¿Cuál es tu defecto?

Angélica: problemas.

PB: ¿Tu cualidad?... .. Una cualidad para su compa1era, ya tienen un mes de conocerla... A ver levantando su mano para escucharlos a todos.

Eh 3: (est1 sentado junto a la joven que habla) ¡Su impotencia! (risas del grupo).Angélica: (dándole un ligero golpe, al mismo tiempo que en voz baja dice) ¡cállate!

PB: (Ignora la broma) Una cualidad, se defiende, por así decirlo, ¿les parece bien? Una cualidad. Haber, ¿qué le gusta leer? (Con voz más dulce)¿qué lees?

Angélica: las enciclopedias.

PB: Muy bien Angélica, gracias, ¿quién sigue? (*la profesora estimula con frases afectiva la participación*)..

Eh 4: Mi nombre es Belem y me gusta llevarme con mis compa1eras...

PB: "Pérame" tantito, para apuntar tu nombre.... ¿Si Belem? Te escucho.

Belem: y con mis compa1eros, lo que no me gusta es que son muy toscos y est1n molestando mucho. Mi cualidad es molestar a mi hermano. Lo que leo... es terror.

PB: ¿qué has leído de terror?

Belem: Bueno, ahorita no he leído (risas)

PB: Haber, quedamos en algo, vean su reglamento, por qué nos reímos, creo que dijimos, no burlarse,

Varios niños: (**encimando la voz a la maestra**): **no burlarnos ...**

PB: no herirse, porque nos va a pasar a nosotros, y tenemos necesidad de ser escuchados...

Belem: no he leído.

Como hemos visto en ambos casos, las profesoras acuden a ejercicios de integraci3n. A partir de éstos tratan de crear un clima de confianza que influya y se acrecente, tanto para cada sesi3n de clase como para el clima general del grupo durante todo el a1o escolar.

Recordemos que la profesora "A" emplea durante la primera sesi3n, una dinámica de presentaci3n centrada en *gustos y disgustos* de los estudiantes y en la segunda sesi3n aplica

un juego de integración llamado “El espejo”. Ambos con la finalidad de conocer a sus estudiantes y acercarse a ellos y de que se conozcan entre sí.

En la primera sesión, la profesora “B” realiza una presentación personal, a través de la cual persigue, no solo conocer los gustos y disgustos de los estudiantes, sino también sus defectos y cualidades, características de comportamiento como grupo y de forma individual, formas de interacción que se dan entre ellos, la manera de expresarse, nivel del hábito de lectura y tipo de lecturas a las que se acercan. Dicho por ella misma esa actividad le fue útil, incluso, para conocer la capacidad de expresión oral de cada estudiante, el dominio de léxico que cada uno posee. Conocer, en otras palabras, la competencia oral (Lomas, 1999, Vol. I: 271) de cada miembro del grupo.

PA: Desde que entro al grupo, me voy dando cuenta de su comportamiento, de sus actitudes, de cómo se expresan para pedir las cosas, del léxico que emplean entre ellos, de cómo se llevan, para que yo parta de ahí. Cuando hice el ejercicio de presentación me di cuenta de su capacidad para unir sus ideas, de si son coherentes o no en lo que van diciendo... así exploro sus capacidades y sus deficiencias.

Este ejercicio cumple para la profesora “B” una evaluación diagnóstica sobre la *competencia oral*, lo cual le permitirá definir de dónde partir en cuanto a lo solicitado por el programa prescrito. Darse cuenta de los conocimientos previos y usos lingüísticos de los estudiantes con la finalidad de que el aprendizaje vaya teniendo sentido para ellos.

Esta exploración le permite a la docente una interacción más cercana y constante con el grupo. Se apoya en continuas estrategias de interacción y de motivación e insiste mucho en una interacción respetuosa, sobre todo en el momento en que se da la participación individual.

Las profesoras reconocen que un docente tiene posición de autoridad, pero al mismo tiempo valoran a los estudiantes como seres que reflexionan, que pueden ser críticos en cuanto a la labor docente que ella realiza. Esta actitud hace plausible la continua disposición, en mayor o menor grado, permite mantener un ambiente eficaz de aprendizaje, no sólo para lengua oral sino para todos los demás aspectos de la lengua.

Si el espacio que se desea crear en el momento dedicado a la asignatura de español es de índole comunicativo, entonces propiciar la confianza en los estudiantes, es un aspecto básico para lograr que éstos aprendan a escuchar y no tengan temor de hablar. La voz del alumno será una realidad en beneficio de la interacción necesaria en el salón de clases. Una realidad expresada así hará fluir el lenguaje en general, y en específico abre caminos para avanzar en el continuo desarrollo de la lengua oral (Torres, 1998: 60), pero sobre todo como desde hace más de cuatrocientos años expresara Comenio. Se trata de que para el niño la escuela, el salón de clase sea un lugar agradable (citado por De la Mora, 2004: XXVI-XXVII), se sienta a gusto

en la escuela y trabaje con júbilo en ella. Esta idea se observa en lo expresado por la profesora “A” al preguntar sobre la función de las actividades integradoras del primer día de clase:

PA: La idea con los juegos de integración es romper el hielo, que los chicos tuvieran la suficiente confianza, que se sintieran en un ambiente de cordialidad, que se sientan a gusto de trabajar la materia de español con el profesor que les está tocando en este caso.

“Romper el hielo”, “suficiente confianza”, “ambiente de cordialidad” significa que la profesora “A” valora e insiste en que necesario que exista una interacción cordial entre ella y los estudiantes, entre los estudiantes mismos para que la tarea académica rinda frutos.

Para ambas profesoras observadas, el profesor de la asignatura tiene el encargo de que los alumnos trabajen a gusto, en este caso en la clase de lengua, por eso insisten en la creación de una atmósfera de enseñanza propicia para el aprendizaje generada a partir de las estrategias que el propio docente implemente.

Es muy evidente, en las respuestas de las profesoras, que dan un fuerte peso a las estrategias para fomentar la confianza en los alumnos. Para Díaz-Barriga y Hernández (2002,93) dichas estrategias de confianza conllevan el respeto a la integridad, al esfuerzo y a la inteligencia de los estudiantes.

La afirmación en que coinciden las profesoras “A” y “B” : “que se sientan a gusto al trabajar”, indica que es importante crear un ambiente propicio para el aprendizaje, en el llamado *ambiente de aprendizaje eficaz o un ambiente acertado* (Tough,1989:37-38).

Este *ambiente acertado* conlleva ciertas características de interacción que contribuyen a la promoción del aprendizaje de los estudiantes donde prospere su desarrollo personal y social. Tough (,1989, UPN,1994:38) considera que no existe un ambiente ideal porque cada clase es única, dados los distintos factores que intervienen (las personalidades del docente, de los estudiantes, los distintos contextos que aparecen, los contenidos a enseñar, a aprender, etc), pero en este ambiente se producen pautas de interacción en las que se puede intervenir. Por lo cual *el ambiente acertado* propicia la interacción para el aprendizaje. La interacción para el aprendizaje es la utilidad que le preste la comunicación entre los estudiantes, entre éstos y el maestro y entre éste y un estudiante.

Esta interacción para el aprendizaje se manifiesta en el trato hacia los estudiantes. La amabilidad de la profesora “A” es constante. Llama la atención en los momentos necesarios, evitando herir a los jóvenes, con ello mantiene un clima de continua cordialidad que permite que los chicos participen, aunque por lo general, brevemente. La profesora “A” intenta constantemente que los estudiantes participen, expresen sus ideas, aunque el avance para que esta situación se produzca es mínimo. La opinión de los chicos lo corrobora:

- Me gusta su paciencia, aunque a veces se enoja por niños que no cumplen o dan lata en otra clase.
-

- Así quiero a la maestra, como es, tranquila.
- Como no grita mucho, nos da confianza.
- Me gusta que nos tenga calma cuando damos nuestras ideas.
- No quiero que cambie, es tranquila en su clase y nos tiene paciencia.
- A veces se enoja cuando hablan de cosas que no son de la clase y nos regaña. Bueno, a mi no, porque no me distraigo.
- Así me gusta, comprende nuestra edad. Me gusta que nos dé ejemplos de lo que nos pone.
- Si no entendemos nos da varios ejemplos y luego participamos, Es buena, aunque si damos lata nos regaña. Es que unos niños se pasan.
- de que la maestra es muy amable con nosotros, es muy atenta.
- De que es muy atenta con nosotros y que nos pone atención a cada uno cuando se lo pedimos.
- cuando tenemos alguna duda, ella nos explica o si nosotros llegamos a tener una duda, ella nos pregunta o lo escribe en el pizarrón.
- la maestra le va preguntando a cada uno, ella dice si está bien, o si no está bien.
- si nos la explica bien y... hasta nos la escribe en el pizarrón y todo eso,
- Que sea amable.
- Nos explica, nos pregunta si entendimos, sino, sino nos vuelve a explicar.
- que nos lo muestra con ejemplos, nos da referencia de cómo hacerlo.
- aquí nos la dan con, mmrr m , con el libro, nos enseña, nos explica
- De que no lo diga bien y se enoje...
- O sea que nos trata bien.... a veces se exalta mucho, pero... pero me cae bien.
- Nos los explica, nos, ¿cómo se llama? nos da ejemplos, nos hace entender, este, lo del tema, lo que sea, lo que nos da del tema, depende del tema que estemos hablando nos explica y todo eso.

Las características de esta interacción en relación con la clase de español desde el enfoque de Tough (1989:37-38)), fundamentalmente serían las siguientes:

- ayudar a los estudiantes a desarrollar actitudes que controlen los usos lingüísticos según sea la situación y el contexto,
- auxiliarlos a reflexionar los propósitos que sirve lo que se aprenda en clase
- estimular y mantener el interés buscando que el aprendizaje sea una actividad agradable y absorbente.
- Esencialmente, es proporcionar actividades que motiven el interés intrínseco de los estudiantes, es decir, que estimulen el interés, que fomenten la participación continua, que constituyan retos a las destrezas de los estudiantes y que despierten su sentir de capacidad.
- Como medida de apoyo estimular los aciertos, los esfuerzos evitando la coacción, la burla, las humillaciones del maestro o de los otros estudiantes. Fomentar el autorespeto y respeto a sus compañeros. Lo contrario lleva a los estudiantes a rechazar las actividades, asignatura, maestro y escuela. Una u otra actitud crea modelos de relaciones, de interacciones diversas.

La crítica, la censura debe ser en forma reflexionada, en pro de hacer avanzar y no de destruir. De ahí, que una de las formas más idóneas para estimular actitudes responsables sea

la *autoevaluación* en un diálogo con el docente, pues entre uno y otros surgen criterios, que pueden ser complementarios, con relación a lo tratado, practicado y/o aprendido.

Contradictoriamente en ambas profesoras existe la preocupación de que lo que realicen no permita el desarrollo de *un ambiente eficaz de aprendizaje*, al expresar la profesora "B" :

"queremos imponer nuestra forma de ser"
"sabe que tenemos el sartén por el mango",
"debemos tomarlos en cuenta"?

Aportan que hay reconocimiento de la posición de autoridad que conlleva el ser profesor, pero también la preocupación de poder aplicar una toma de decisiones conjunta, tomar una posición de autoridad democrática. La profesora "B" aplica esta postura al pedirles opinión a los estudiantes sobre el actuar del docente, pues eso le permite normar su criterio para tratar a sus estudiantes y actuar en consecuencia. Esta postura indica que se valora y reconoce al alumno no como quien se sienta a escuchar la clase y hace lo que le indica el profesor sino como ser humano y como ser pensante, de ahí que la relación de interacción que se establece es la de profesora y estudiantes.

Cabe mencionar que desde el primer momento, aunque ambas profesoras buscan darles confianza a los estudiantes, se observa que los grupos entienden que ellas son la autoridad en el salón de clases. Se percibe que en la toma de decisiones con respecto a la planeación didáctica, a la dosificación de temas y a la definición de los propósitos y objetivos los estudiantes no tienen injerencia directa. Las profesoras son quienes marcan las actividades que los grupos tienen que realizar.

Para la profesora "B" la actividad de integración grupal de presentación ante el grupo conlleva valorar el uso lingüístico de los estudiantes. El único limitante en estas primeras participaciones orales es tener respeto a quienes realizan la presentación.

La profesora "B" tiene un poco más de dificultad para crear ese clima propio para el aprendizaje debido a lo numeroso del grupo y a las constantes interrupciones de algunos niños con bromas, burlas e incluso expresiones ofensivas. La inquietud de varios estudiantes hace que la maestra trate de controlar al grupo a base de regañones que, sin embargo, no le impiden crear ese ambiente, al respecto citamos los comentarios de los alumnos:

- Como habla la maestra, tiene una forma muy correcta al hablar, este, tiene tiempo para hacer bromas y si las hace bien, bromea en su clase también y es lo que me apoya más a aprender su clase.
- Ah, bueno, la maestra mmm...me anima, podemos decir, todo... lo hace dar como una forma divertida. Pero luego nos grita mucho, nos grita así... porque uno se está comportando mal y nos grita a los demás, y nos empieza a regañar y nos castiga a todos por una persona.
- Que nos trata bien, nos respeta..
- Nos explica ... más, este... más formal, ya con diferente tono, y que ya no nos estuviera regañando tanto

- La sencillez que la, la sencillez que la dirige la maestra hacia nosotros. Otros se abren más con la maestra, unos son más penosos, entonces con los que son más penosos siempre les insistes, con los callados, con los demás pues no, porque ya sabe que ellos siempre opinan, siempre hacen esto y este con nosotros, en unos si les insista, otros no.
- Así, como que alegre, da confianza, también, tiene algunas actitudes que a veces no nos agradan, pero es buena onda con nosotros, demuestra que no es imposible nada, es lo que me agrada de su actitud.
- Que la maestra me corrija, si estoy bien o estoy mal, eso me gusta.
- La forma como habla la maestra porque... ella nos enseña a cómo hablar, y creo que si nos da el ejemplo.
- Lo que, lo que no me agrada es que a veces grita mucho,
- Cómo se habla, este, comportarte en algún lugar. Pero, para que sea más agradable ... que... que no nos regañe tanto (sonríe nervioso, apenado).
- Cómo lo explica ella, cómo lo da a entender. Cuando la hacen enojar, no me gusta pero mis compañeros no obedecen. Ella se enoja por lo que le hacen, se salen del salón.
- Pero, para que sea más agradable ... que... que no nos regañe tanto (sonríe nervioso, apenado).
- No me gusta que nos grite, que nos regañe, pero a veces nos portamos mal.

4. La importancia del nivel de competencia oral y de los conocimientos previos sobre temas específicos de lengua oral

Un elemento importante en este aspecto de la lengua, para ambas profesoras, pero con una organización y estrategias más contundentes en la profesora "B", fue conocer y valorar el nivel de competencia oral que los estudiantes poseen. Conocer y valorar dicho nivel de los estudiantes es lo que representará en lengua oral para el profesorado los conocimientos previos en este aspecto de la lengua. Éstos marcarán al profesorado el nivel lingüístico y comunicativo en que comenzará a establecerse la tarea académica en el salón de clases en cualquier tema del programa.

De forma general, es valorado por estas profesoras de español la construcción personal comunicativa y lingüística que han sido capaz de desarrollar los niños al concluir la escuela primaria, tomando también en cuenta los aprendizajes extraescolares, además el interés, la disponibilidad y la experiencia de cada uno de sus estudiantes tanto en lo personal como en grupo. Saber como se expresan los estudiantes a través de la lengua oral, es una forma de identificar qué nivel de respuesta tienen los alumnos, qué uso hacen de la lengua, cuáles son sus alcances de comprensión oral.

Visto así, es hacer una valoración de la capacidad y destreza oral de los estudiantes, dentro del marco de la competencia comunicativa en sus cuatro componentes esenciales (Lomas,1999): **el componente** (Lozano,2003:193) o subcompetencia (Canale y Swain, 1980; Canale y Swain, 1984, citados por Lomas,1999:35) **lingüístico y gramatical** como es la forma de construir las ideas, considerando la gramática propia de la lengua oral, los elementos léxico-semánticos y fonológicos que poseen y dominan los hablantes; **el componente**

sociolingüístico: referente a las relaciones y normas entre los hablantes, su adecuación a las características del contexto y a la situación que se esté dando; **el componente discursivo**: conocimientos y habilidades para enunciar con claridad y coherencia los textos orales y **el componente estratégico**: condiciones en que se envían los mensajes y recursos que se emplean para reparar los problemas de comunicación negociando los significados.

Para concluir el plano de conocimientos previos generales, las profesora “A” y “B” hacen fuerte hincapié en lo difícil que es trabajar con los estudiantes de cualquier grado, pero especialmente primero de secundaria debido a la fuerte pobreza de lenguaje que manifiestan.

Profesora “A”	Profesora “B”
<p>PA: Al preguntarles a los alumnos qué querían aprender más de la materia, su respuesta no variaba, por más que yo insistía y les preguntaba diferente, respondían lo mismo o se quedaban callados: “aprender más del español “. Yo sabía que esto ocurría por que no sabían que palabras emplear para explicarse.</p> <p>PA: Para mí es fundamental que el alumno se comunice con los términos adecuados y tenga el dominio de muchos términos para que se pueda expresar y no sólo los coloquiales.</p>	<p>PB: Mmm... no saben hablar, les da miedo hablar, tienen un vocabulario muuy limitado. El hecho de que ellos traigan un vocabulario demasiado limitado, no te deja llevar una cierta construcción de ideas. Les pides un comentario de un cuento, o les pides un comentario de una anécdota o algo y te lo resumen en menos de un minutos. No es que no quieran, quieren expresarse, pero no tienen las palabras, les falta vocabulario con qué hacerlo.</p>

También cabe mencionar que al momento de abordar cada tema específico de expresión oral, cada una de las maestras realiza como introducción al tema, una breve exploración de los conocimientos previos de los estudiantes.

Las expectativas de los docentes suelen ser diferentes a las de los estudiantes. Por tal motivo conocer las expectativas de los estudiantes respecto de la asignatura de español, fungirán como uno de los criterios para ir ajustando y regulando las estrategias de enseñanza, en función de las características y diferencias de los estudiantes, así como adecuarlas a las formas de aprendizaje de éstos.

Este aspecto se manifiesta diferenciado en ambas profesoras. La profesora “A” tanto en lo teórico como en lo práctico no refleja que exista interés por el fomento de motivaciones sobre las expectativas de la asignatura para que a los estudiantes les sea más significativa. No habla sobre la activación de la curiosidad sobre temas de la materia, la presentación de información nueva, tampoco trata de suscitar problemas a resolver o mencionar metas a las que los alumnos puedan llegar y autorregular. No hay evidencias de mostrar la relevancia del contenido o la tarea hacia los alumnos como Díaz-Barriga y Hernández (2002,89) sugieren que es conveniente hacer. La visión de la profesora tiende a ser más correctiva que constructiva. Una evidencia de ello se advierte en el ejercicio de integración realizado al

inicio de curso.

La profesora “A” durante el ejercicio de integración “El espejo” hace correcciones a los alumnos en cuanto a la forma de expresarse. Corrige a uno de los estudiantes cuando trata de identificar a uno de sus compañeros diciéndole que es “Eduardo “ y no “Lalo”. Insistirá desde ese momento con los estudiantes sobre la práctica de un uso formal de la lengua.

El segundo lunes de clase informa a los estudiantes que de forma invariable analizarán una frase célebre cuyo contenido debe regir su conducta durante la semana. Al estar trabajando con la interpretación de esta frase célebre, un chico define a quien no tiene hábitos como un “huevoón”. La profesora sonrío y pide al niño que explique esa palabra. El chico con toda naturalidad indica que es estar de flojo. La docente pretende que el joven se dé cuenta de que no es correcto el uso de esa palabra en clase. El estudiante no entiende lo aclarado por la profesora, para él ha sido lo más natural decirlo así, por lo que insiste en aclarar que es no querer hacer nada. La profesora sonrío y le dice que eso lo entiende, pero que no hay necesidad de usar esa palabra, de que es una “grosería”. Hasta ese momento el joven comprende la observación de la profesora:

PA: Logramos éxitos. Si nosotros estamos practicando una cierta actividad constantemente estamos haciendo un hábito. Después nos vamos a adaptar sin necesidad de que nos estén diciendo hay que practicarlos. ¿qué opinan?
 ...(la profesora observa que no hay respuesta de los alumnos, para ella eso indicador de que quizás no la han comprendido y lanza un ejemplo) ¿Por ejemplo, de lo que hacemos que será un hábito? (se dirige a un niño y le pregunta ¿qué haces cuando te levantas?... ..

Eh 1: tender la cama.

PA: Tender la cama ¿sí? al principio cuando te levantas...

Eh 2: es huevoón ... (al decir esta palabra el niño, la atención de la profesora se dirige a buscar su “corrección”)

PA: ¿mande?

Eh 2: es huevoón.

PA: ¿perdón?

Eh 2: es huevoón.

PA: ¿qué es eso?

Eh 2: cuando no haces nada.

PA: no, pero es grosería, se dice simplemente: no haces nada...

Eh 2: ¡Ah! (finalmente el niño comprende porque insiste la profesora en que explique lo que quiso decir)

PA: hay una gran diferencia entre una palabra y otra. ¿sí? Entonces, vamos a entender el que alces la cama sin que nadie te diga que lo hagas como un hábito. A lo mejor tu mamá al principio te decía: “tiende la cama”, pero ya te lo repitió un buen tiempo, que ya mecánicamente tú lo haces , sin necesidad que tu mamá te diga esto. Se hace un hábito ¿sí?.

5. Ambiente de enseñanza y aprendizaje y organización grupal

Los distintos registros que se obtuvieron en el campo de investigación arrojan datos sobre factores que influyen con claridad desde la primera sesión de clase en el logro de un ambiente propicio para la enseñanza y el aprendizaje para todo el curso y que con el paso

del tiempo se irá fortaleciendo o debilitando según se vaya desarrollando el ambiente eficaz de aprendizaje que se establece en cada sesión de clase (Tough, 1989; Najt y Reyzaal, 1989).

Entre los factores que intervienen en la creación del ambiente de enseñanza y aprendizaje o clima general del grupo están: la disposición al trabajo por parte de los estudiantes; la forma de organizarlos por parte del docente y por parte de ellos mismos, el ritmo de trabajo que logre desarrollar el profesor de acuerdo a las características y necesidades propias de los estudiantes, la disposición, experiencia y profesionalismo del docente, el medio ambiente sociocultural en que está ubicado el plantel, así como la extracción social de donde proviene el alumnado.

En el caso de la profesora "A" el grupo llega a tener presentes en clase entre 16 y 20 estudiantes. Por tanto el espacio de trabajo para cada alumno en el salón es más amplio, e incluso como grupo no tienen problemas para agruparse de diferente manera. Lo común es que estén sentados en filas e hileras. Ocasionalmente forman equipos.

En ella, es determinante el medio socioeconómico y cultural en que los estudiantes se desenvuelven, así como sus características sociolingüísticas. Estos elementos son la medida para desarrollar la competencia comunicativa en los alumnos. La profesora "A" ve como una fuerte influencia la situación familiar de cada uno de los alumnos. Desprende de este aspecto el desempeño y avance académico de los estudiantes.

Así, la disposición y profesionalismo de la profesora "A" están en función de las características socioculturales y académicas que presentan los estudiantes de ese contexto, aunque éstos últimos puedan desarrollar potencialmente más sus capacidades, sus habilidades y ampliar sus contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Esta visión de la profesora con respecto de los estudiantes hace que surja una fuerte contradicción entre el ambiente eficaz de aprendizaje que desea lograr y la valoración del medio ambiente en el cual viven los estudiantes. Por lo cual, con base en ello, minimiza los logros y las posibilidades de competencia comunicativa y con ella la competencia oral de los estudiantes.

Otro punto que maneja como obstáculo para que los estudiantes avancen son las carencias de la escuela y la capacidad de los directivos del plantel.

PA: La mayoría de los alumnos no alcanzan el promedio que pide el SAID⁴⁰ para quedarse

⁴⁰ SAID (Sistema automático de inscripción a distancia) es el organismo encargado de distribuir a los alumnos de primaria y secundaria. En el caso de secundaria, toma como base para la distribución de alumnos el examen de admisión indicado por las autoridades correspondientes de la SEP. Quien, también, indica la forma de clasificación de los estudiantes que lo presentan tanto en secundarias diurnas como en secundarias técnicas. Hasta ahora no ha hecho públicos los rasgos de clasificación. Lo que ha externado a grupos sindicales de profesores o a quienes han acudido en lo personal, a padres de familia que se han acercado a ellos, es que hace una distribución "equitativa" de alumnos cuando ya se llena el cupo de una escuela con demanda. En los hechos, lo que se ha visto, es que por lo

en la escuela que piden. Pareciera que SAID los clasifica y entonces nos llegan los niños que no aprobaron el examen en su totalidad. Son alumnos con deficiente alimentación, hábitos de estudio, en general en todos sus hábitos, en sí en todo su aspecto general. Sus valores, digamos, que bueno, están entre lo que es una clase social media y baja. Nuestros niñitos, muchos son hijos de padres separados, de mamás que trabajan de sirvientas, lavando ropa, haciendo aseo en casa. En sí el nivel socioeconómico es bajo, uno que otro niño por ahí, es de nivel medio. Son hijos de papás que culturalmente tienen nivel de secundaria, no son hijos de profesionistas, pues eso me da un índice de que si los papás están bajos, pues obviamente los hijos van a estar igual. Son papás obreros, empleados... de forma particular, tienen sus talleres, tienen sus negocios propios, tiendas, etc. Por otro lado, aquí (*se refiere a la escuela*) le faltan muchas cosas que he visto que hay en otras escuelas, se trata trabajar con los medios, con los recursos que hay dentro de la escuela. Desafortunadamente nuestras autoridades, los directivos que han estado no le han puesto el interés suficiente como para elevar la calidad de la escuela.

La disposición de trabajo que desarrolla la profesora con los estudiantes, la soporta en su conocimiento sobre el medio, por lo cual trata a todos los alumnos con el mismo parámetro.

Por el contrario la profesora "B" señala que cada año tiene que adecuarse y adecuar el programa, pues los alumnos presentan diferencias y necesidades distintas a los del año anterior.

Aunque está recién llegada al plantel ha observado el medio y ha platicado con sus alumnos, los observa, los analiza. Valora sus características, sus diferencias individuales, sus carencias, sus intereses, sus posibilidades y trata de comprometerse profesionalmente con ellos. Se da cuenta del ambiente familiar que priva en cada uno de ellos. La profesora "B" refleja una fuerte preocupación por la situación que viven los estudiantes, pero reconoce su impotencia para intervenir en la solución de los problemas que los aquejan. Considera que la poca iniciativa y falta de compromiso del personal del plantel es más un obstáculo que un apoyo para el trabajo docente. Opina que una buena organización del plantel en relación a eventos y mantenimiento, así como el empleo sistemático de sus medios y recursos son un factor que puede influir positivamente en el avance académico y personal de los alumnos. Presento fragmentos de algunas de las respuestas de la maestra "B", en donde ella hace valoraciones respecto a cómo ve a los alumnos del grupo observado, la forma de organizarlo y de relacionarse con él.

general satura los turnos matutinos de las secundarias diurnas con el correspondiente despoblamiento de los turnos vespertinos, así sea del mismo plantel. Según este organismo da preferencia a la solicitud de los padres de familia que demandan turnos matutinos y secundarias técnicas de ambos turnos. En los turnos matutinos de las secundarias diurnas llega haber hasta cerca de 60 alumnos y en los vespertinos de 10 a 15 mínimo. Con el ausentismo quedan disminuidos en ocasiones hasta con 5 ó 7 alumnos, lo que lleva, en primer término a la reducción de grupos y consecuentemente a la desaparición del turno. Por lógica, en los grupos matutinos y en las secundarias técnicas en ambos turnos, no se da la debida atención en cuanto a la enseñanza y al aprendizaje debido al alto número de alumnos. Se aplica la técnica de "pisa y corre" en estos procesos y desde luego en la evaluación. Ésta en realidad se vuelve más calificación que el desarrollar un proceso evaluatorio que vaya a la par con los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Cada uno de estos elementos ha ido contribuyendo para crear un cierto ambiente de aprendizaje y enseñanza en el grupo.

PB: La dosificación varía año con año, porque cada año los niños presentan distintas necesidades, incluso cada grupo en el mismo año es diferente. Por ejemplo en este grupo han leído más que en los otros primeros. Al menos cuando les pregunté qué están leyendo hubo variedad en lo que mencionaron. En los otros grupos la mayoría dijo que nada. Eso hace que marques otras actividades.

A veces yo los veo... tienen toda la iniciativa de hacer las cosas, toda la motivación de hacer las cosas, pero... los frena muchas veces... su ambiente... son niños que viven... con bajos recursos, su medio económico es medio bajo. Hay niños de las colonias cercanas a la escuela, eso podría decir que son clase media, pero la mayoría niños que son de las colonias populares, la cultura que ellos manejan es media baja. Te das cuenta por cómo se visten, las cosas que llevan, por sus juegos, su forma de hablar, su forma de comportarse y de dirigirse hacia ti.

También los veo muy cooperativos. Por ejemplo, ahora con lo de la pastorela, fue el grupo que más participó, que más estuvo al pendiente de todo. Tienen muchísima iniciativa. A cuatro niñas las comisioné para aguinaldos y en eso me enfermé. Cuando regresé al día siguiente, ya habían sacado el permiso para pedir a los grupos el dinero para los aguinaldos. Ya habían comprado los dulces para los aguinaldos, hicieron las tarjetitas, les pusieron bomboncitos, ellas solas. Nada más les dices lo que tenían que hacer, tienen iniciativa para hacerlo. Veo sus iniciativas, son educados, son niños relajientos como todos, es un grupo bueno. En cuanto a la relación, siempre hay dos o tres niños que molestan a los demás, sin embargo el grupo se muestra tolerantes con ellos por que no los hacen menos, a pesar de que les caen mal. Eso sí, se quejan, les dicen cosas, pero finalmente se integran como grupo.

Ahora que estuve ensayando con ellos los sábados, me quedo como de guardia hasta llegaran sus papás por ellos, entonces eso significa que tienes el resguardo de los papás. Son niños que todavía están cuidados por el papá, por su mamá.

Su ambiente es de desintegración familiar, tienen muchas preocupaciones y a veces se me escapan de las manos. Te comentaba de una niña que se iba a ir de su casa ¿te acuerdas? Bueno, resulta que ya la sacaron de la escuela porque reprobó tres materias, entonces de repente llegas al grupo y te enteras que la sacaron de la escuela y dices: "se me fue de las manos" y podías haberla rescatado.....

Por lo regular son gente que vende cosas en los puestos, en tianguis. Hay una niña que su papá va al Pedregal, a compra y venta de cosas en ese lugar y luego se va al tianguis y lo vende. Le dan mil pesos de navidad, pero eso no significa que tenga una cultura amplia, no sino que viven con dinero, pero no lo utilizan para prepararse. Hay una niña de Oaxaca, pues ella como que se defiende, por eso el grupo es diferente, bueno hay de todo.

Quizás yo, después de cuatro años de no estar frente a grupo, vengo con otra idea de lo que es una escuela. Pienso que hay una mala organización, la escuela está grande, tiene muchos recursos, veinte computadoras en el aula de Red Escolar, un espacio para la biblioteca, una sala de audiovisual, videocaseteras, estéreo español, pero su uso se limita creo que a tres materias: matemáticas, español y a veces geografía. Me da mucho coraje que los libros estén en cajas, que la biblioteca del aula no esté funcionando y que el pretexto sea que no mandan bibliotecario. Mi propuesta es que los maestros podemos ser responsables. Opino que hay que pintar la escuela y me dicen que la delegación no manda a los trabajadores. Contesto al subdirector: "Entonces vamos a hacerlo". En los eventos no se ven tiempos, coordinación por parte de los maestros. Hay una aprobación de un 80% de alumnos, pero yo observo que no hay convivencia con ellos, en la formación no están.

El grupo de estudiantes de la profesora "A", tiende a ajustarse y adaptarse a las normas que la escuela tiene: no salirse del salón, atender a la profesora cuando llega, tratar de trabajar y cumplir con lo que les pidan, permanecer callados mientras trabajan, evitar el mayor número de distractores.

En el momento que algún alguien cae en alguna indisciplina, una ligera llamada de atención hace que regrese a su habitual comportamiento. En parte, estas medidas, que la profesora refuerza al ver alguna indisciplina, lo tornan más un grupo pasivo y callado que un grupo activo y participativo. Como consecuencia general hay poca participación en diversos temas y actividades, entre las cuales están las prácticas de la expresión oral.

Desde los primeros contactos con los estudiantes, la profesora prioriza el trato formal tanto en lo lingüístico como en lo metalingüístico. Por ejemplo, realizar las actividades sin molestia o enojo, sino con razonamientos, la acerca al grupo, quien es a pesar de ello, mayoritariamente se muestra pasivo y silencioso. Esta situación obliga a la profesora a que predominantemente sea ella la hablante activa en el grupo. Cuando llegan a participar algunos estudiantes, lo hacen con monosílabos o expresiones breves:

PA: Les voy a pasar lista y este, y si alguien no menciono o no ha llegado, me lo hacen saber. Torres Moreno...

Torres: Presente

PA: Reyes Padilla,

Reyes: presente

PA: Calixto

Calixto: presente (pasa a lista a todos, aquí obvio el resto del pase de lista, pues el interés es trato que tiene con el grupo).

PA: ¿Nadie falta?

Eh 1: Falta él

PA: Pues debe venir y decírmelo.

Eh 2: le da pena (la maestra toma su nombre)

PA: Es tímido, no le gusta hablar y ¿qué vamos a hacer cuando al compañero por ahí, donde le toque la oportunidad y no la sepa enfrentar? ¿Si él dio un concepto equivocado o se equivocó en lo que realiza?

Eh 3: lo pellizco.

PA: No, no podemos, porque si no después no va a pasar.

Eh 4: él pierde.

Eh 5: pues vuelvo a pasar.

PA: Así es, pero, bueno, tú no eres penoso. Pero al compañerito, que es más penoso, le será más difícil, que él platique, o exprese o participe en las clases. Si por ahí, un día, con algún maestro siente confianza para participar y lo hace en esa ocasión, y se equivoca o X cosa y todo el mundo se va burlar, se ríe, eso lo va a desmotivar a él y ya no va a querer participar, así que deja que él lo haga y aprenda a superar su pena. Entonces, es importante que ustedes se conozcan, que el maestro conozca sus intereses, sus gustos, cómo son, qué les gusta, qué no les gusta, cuáles son sus intereses, cuál es su objetivo en la vida, qué piensan realizar. Si algún chico no le gustan las matemáticas, no les gusta la física, que no les guste la química, pues que lo diga, para saber que hacemos.

En el caso de la profesora "B", la disposición al trabajo por parte de los estudiantes, sean el número de alumnos que integren el grupo, el medio ambiente sociocultural en que está se ubica el plantel, así como la extracción social de donde provienen, determina la disposición,

experiencia y profesionalismo de la docente en función de los mismos.

A diferencia del grupo de la profesora “A”, el grupo “C” se muestra bastante activo, mayoritariamente desinhibido y bastante participativo, cayendo en ocasiones en el desorden y abuso de la palabra. La profesora evita confrontarse con ellos e ignora las actitudes de desorden. Los estudiantes de momento acaban por evitarlas.

MS: ¡Fuerte! Acuérdense que cuando están allí al frente, lo único que tienen para captar la atención del público... es su voz.

Eh 2: Compañero, tu voz

Eh 1 Rodrigo: Bueno, este, iba en... ..

Eh 3: Maestra ¿muletillas también le califico?

Eh 4: Rodrigo...

Eh 5: (le contesta al niño que preguntó) la entonación, minutillas,

Eh Axel 6: media hora después... (voces, comentarios sobre que el niño no habla).

Eh 7: Cuenta lo del mar...

MS: ¡sssh! Señor, pase a su lugar (a otro niño que se paró)Un minuto rápido (lo dice al niño que está al frente).

Eh 1 Rodrigo: Bueno, saliendo, en el parque, y me choque contra un señor que iba en un carro y me pegué en la nariz y me empezó a sangr... salir sangre y mi mamá me pegó (risas).

MS: Siguiente...yo, en estos momentos...

Eh 6 Axel: (en tono de burla arremeda a la maestra impidiéndole continuar): en estos momentos.... (risas de varios niños del grupo)

Eh 8: (le sigue el juego diciendo) en este momento Axel...

MS: (la profesora los ignora) En estos momentos no les voy a corregir nada, quiero que me expliquen como quieran, pero ya en la exposición, ya es como les voy a tener que decir las cosas.

Eh 8 : ¿Ya? Bueno, yo el otro día estaba en el parque jugando fútbol nos empezó a morder, nos empezó a morder, nos empezó a corretear, ... abrrr, al otro niño le mordió la pierna, a mí me mordió el pantalón: Otro niño: también se me empezó a cerrar.

MS: esa postura... siguiente

Es evidente que las características y necesidades del grupo determina el actuar, la apertura y la adecuación de la profesora “B” con respecto a él. Este fenómeno educativo encuentra su explicación en las palabras de Amparo Tusón (2002::53-55).

Para esta autora, es imprescindible que el profesorado recurra a otros enfoques y disciplinas que proporcionen elementos teóricos y metodológicos necesarios y apropiados que posibiliten la formación lingüística de los estudiantes en lo general y en lo particular el desarrollo de la competencia discursiva oral. Entre ellos está la dimensión sociolingüística, que centra su atención en el uso lingüístico, la diversidad de dialectos, registro o estilos. Toma en cuenta a los usuarios o hablantes concretos de la lengua y a sus características específicas. Ofrece el marco desde donde situar los elementos que intervienen en los usos lingüísticos: (macro) relaciones entre lengua, cultura y sociedad; (micro) instrumentos de análisis para la interacción cotidiana: elementos socioculturales, lingüísticos y cognitivos. Lengua igual no es lo mismo que desigualdad en uso.

Pese a que la profesora “B”, día con día, tiene un fuerte desgaste, en cuanto a generar actividades que involucren al numeroso grupo de 39 alumnos, cuya regularidad de asistencia

va de 33 a 35 chicos, establece básicamente con el desarrollo de las actividades, la disciplina que deban conservar a lo largo de las sesiones.

En ella existe el convencimiento y la insistencia en la continua participación de los estudiantes. Intenta que de forma constante se dé esa participación, ya sea en forma oral o escrita. De forma oportuna presiona con el cumplimiento del reglamento que dio a conocer y de los criterios de evaluación que rigen al grupo.

La profesora hace ver al grupo de manera constante e incisiva que todos, incluida ella, tienen limitaciones y responsabilidades. Bajo esta medida que implica el comportamiento dentro de clase y durante las actividades que se realizan, cada quien deberá asumir las que les corresponda.

Para esta profesora es de suma importancia la forma en que organiza al grupo para cada situación de aprendizaje. Emplea la organización tradicional de filas e hileras para que vayan participando oralmente como cuando pasan a revisiones de ejercicios, e incluso para la tarea académica que desarrolle en cada situación. Aplica diversas técnicas y dinámicas grupales: lluvia de ideas, corrillos, agrupación por binas, equipos de diferente número de integrantes, hace foros, debates, asambleas, etc.

La idea de trabajo que implícitamente se deja ver en el grupo la profesora "B", es que todos tendrán, suficientes oportunidad de participar, responsabilidad de dar a conocer sus posibilidades comunicativas, así como el respeto al uso lingüístico que empleen con la obligación de ir consolidando su competencia comunicativa.

Aun cuando una de las intenciones principales fue integrar al grupo conociendo aspecto personales, así como sus posibilidades lingüísticas de cada uno de sus integrantes, la organización de esta práctica oral también cubrió la función de ser una interacción espontánea y de práctica previa a una interacción formal como es la exposición oral o en equipos.

Con ésta y posteriores formas de intervención, la profesora creó confianza y seguridad para que los niños hablen. También fue una forma de fomentar continuamente una cultura del escuchar-hablar posibilitando la desaparición de inhibiciones verbales en varios de los estudiantes que así lo mostraron al inicio del caso. Sólo una chica optó callar, siendo comprensible su negación debido a su diferencia dialectal⁴¹.

Si bien en ambas profesoras se mantienen las filas y las hileras como organización habitual, como anteriormente mencioné con regularidad la profesora "B" modifica esta organización según lo vayan requiriendo los temas y las actividades planteadas.

En general, en ambos casos hay sobreentendimiento entre docentes y estudiantes sobre las

⁴¹ Es la niña proveniente del Estado de Oaxaca y que habla zapoteco,

normas de participación:

- levantar la mano,
- pedir la palabra,
- no hacer desorden, no gritar, no burlarse.
- esperar el turno de hablar

Con la profesora “B” estas normas son más explícitas que con la profesora “A” con el dictado del reglamento de clase. Ambas tratan, con amabilidad, de hacer sentir que son la autoridad y que se requiere de participar con disciplina y respeto para que sus compañeros participen con confianza y adecuadamente.

La profesora “A”, por lo general, inicia su clase de la siguiente forma:

- a) Su sola llegada al salón es un indicador de que el poco numeroso grupo se acomode en el lugar que le corresponda, se ponen de pie para saludar y sacan sus útiles de clase. Prácticamente no hay pérdida de tiempos en cuanto a la disciplina que el grupo debe guardar en clase. La profesora, casi de inmediato hace preguntas indagatorias sobre la clase anterior.
- b) Usa expresiones de reforzamiento para seguir indagando y haciendo participar oralmente a los estudiantes.
- c) Emplea expresiones aclaratorias con cada estudiante que participa. El conjunto de ideas que se van expresando son los conocimientos previos que requiere para continuar con el tema o introducir el tema nuevo.
- d) Introduce medidas sobre cómo participar y de conducta durante cada sesión a través de la reflexión y tratando de que los alumnos las aprueben.
- e) Marca tiempos para las actividades, pero constantemente los amplía, eso propicia dispersión en los estudiantes con distintos distractores. Sin embargo, al observar que empieza a subir de tono la plática de los estudiantes, es el indicador que emplea constantemente para continuar o cerrar la actividad de conocimientos previos y presenta el inicio del nuevo tema o la nueva actividad.

La profesora “B” inicia habitualmente su ingreso al salón, tratando de que el numeroso grupo se ordene:

- a) Espera a que se pongan de pie, les indica sentarse y llevar la tarea.
- b) Trata de revisar el ejercicio solicitado, lo más rápidamente posible, por filas. Los estudiantes han comprendido que este mismo mecanismo lo va a emplear, tanto para participar como para revisión de tareas.
- c) Debido a lo numeroso del grupo, emplea diversas estrategias para tratar de controlar la inquietud constantemente manifiesta: advierte del reglamento, pide apoyo al jefe de grupo para revisar quién tiene su firma de revisión y quien no, así como que vaya mandando a quien no se haya ido a revisar tarea.
- d) Emplea estrategias de motivación para hacerlos participar: lluvia de ideas, dictado de preguntas, presentación de ciertos materiales solicitados.
- e) La lluvia de ideas, las repuestas sobre preguntas hechas, la reflexión sobre ideas aportan los conocimientos previos para comenzar a desarrollar un tema nuevo.
- f) Acude a organizadores gráficos y a preguntas intercaladas para ir provocando la reflexión sobre el nuevo tema y que los estudiantes vayan deduciendo el nuevo conocimiento.
- g) Refuerza las reflexiones anotando en el pizarrón expresiones o palabras que va relacionando.

- h) Pone en práctica el nuevo conocimiento (por ejemplo: clases de lenguajes), pidiendo que elaboren varios ejemplos.
- i) Los organiza para aplicar el nuevo conocimiento en equipos de dos, tres, cuatro o más integrantes según sean las necesidades de lo que esté tratando. Aplica constantemente dinámicas de grupo que le permitan observar y revisar que todos se involucren en las actividades que les plantea.
- j) Señala tiempos precisos para el trabajo en equipos y trata de respetarlo. Promueve constantemente la elaboración de la tarea solicitada y valorando la conclusión del tiempo destinado, los conmina a continuar con lo planeado. Aunque el grupo muestre cierta renuencia a proseguir, ella se impone organizando al grupo para participar con lo solicitado.
- k) Las constantes bromas, sarcasmos e interrupciones de algunos estudiantes la hacen intervenir con energía para que permitan la actividad. Busca no chocar con ellos, les festeja su broma, pero al mismo tiempo hace que el curso de la actividad siga. Les indica a quien persiste que tendrá acumulación de los ejercicios que ha dejado y con ello se van adentrando en la tarea académica,. Los estudiantes van aprendiendo a apreciar y disfrutar la clase.
- l) Por lo general, cierra las actividades que comienza con una conclusión de lo realizado, aportada primero por varios estudiantes y luego por ella misma. Deja un actividad de reforzamiento o solicita nuevos materiales que va relacionando con lo visto en clase

La didáctica promovida por Amos Comenio y su obra ofrecen preceptos que aún son vigentes. El aprender haciendo, el mirar hacia los estudiantes, el “estudiar a cada uno para darle una respuesta adecuada a sus exigencias personales” (De la Mora, 2004:XV). El comenzar a aprender hablando, el no instruir sino sobre todo formar, pareciera ser la guía de esta profesora y con ello le da vigencia a una didáctica que tiene ya casi cuatrocientos años.

C. Planeación y dosificación

1. La planeación de clase

Ambas profesoras entregaron casi al final su planeación. La justificación fue la abundante carga de trabajo. Son profesoras de doble turno, con compromisos familiares y que con mayor o menor experiencia formativa y docente. Por lo cual, no fue posible constatar la planeación desde el inicio, respecto a las necesidades e intereses de los estudiantes atendidos (Lomas,1999, Vol.I:75).

La *programación didáctica* (Lomas,1999,Vol.1:74-75) planteada por ambas profesoras refleja, de forma general, una transcripción del programa prescrito, por lo cual no adquiere valor alguno de alternativa recibida (Eggleston,1980, citado por Sacristán y Pérez Gómez,1991:121) La programación realizadazo responde a los resultados de una evaluación diagnóstica , ni a una negociación derivada en ultimo caso del encuadre que se realizó con cada grupo. La planeación presentada muestra la distribución de carga académica de acuerdo a los bloques propuestos por el Programa de primer grado. Se constituyó en parte, en un trámite a cumplir, pues en los hechos lo que marcó el avance de esta planeación fue el ritmo de aprendizaje de los estudiantes y los tiempos de clase con los cuales se fueron contando. Dicha programación

se acerca más a la alternativa reflexiva como la denomina Eggleston (1980) pues sus contenidos y conocimientos los sujetan a su propia revisión, a su postura crítica aunque no arriban al consenso y deliberación democrática en colectivo. De haberlo hecho así, correspondería que se reuniera el conjunto de profesores de Español y definieran lo procedente según las características y necesidades de los alumnos. En el Distrito Federal se denomina al colectivo de profesores de español, Academia de Español. En el caso de las profesoras observadas los comentarios sobre dicha Academia fueron los siguientes:

PROFESORA "A"	PROFESORA "B"
- No hecho la planeación debido a que apenas nos vamos a reunir como Academia y no hemos decido algunas actividades comunes como la asistencia a la biblioteca o los concursos.	- Aquí, en realidad no funciona la Academia, cada quien toma sus decisiones, si nos reunimos sólo es para valorar si preparamos alguna comisión que le dejen a esta instancia, por ejemplo, los concursos, pero en realidad no es para trabajar algo común relacionado sobre el programa.

Sin embargo, esta planeación reflexionada por las dos profesoras se constituye en una guía dentro de cada grado que tengan las profesoras y para cada grupo y ofrece la aplicación de algunos elementos mencionados por Lomas (1999, Vol. I, 75-80): la distribución en las sesiones de clase, los medios y recursos con se cuenta y en segundo momento están considerados los intereses de los alumnos. Lomas (1999) explica que toda programación se realiza en función de cada grupo que se atiende y sus funciones son planificar el proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula sobre qué, cómo, cuándo y para qué va a enseñar y evaluar; asegurar la coherencia entre los fines educativos y la práctica docente; fomentar la reflexión, revisión y modificación de la propia práctica docente; facilitar el aprendizaje de los estudiantes al darles a conocer previamente objetivos, contenidos, actividades y criterios de evaluación; tomar en cuenta la diversidad de intereses, actitudes y aptitudes de los estudiantes según su entorno familiar y sociocultural vinculando su historia educativa y sus condiciones personales.

La planeación también significa para las profesoras observadas realizar una dosificación del programa en cuanto a tiempo y correlación de temas considerando en los hechos, las carencias y limitantes que los estudiantes tengan y que de forma constante manifestaron en las entrevistas que se les realizaron.

La discrepancia con las propuestas de Lomas(1999) y Eggleston(1980, citado por Sacristán y Pérez Gómez, en UPN 1994d:120) respecto a la planificación de las profesoras "A" y "B" se da en que no hay una planeación previa y por lo mismo no se concretiza por escrito en lo inmediato, sino tres o cuatro semanas después, lo cual implica una cierta planeación mental y un cierto grado de improvisación.

Las descripciones, que durante las entrevistas dieron a conocer las dos profesoras, ya sea sobre el debate o sobre la entrevista indican la existencia de una *preactividad* (Clark,1986,en Witrock,1997:446). Esta preactividad no es más que la planeación mental de lo que se piensa realizar con respecto a determinado tema y que es de carácter más o menos profesional según sea la formación del docente, su experiencia, sus conocimientos teóricos y las características que han percibido de sus estudiantes y del propio entorno. También hay que incluir su capacidades, habilidades y voluntad para idear y organizar los contenidos programáticos en relación a la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación. Dejan traslucir en sus respuestas, preocupación y disposición hacia el trabajo que realizan, así como una necesaria adecuada interacción para crear el mejor ambiente eficaz (Tough,1989, en UPN,1994:37) para los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Se observa que las profesoras tienen experiencia y conocimientos sobre el tema a trabajar con los estudiantes, lo cual es sobresaliente en la profesora “B”. Ambas, desde su particular visión, abren las posibilidades para desarrollar la expresión oral de los estudiantes en relación con la finalidad de formar hablantes y oyentes competentes que funcionen con agilidad en su entorno sociocultural.

En el caso de la profesoras “B” la planeación parece dispersa, pero en realidad es congruente con el planteamiento de graduación que aparece en el programa y en el enfoque comunicativo (Plan y Programas de estudio,1993). Esto no se observarlo en la profesora “A” debido a la larga ausencia de aplicación que dio a los temas de interés en esta investigación.

Respecto a la profesora “B”, ella no menciona prácticas continuas que afiancen los contenidos programáticos de nuestro interés. Esto se debe a la forma en que va correlacionando en la enseñanza la temática vista con los estudiantes y que implica una cierta planeación mental, más que lo presentado por escrito. Más adelante daré cuenta que como la profesora tiende a transformar estos formatos de lengua hablada en herramientas de constante apoyo para otros contenidos, y al hacerlo, se van practicando los formatos de exposición, entrevista y debate.

2. La selección de contenidos programáticos y su “dosificación”

El análisis que cada docente hace sobre los contenidos programáticos con respecto a si satisfacen las necesidades de los alumnos de este grado, está en función de la duración del año escolar, la cantidad de temas a tratar, y de las carencias de los estudiantes.

PB: Mira, simplemente el debate se ve en los cuatro bloques, la entrevista en los cuatro bloques, y hay cosas mucho más importantes que se tienen que ver, los niños llegan a secundaria con muchas deficiencias.

Esta respuesta analítica sobre el programa prescrito es contradictoria a la práctica de la misma profesora. En los hechos y posterior a su conocimiento y tratamiento promueve la práctica de la entrevista y el debate, tanto para practicar la expresión oral como para utilizarlos como medios para investigar sobre diversos temas. Reconoce que su tratamiento y práctica deben ser graduales, pero no espaciados. Su propuesta y práctica es tratarlos en forma continua y secuencial para que los estudiantes y el propio docente no los sienta repetitivos y sin beneficio para que los estudiantes superen sus deficiencias. Observa que avanzar en su perfeccionamiento es muy limitado debido a diversos problemas: vocabulario reducido, deficiente construcción de ideas, entre otros aspectos. Considera que existe otro tipo de interacciones orales que reditúan más provecho para aumentar el vocabulario de los estudiantes: la lectura y la ejercitación de la lengua mediante la exposición oral.

PB: Mmm... no saben hablar, les da miedo hablar. Tienen un vocabulario muy limitado. El hecho de que ellos traigan un vocabulario demasiado limitado, deja que realicen una buena construcción de ideas. Les pides un comentario de un cuento, o les pides un comentario de una anécdota o algo y te lo "resumen" en menos de un minuto sin atinarle muchas de las veces a las ideas principales. No es que no quieran hablar, quieren expresarse, pero no tienen las palabras. Entonces, creo que hay que aumentar su vocabulario mediante lecturas, mediante ejercicios de exposición, pero sobre todo ejercitando la escritura, sin olvidar que hablar es importante.

A pesar de este comentario, la preocupación de la maestra es comprensible y refleja el nivel de compromiso ante las necesidades lingüísticas de los alumnos, así como la búsqueda de otros mecanismos y formas de expresión oral que contribuyan a aumentar el léxico de sus estudiantes. Para ella, si hay riqueza de vocabulario, el nivel de expresión se eleva, pero paradójicamente al impulso que dejó traslucir en una de las formas de interacción oral practicada (la entrevista), manifiesta preferencia por la escritura.

Efectivamente, uno de los obstáculos para que los estudiantes expresen lo que piensan es lo limitado de su vocabulario. Cassany (2002:146) opina que "el nivel de explicitación del discurso afecta la cantidad de información" que proporciona el hablante y por lo tanto hace deficiente la selección gramatical y léxica que estratégicamente el estudiante trata de poner en juego en el momento de comunicar su mensaje. Este autor propone que el discurso sea más detallado y minucioso, pues de esa forma surgen diversas posibilidades para emplear palabras específicas de un campo léxico y/o de que la sintaxis sea cada vez más compleja. Por otro lado es relevante que los docentes no olviden la negociación del significado de palabras y expresiones como parte del proceso de selección lingüística de la expresión.

"Hacerlo es punto importante para que los mensajes se den con éxito" (Cassany, 2002:146).

La *dosificación* del programa es entendida por estas profesoras como la vinculación de los temas con otros aspectos de la lengua. Básicamente, vinculan expresión oral con

escritura, integrando contenidos teóricos de otras asignaturas y teniendo en cuenta el número de sesiones que les dedicarán a los contenidos programáticos, con relación al resto de los mismos.

De manera específica la profesora “A*” define *dosificación* como la selección de temas de acuerdo a varios criterios. El primero de ellos, son las necesidades de los alumnos. De hecho, para ella constituyen el eje de la planeación.

Un segundo criterio es la *diversidad sociolingüística* que manifiestan año con año sus alumnos y que determinará qué aspectos de la lengua requieren de mayor o menor trabajo didáctico.

Otro de los criterios que emplea es el de trabajar con los estudiantes aquellos temas que les sean de utilidad. La definición y determinación de los contenidos es la base de las valoraciones que realiza mediante la observación. De esa forma va vinculando los temas que se requieran. Valora la temática del Programa prescrito en función de las necesidades del grupo y de la utilidad que pueda tener en los contextos de cada alumno.

Un último criterio, que la profesora “A” emplea, está relacionado con las necesidades y requerimientos de la escuela, sea porque hay una solicitud expresa sobre algún proyecto o algún concurso. Existe en su discurso, una valoración de los contenidos de español en función de las necesidades escolares de la propia escuela.

PA: Bueno, por dosificación entiendo la selección de temas del programa según las necesidades de los alumnos, tomando en cuenta que cada año hay distintos tipos de alumnos y que sus necesidades pueden. Veo que van necesitando los alumnos, por lo que cada año es diferente, pues a veces hay que reforzar lectura oral, la comprensión lectora, si saben investigar, en fin. Por ejemplo en este grupo hay muchas necesidades y trato de que lo que vemos, les sea útil. Por eso no siempre es igual. A veces adelanto unos temas y otros si no es necesario verlos, los obvio. En algunas ocasiones, de ser posible trato de que se incluyan en los temas vistos. Cada año, se dan cambios según las necesidades, principalmente de los alumnos, pero también de la escuela. A veces te piden cierto proyecto o concurso.

El programa son los documentos prescriptivos que son a la vez guía de trabajo en los que hay que basarse en primer término, partiendo de las necesidades académicas de los estudiantes. En un segundo término, coloca los intereses y características de los estudiantes. En tercer lugar, la maestra considera las necesidades escolares y por último, bajo una perspectiva de utilidad, se fija en lo social.

PB: También depende del grupo. Por ejemplo, de los cinco grupos que tengo ahorita, hay un grupo que es, tiene más deficiencias que otro. Entonces, el programa si cambia, voy más lenta con ellos. En otro grupo, va más rápido, como que está más deseoso de participar, de leer y demás, entonces con ese grupo si cambian las actividades que les dejo.

En la respuesta de la profesora “A”, es observable que la forma de aprender de los niños, y sus intereses determinan las variaciones del tratamiento que le dé al tema. El ritmo de aprendizaje y las actividades a realizar influyen en la planeación que desarrolla. Advierte que

según sea el grupo, será la adaptación tanto del programa como de lo que planee. Abarca con ello contenidos y actividades propuestas en lo prescrito y en la práctica, por lo tanto se crea una alternativa reflexiva (Eggleston, 1980, citado por Sacristán y Pérez Gómez en UPN:1994d:120). (la dosificación o selección de temas y actividades para un grupo. Esta visión también se observa en la profesora “A”:

PA: Bueno, por dosificación entiendo que los temas del programa tendré que seleccionarlos. En mi caso, yo veo que van necesitando los alumnos. Cada año es diferente, pues a veces hay que reforzar lectura, comprensión o ver si saben investigar. Como te decía en este grupo hay muchas necesidades y trato de que lo que vemos les sea útil. Por eso, no siempre es igual. A veces adelanto unos temas y otros si no es necesario verlos, los obvio. De ser posible trato de que se incluyan en los temas vistos. Cada año reviso y planeo según las necesidades, principalmente de los alumnos, y luego de la escuela, pues a veces te piden cierto proyecto o concurso

Así la dosificación del programa, comprendida como la selección de temas, depende del grupo con el cual se esté trabajando. De ahí que varíe de grupo a grupo y de año a año.

Como hemos visto, la profesora “A” valora la temática del Programa prescrito en función de las necesidades del grupo y de la utilidad en los contextos que cada alumno tenga.

Existe en su discurso, una valoración de los contenidos de español en función de las necesidades escolares de la propia escuela.

El programa es visto por esta profesora como una propuesta preescriptiva de trabajo en la que hay que basarse, en primer término, partiendo de las necesidades académicas. En un segundo término, en los intereses y características de los estudiantes; en tercer lugar, están las necesidades escolares y por último, la relevancia social de lo enseñado. Para la profesora “B”, el programa está en función de las necesidades de los alumnos y de la función escolar y social que pueda prestar.

3. Elementos para la dosificación

a. Tiempo

El tiempo que se dedica a cada tema, así como el número de sesiones es un factor decisivo para la profesora “A” y “B” en la planeación y organización de los temas que conforman el programa a lo largo del curso. Para ello, los docentes toman en cuenta los doscientos días reglamentarios de clase, dentro de ellos los días en que justificadamente pueden faltar y aquellos días que por alguna razón se hacen otras actividades escolares y extraescolares (juntas de academia, ceremonias cívicas, eventos sociales, concursos, salidas a teatros, museos, etc.) relacionadas con la propia materia y otras asignaturas o con actividades generales de la escuela y particulares de la propia asignatura.

<p>PA: Algo que tomo muy en cuenta es el tiempo. Es un elemento principal. Yo llevo la dosificación por semanas. Cada semana veo que temas voy a dar.</p>
--

Por ejemplo, como esta semana se me juntó con lo de las prácticas (se refiere a prácticas de una poesía coral con la que tuvieron que participar en la ceremonia del lunes) que hubo y lo de las calaveras, pues se me redujo el tiempo. Pero la próxima semana veremos lo que es cuento, redacción y cosas así ... Y... bueno, este año, opté por dedicar lo que es, un solo día a ortografía y otro a lectura.

PB: Cuando planeas, tienes que tomar en cuenta los días reales de clase, y no los aparentes doscientos días de clase. Hay que tomar en cuenta juntas, reuniones con la Academia, juntas con los padres de familia, tus días económicos, los días perdidos en los finales de curso, con la finalidad de darle seguimiento a los temas que verás con los alumnos.

b. Continuidad, secuencia e integración

A pesar de no contar con planeaciones escritas desde el inicio del curso, es posible detectar a través de las transcripciones y de las entrevistas realizadas a las profesoras, sobresalientemente en el caso de la profesora "B", la influencia formativa de los tres factores de organización: continuidad, secuencia e integración. Esto se corroboró al momento de contar con las planeaciones de las dos profesoras, quienes no se pudieron substraer a la transcripción programática de algunos apartados, aunque dejan ver que hay consideración para planear según las características de los estudiantes.

En la elaboración y organización del currículum, en la bibliografía especializada, los criterios que generalmente se siguen hasta la fecha son el seguimiento de las capacidades y de los aprendizajes (Tyler,1973:87):, funcionado a la vez como el principal factor de organización vertical; la determinación de las secuencias, basándose en que cada experiencia sucesiva se base en la precedente, avanzado cada vez más en complejidad y profundidad y el de integración que se refiere a la relación horizontal con otras áreas del currículum y con otros aspectos de la asignatura(Taylor, 1973:87,88; Taba,1974,2003) La reiteración, la complejidad y la profundidad dependerá de la asignatura y del tipo de contenidos conceptuales, procedimentales o actitudinales de que se trate (Lomas,1999:180).

Dichos criterios de continuidad, secuencia e integración han permeado a lo largo del tiempo, tanto para elaborar Planes y Programas de estudio, como para las programaciones didácticas o el diseño de unidades didácticas, como las llama Lomas (1999, Vol.I:77), o planeaciones didácticas como son conocidas en México, porque su utilidad y practicidad siguen vigentes.

Cabe mencionar que en cuanto a las secuencias, por lo general se siguen considerando cuatro secuencias típicas de exposición de dichos contenidos (Smith, Stanley y Shores,1957,citados por Taba,1974, 2003) : avanzar de lo simple a lo complejo, de lo concreto a lo abstracto; avanzar en orden explicativo con base en aprendizajes previos necesarios, exponer del todo a las partes o de las partes al todo y por último en orden cronológico. Tanto

Lomas (1999, Vol.I:79) como Lozano (2003:11) también lo que plantean en sus propuestas con la finalidad de que la estructura cognoscitiva de los estudiantes se vaya desarrollando y exista menos complicación en otros aprendizajes.

c. Continuidad, secuencia e integración y estudiantes

Los docentes no dejan de organizar los temas considerando los criterios de continuidad, secuencia e integración. A pesar de que su planeación sea mental, toman en cuenta si el tema es repetitivo a lo largo del curso, si es posible verlo en su conjunto o paso a paso según sea el nivel cognitivo de los estudiante y su capacidad retentiva. De estos factores, pero también de la concepción del docente dependerá la decisión de abordar un cierto tema que en el Programa prescrito según el grado de dificultad. No es que los docentes no consideren la complejidad del tema, lo que ocurre en los hechos se justifica debido a que los estudiantes pierden la secuencia al hacer caer en el olvido el antecedente. Esto provoca que se repita el tema con su consecuente toma de tiempo.

En el caso de las docentes observadas, dicha dosificación se presenta por semana a los estudiantes. La profesora “A” desarrolla cierta programación, pero le da carácter de flexible y abierta. Si ella valora que hay que tratar un tema no previsto porque su tratamiento es propicio y apoya simultáneamente a otro, lo hace. La profesora “B” trata de alinearse a su propuesta y va reforzando y ejercitando, en lo posible, temas previamente tratados y practicados, además trata de integrarlos a las necesidades de las otras materias. Ambas profesoras tratan de que se afiancen y articulen los contenidos básicos de los ejes del español: Lengua oral, Lengua escrita, Recreación literaria y Reflexiones sobre la lengua, hasta donde sea posible.

d. Necesidades e intereses de los estudiantes y conocimientos previos

Las necesidades e intereses de los estudiantes que los docentes observan en el curso de su trabajo y experiencia, en cada año es otro de los criterios que influyen en la planeación de los temas programático. En los hechos las características académicas y diferencias de los estudiantes llevan a tomar en cuenta sus necesidades e intereses.

PB: La dosificación del programa cambia, pero depende del grupo que uno tiene. Por ejemplo, de los cinco grupos que tengo ahorita, hay un grupo que tiene más deficiencias que los otros. Entonces, llevo más lenta la aplicación del programa. Voy más lenta con ellos. En otro grupo, voy más rápido, como que está más deseoso de participar, de leer y demás. En ese grupo cambian las actividades que les dejo. Voy tratando de adaptar el programa y la dosificación que hice según el grupo que atiende y también según los niños que formen el grupo.

Para la maestra “B” no cobra importancia fundamental el orden dado al programa, sino los contenidos, los temas y las estrategias en función del proceso de aprendizaje que los

estudiantes vayan desarrollando y las necesidades que van surgiendo según el tema que se esté abordando. De esta forma comprende la flexibilidad del programa.

PB: Mira, trato de llevar el programa que corresponde a cada grado que tenga lo mejor ordenado que se pueda y según el plan que tenemos. Sin embargo modifiqué de acuerdo a como se vaya dando el proceso con los muchachos. Por ejemplo: a lo mejor el uso de mayúsculas, está indicado al final del bloque uno, y a mí, me parece importante dárselos al inicio, porque si se los das desde el principio, ya puedes exigirles en todo lo que ellos escriban ese uso. Lo mismo ocurre con el uso de la coma. Entonces, lo muevo de acuerdo a como voy trabajando y como veo que lo necesite el tema y los alumnos.

Al respecto González Nieto y Pérez (citados por Lomas,1999:90-91) mencionan que entre los criterios para elegir los contenidos temáticos de un programa está la selectividad de sentido orientativo: aprendizajes extraescolares, los propios contenidos, la diversidad de contextos y de usos de la lengua, los tipos de texto, los conceptos, los procedimientos y actitudes esperadas sobre superación y capacidades de los estudiantes tanto lingüísticas como literarias.

Por tanto las necesidades e intereses, los conocimientos previos de los estudiantes determinan a qué contenidos programáticos dedicarán más tiempo el profesorado. Cómo darán continuidad al programa y la secuencia que deban tener por grado de complejidad según sean los conocimientos previos de los estudiantes.

Para la profesora “B” hay dos referentes que le permiten determinar los temas de lengua a trabajar con los estudiantes: las necesidades de éstos como grupo y los de la escuela.

La temática es determinada en primer término con base en las necesidades del alumnado en relación a los contextos donde se desarrollan. Una de las necesidades lingüísticas próximas y más necesarias se dan dentro del ambiente escolar. El aula es una cultura en miniatura, un escenario comunicativo (Nussbaum y Tusón,2002) en donde los alumnos se apropian de las formas del decir. Es necesario que el estudio de los usos lingüísticos se vea en el aula de lengua en su calidad de vehículos de transmisión y como herramientas de construcción del conocimiento escolar (Nussbaum y Tusón, 2002:304).

El conocimiento del escenario áulico como entramado de relaciones (Lomas,1999, Vol.I:304) que conllevan la proliferación de usos lingüísticos, mejora la intervención didáctica del profesor para la realización de la *tarea académica* (Erickson,1982, en Velasco,1993:326)

Es patente, que la profesora “B” es consciente de los requisitos que exige el trabajar bajo el enfoque comunicativo los contenidos de la asignatura de español, así como de los criterios fundamentales para seleccionar los contenidos de lengua oral y su orientación didáctica. De hecho, el Programa de español de Secundaria contempla que la educación lingüística y literaria deberá ser útiles a los educandos tanto en el ambiente escolar como fuera de él (SEP Planes y Programas,1993).

Tanto el programa de español (1993) como Lomas, Tusón y Osoro (1993), Calsamiglia (2002), entre otros autores, toman como referente básico las necesidades de los estudiantes, así como las situaciones y contextos éstos. En el caso de la profesora “B” un contexto inmediato en donde practicarán los usos lingüísticos es la escuela. Esta es una posición entendible, dado que los estudiantes de secundaria pasan la tercera parte del día en ella. Sólo el sueño, el juego o la TV se le pueden comparar en cuanto a la cantidad de tiempo de asistencia a la escuela. Se reconoce que los alumnos permanecen largo tiempo en la escuela y que el ambiente en que operan es uniforme. Además que están ahí, por su gusto o contra su gusto, por lo cual existe una exigencia de uso lingüístico estandarizada que no se puede soslayar (Jackson, 2001:45).

4. Criterios para abordar la programación didáctica

Las ideas y acciones de las docentes observadas tanto en clase como en la programación escrita, tienen que ver con diversos criterios (Lomas,1999,Vol.I:85-87; Calsamiglia,1991,en Lomas,2002:29) que se sugieren al profesorado abordar una *programación didáctica: criterios de orientación*, criterios de *operaciones* sobre la programación *didáctica* y criterios sobre los *tipos de contenido*.

Criterios de orientación:

- Contemplar los cambios evolutivos de los estudiantes y su competencia académica inicial.
- El modo de entender la enseñanza del español y la coherencia interna de la disciplina.
- Atención a los tres tipos de contenidos: conceptuales, procedimentales y actitudinales.
- Interrelacionar los contenidos de la asignatura.

Criterios operativos al elaborar una programación didáctica:

- Seleccionar contenidos útiles y coherentes con objetivos tanto de lingüística como de literatura.
- Establecer criterios que ayuden a seleccionar adecuadamente los contenidos del ciclo, del grado, del periodo, del mes o de la semana según sea el caso..
- Ordenar los contenidos en relación a saberes y destrezas que se pretende que adquieran los estudiantes con lo que aprenden en las aulas.

Criterios sobre tipos de contenidos:

- Buscar adecuar los contenidos al desarrollo evolutivo y conocimientos previos de los estudiantes
- Integrar con equilibrio los tres tipos de contenidos, siendo más convenientes de ser eje, los de procedimientos. Conjugan destrezas expresivas y comprensivas con conocimientos y usos.
- Incorporar contenidos transversales e interrelacionar con contenidos de la asignatura correspondiente al curso en cuestión.
- En cuanto a usos expresivos y comprensivos, cuidar su diversidad y complejidad.
- Considerar que promuevan conocimiento de las convenciones socioculturales y de las reglas pragmáticas que regulan la producción y la recepción de las diversas modalidades del discurso.
- Incluir la norma de la lengua como una reflexión de ésta, en la que el uso lingüístico y comunicativo de las personas tiene que ver con conocer el código de una lengua, con la capacidad de adecuación a los diferentes contextos y situaciones del intercambio comunicativo, con la capacidad de elaborar textos con coherencia y cohesión, con el conocimiento y dominio de las habilidades y de dichas normas para mantener la comunicación y evitar malentendidos.

Como se ve, la forma de aprender de los estudiantes, sus intereses y lo que desean lograr las docentes, en cuanto conocimientos y destrezas determinan las variaciones de tratamiento del contenido temático en cuanto a ritmo de aprendizaje de los estudiantes y las actividades a

realizar. Según sea el grupo, esa será la adaptación para la dosificación y selección de contenidos programáticos y actividades.

En la práctica, la profesora “B” trata de relacionar los distintos aspectos de la lengua buscando guardar un cierto equilibrio entre su enseñanza y la apropiación de conocimientos por parte de los estudiantes.

La profesora “A” prioriza las prácticas de escritura, reconociendo la falta de sistematización en las prácticas de lengua oral. Además, argumenta que escribir es más satisfactorio para los jóvenes porque se materializa lo que piensan (Viramonte ,2002:57; Cassany,2002:146-147), la escritura tiene un carácter imperecedero (Lomas,1999, Vol.I:277; Cassany:2002:134-135; Calsamiglia, 1989, 2002: 29-40; Olson,1995:21-39; Martínez, et al,2002: 77-80; Viramonte, 2002:57; Graves,1996:65), a diferencia de las prácticas de expresión oral. Esta postura indica que se fomenta y prioriza la escritura sobre la expresión oral, dando al menos una desvalorización social de la expresión oral (Calsamiglia,2002:29-48; D. Olson,1995:21-39; Ong, citado por Rucio,2004:1-5; Yetta. M. Goodman y Kenneth. S. Goodman, 2001:272).

La profesora “B” considera que respecto a la lengua oral, los otros aspectos de la lengua son complementarios. Para ella, la práctica de formas de la expresión oral no requiere de tiempos específicos, sino de combinarla con los otros aspectos (Lengua escrita, Recreación literaria y Reflexiones sobre la lengua), así como de agilizar su práctica al menor tiempo posible dando a conocer lo importante de la interacción verbal oral.

Cassany (2002:143) , Najt y Reyzaal (1989,en UPN,1994:21-23) Lomas (1999), Calsamiglia (1991, en Lomas:2002:35-37, Nussbaum y A.Tuzón (1996,en Lomas,2002:201-201), Álvarez (2001:34) opinan que toda práctica, formato o tipo de comunicación de expresión oral debe ser planeado y practicado bajo características propias de la gramática de la oralidad, y además apoyarse en los demás aspectos de la lengua, tanto para tener contenidos de qué hablar como para fortalecerse mutuamente.

5. Las necesidades de los estudiantes y el programa de español de primer grado

Regularmente los programas prescritos comprenden tres criterios para organizar y relacionar vertical y horizontalmente los distintos contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales), abarcando las actividades en cada grado, en cada plan de estudios, así como entre las propias asignaturas o áreas de conocimiento. Estos criterios son *continuidad, secuencia e integración*.

A continuación desarrollaremos la forma de interpretar y concebir la organización y el enfoque del Programa en el caso específico de primer grado según las dos profesoras observadas.

La profesora “A” tiene la apreciación de que el Programa de primer grado es repetitivo en varios temas de lengua oral. Esto la lleva a identificar la *continuidad* y la *secuencia* como una repetición de temas.

PA: .. siento que el programa está muy repetitivo. Se repiten varios temas en un bloque y luego en otro bloque, o sea que está muy repetido en cuanto a lo que está viendo en la primaria, lo que estamos viendo en la secundaria, incluso los mismos niños dicen “¡Ay, eso ya lo vi en la primaria! ¿Si?”, entonces como que ... hace falta actualizarlo, y siento que me falta algo. Posiblemente un poco profundizar más en ciertos temas, abarcarlo completamente. Pero para mi gusto está muy repetido, muy repetitivo en los temas.

La opinión de la profesora deja ver que no advierte el grado de dificultad que implica el tratamiento de temas que aparecen como “repetitivos” en cada bloque. No le queda claro que la propuesta que el programa manifiesta es la sistematización del estudio y práctica de la lengua oral. Por lo cual considera que lo que el estudiante haya trabajado en grados anteriores, ya no tiene porqué practicarse en la secundaria. No asume que la práctica sistemática está afectada por la graduación del conocimiento con la continuidad para favorecer su eficacia y dominio por parte del estudiante.

La respuesta de “profundizar más en ciertos temas” indica que el programa es visto como listado de temas a impartir. Contradictoriamente, la expresión de “abarcarlo completamente”, indica conocimiento de que en cada apartado de los temas repetidos, se agregan elementos necesarios para complementar su conocimiento y aplicación.

Un contenido requiere de continuidad y secuencia y que para afianzar ese contenido sea conceptual, de procedimiento o actitudinal requieren de una gradación en toda planeación didáctica (Lomas, 1999:79,210; Taylor, 1973; Taba,1974 en Taba,1996:390), todo lo cual la profesora “A” lo considera como repetición.

La maestra insiste en que hay temas “repetitivos”, sobre todo en el eje de Lengua Oral, en tanto deja de lado la consideración de estas prácticas como un cambio, solo repara en el plano conceptual. De hecho, en la práctica los temas de oralidad son obviados. Este curso los alumnos vieron temas de expresión oral debido a la observación. Para la presente investigación dejó claro que no los considera habitualmente en su planeación didáctica. La profesora “A” pone como ejemplo la entrevista, el debate y la exposición oral. Cuestiona su repetición en cada bloque y cómo vienen propuestos reiteradamente para volverse a tratar en cada bloque programático. Al parecer la maestra no repara en el tratamiento complementario de los temas con integración de nuevos elementos para la apropiación, dominio y consolidación de la lengua oral con ese tipo de estrategia en la búsqueda de una comunicación eficaz (Planes y programas de estudio, 1993).

Sin embargo, es entendible su preocupación respecto de las distancias temporales de tratamiento de estos temas de lengua oral. Si se sigue el orden como viene en cada bloque, realmente los nuevos elementos que se tratarán, requerirán de antecedentes u organizadores previos (Díaz y Hernández, 2002:142), los cuales por lo general les olvidan a los alumnos, si sólo se dieron de forma conceptual y no se practicaron. Por otro lado, se observa que vuelve aparecer la formación gramatical de fondo en la docente (Lomas,1999:42-43), como es común en muchos de nosotros.

Su respuesta indica que tiende a hacer escasas valoraciones sobre la complementariedad entre los aspectos del español. Hablar, leer y escribir se apoyan entre sí, se conjugan, son complementarios en toda sociedad alfabetizada (Tough, 1981, en UPNb,1994:52; Calsamiglia,1991,2002 en Lomas,1999,Vol.I,:267-271 y Lomas,2002,37-39), pero no hay que olvidar que se aprende “en el ejercicio de la actividad discursiva” (Calsamiglia,1991 en Lomas,2002:38) y bajo el condicionamiento de prácticas sociales y culturales presentes (Vigotsky, Luna, Geertz citados por Calsamiglia,2002:39).

Nussbaum y Tusón (1996, en Lomas, 2002:197-198) remitiéndose a la expresión oral como usos lingüísticos opinan que todo lo que en ella se produce se hace en diversos planos entre los que están los orales y escritos. Por lo cual, aprender es *apropiarse gradualmente de las formas de hablar y escribir, de saber hacer y saber decir que se hace* (Lomas,1999; Calsamiglia,2002; Nussbaum y Tusón:2002). A partir de este uso, los estudiantes empezarán por apropiarse del discurso propio a cada tema de la asignatura.

En otro plano, el aula es el espacio donde se produce el discurso oral y escrito, es también un escenario comunicativo porque en ella se desarrollan relaciones, interacciones, normas de comportamiento propias, se valoran y sancionan tipos de acciones y actitudes. Los planos en que interviene la lengua como instrumento sea oral o escrita:

- 1) de transmisión, de representación y de construcción del conocimiento,
- 2) para mostrar lo aprendido y como objeto de evaluación;
- 3) de relación y de expresión de las identidades individuales y colectivas en ese escenario social y comunicativo (Nussbaum y Tusón, 2002:197-198).

Hoy el aula es reconocida ahora como un lugar activo, un escenario comunicativo, una comunidad de habla, de lectura y de escritura en donde se da un aprendizaje cooperativo para la construcción de significados, donde se crean y recrean todo tipo de textos con intenciones diversas (Mercer,1987,57;Nussbaum y A. Tusón, 1996,en Lomas,1999,Vol1:304; Calsamiglia,1991, en Lomas:2002:34).

La profesora refiere, con la expresión “atascan el programa”, lo que considera falta de equilibrio entre los aspectos del español entre uno y otro grado y en que no es sino una

propuesta curricular preescrita, quizás olvidando que el programa tiene flexibilidad: “El programa es flexible, por lo que el maestro puede reorganizar los contenidos buscando el mejor aprovechamiento por parte de los alumnos” (Plan y programa de estudio SEP, 1993).

Esta postura es útil si la relacionamos con el estudio sistemático de la lengua oral (Nussbaum, 1991 en Lomas, 2002:67).

En la profesora “A” hay una evidente preocupación por cubrir el programa, aunque lo considera extenso y repetitivo. Al pedirle su opinión sobre los cambios que haría respecto a la repetición y extensión, propone actualizarlo en lo que se refiere al contenido de expresión oral. La propuesta que hace es delinearlo hacia prácticas de análisis textual y gramatical, sin considerar los usos lingüísticos, las situaciones y los contextos.

Nuevamente aparece la formación gramatical como un factor de fuerte influencia en la práctica docente de la profesora “A”. La opinión de la maestra sobre los cambios que haría en el programa como ver el latín u otra lengua indica predilección por esa postura prescriptiva, gramatical y directiva, en donde en el centro se halla *qué enseñar* más que el *cómo aprende* el estudiante (Nussbaum,1991, en Lomas 2000:69) o los usos lingüísticos.

La profesora “A” se centra más en la **competencia gramatical**, en enseñar la capacidad innata (Chomsky,1957, en Lomas,1999:32) para hablar una lengua con conocimiento de su gramática, lo cual implica la corrección expresiva de los enunciados lingüísticos. Persiste en ella el enfoque gramatical y prescriptivo (Lomas,1999,Vol.I:33), sin embargo, aunque parezca contradictorio, delinea avances en cuanto a caminar hacia el desarrollo de la competencia estratégica o conjunto de recursos que se utilizan para salvar los diversos problemas que surjan en el intercambio comunicativo y cuya finalidad es hacer posible la negociación del significado de término y expresiones entre los interlocutores (Lomas,1999,Vol.I:36).

6. El ritmo de los estudiantes...

Programar y dosificar para ambas profesoras, independientemente de que una sea más directiva y otra tienda a ser más constructiva, de que año con año la dosificación para una de ellas casi no varíe y para la otra dependa de las circunstancias y factores del contexto las hace mirar desde que comienzan a conocer a los estudiantes y buscar integrarlos como grupo a las características cognitivas y el capital cultural (Bordieu,1982, en Lomas,1999,Vol. I:41) que poseen.

En apariencia en la planeación y dosificación de los temas del programa la profesora “A” parecía darle importancia, pero entiende que las capacidades, habilidades, actitudes y conocimientos de los estudiantes provocarán avances o retrocesos, a eso le llama *ritmo de los alumnos*:

PA: Trato de ir adecuando los temas a los alumnos más que mi gusto, Trato los temas buscando que se vayan adecuando a ellos. Obviamente en el nivel de primero de secundaria que estamos manejando, pues tengo que ir en ritmo del programa, no puedo acelerar el nivel si veo que el ritmo de los alumnos es lento.

Aún cuando la profesora "A" quiera profundizar en un tema, la realidad de las características de los estudiantes no le permite avanzar, de ahí que consideré necesario acudir al proceso de la evaluación para ir valorando como avanzar en el proceso de la enseñanza.

PA: Por ejemplo, yo imparto lo que es ... el tema, después hacemos una evaluación, en esa evaluación veo como van, si se quedaron atrás, si ... comprendieron. Generalmente no acostumbro hacer así como exámenes, además de que el programa de primero no se facilita para estar haciendo examen, si no es casi reflexión sobre la lengua, el que se expresen, que hablen, que pongan en práctica, entonces, como que voy así como que muy lenta con ellos, con ellos, bueno porque no me puedo adelantar, o avanzar, si veo que ellos van despacio.

Por tanto "ritmo de los alumnos" es la capacidad que éstos tienen para comprender el tema en razón de irlo profundizando. La profesora hace las valoraciones simultáneas de acuerdo a los aprendizajes de que se vayan apropiando los estudiantes. Una de esas formas de valoración es ver cómo aprenden un tema en la propia práctica, evitando calificar con un examen. Este es el *hacer con la lengua* que menciona Lomas (1999, Vol.I: 82): *saber qué decir a quién, cómo y cuándo decirlo, qué y cuándo callar, en saber hablar, en saber escuchar, en saber entender, en saber leer, en saber escribir*. En la clase de lengua es el dominio de los recursos expresivos y de comprensión que favorezcan un uso adecuado, coherente, eficaz y apropiado de la lengua en los diferentes contextos y situaciones de comunicación de la vida cotidiana de las personas.

Ambas profesoras consideran la capacidad de los estudiantes para ir avanzando, ajustando e incluso retrocediendo a lo largo de un tema:

PB... Mira, trato de llevar el programa que corresponde a cada grado que tenga lo mejor ordenado que se pueda y según el plan que tenemos. Sin embargo modifico de acuerdo a como se vaya dando el proceso con los muchachos. Por ejemplo: a lo mejor el uso de mayúsculas, está indicado al final del bloque uno, y a mí, me parece importante dárselos al inicio, porque si se los das desde el principio, ya puedes exigirles en todo lo que ellos escriban ese uso. Lo mismo ocurre con el uso de la coma. Entonces, lo muevo de acuerdo a como voy trabajando y como veo que lo necesite el tema y los alumnos.
Por ejemplo, de los cinco grupos que tengo ahorita, hay un grupo que tiene más deficiencias que los otros. Entonces, llevo más lenta la aplicación del programa. Voy más lenta con ellos. En otro grupo, voy más rápido, como que está más deseoso de participar, de leer y demás. En ese grupo cambian las actividades que les dejo.

Incluso, aunque de forma continua aparece la formación tradicional en la profesora "A", hecho que ella misma reconoce, también deja ver que las características y necesidades de los estudiantes impactan su toma de decisiones con respecto a la enseñanza y lo que tienen que aprender éstos mismos durante el curso y que también recibe la influencia de la postura del enfoque comunicativo.

Tomar en cuenta el **ritmo de los alumnos** se ve reflejado en la práctica de las profesoras “A” y “B” al explorar los conocimientos previos a través de preguntas indagatorias y al insistir mediante series de preguntas y respuestas aclaratorias y deductivas, observando miradas, expresiones en los rostros de los niños que les indiquen que comprenden lo que ellas hablan o explican.

En la profesora “A” es común que dé abundantes ejemplos a los estudiantes y que deje de hacerlo al tener manifestaciones a través de respuestas que los alumnos le van dando o con los ejemplos en que ellos participan. Cuando observa que los estudiantes han comprendido lo que van a hacer, si comprendieron una idea, proceso de trabajo, concepto o definición o ciertos conocimientos pasa a que afirmen con algún ejercicio dictado por ella o del libro de texto.

La profesora “B” parte de indagar en primer término los conocimientos previos que existen en el grupo a través de palabras o expresiones a las que les da la función de pequeños detonadores que hacen participar a los estudiantes. Guía su pensamiento con preguntas inductivas y deductivas haciendo que relacionen sus ideas con las ideas que ella va propiciando. Cierra el proceso de ritmo de los alumnos haciendo que varios de ellos hagan un resumen verbal de la idea trabajada. Finalmente pide que los conceptos, las ideas o los procesos sean escritos en sus cuadernos con las propias palabras de los alumnos. Para afianzar a quien lo requiere pasa entre las filas, revisando lo que escriben o escuchando lo que hablan entre ellos y cuando procede la corrección, la hace.

Otro momento en que se puede observar como la profesora “B” trata de seguir el ritmo de aprendizaje de los estudiantes es al tratar el tema de Lengua y Comunicación. La profesora hace uso de la lengua oral como herramienta para que los estudiantes vayan construyendo el conocimiento. Afianza el conocimiento empleando representaciones gráficas (escritura y dibujos) para concretizar lo expresado oralmente. Vincula los distintos tipos de códigos y relaciona el uso de palabras como “güey” como una expresión que forma parte de un código generacional y manifestación de pobreza de lenguaje. Cada vez que surge un nuevo conocimiento, indica a los alumnos anotar e ir formando un resumen. Por cada información que va surgiendo respecto al tema, aporta ejemplos propios que combina con ejemplos que obtiene de las vivencias de los estudiantes.

Los ritmos de los alumnos tienen que ver con el saber que hacen y dicen los estudiantes en las aulas, cómo lo hacen (Lomas,2002:10). Observar y considerar estos factores que son únicos e irrepetibles en cada situación de aprendizaje, en cada aula, permite el reconocimiento de la diversidad de los miembros de un grupo. Permite entender que cada estudiante tiene su propio ritmo de aprendizaje como individuo, pero también que al estar integrado a un grupo, éste adquiere un ritmo propio.

Por tanto, el ritmo de trabajo de los estudiantes es un factor que va a determinar que estrategias emplear en la enseñanza de la lengua y obviamente en las practicas de expresión oral sean informales o formales al emplearse la lengua como herramienta, como objeto de conocimiento o como práctica. El ritmo de los estudiantes marcará mayores prácticas, retrocesos o avances en cuanto a aquello que se quiere que aprendan de la lengua respecto a los contenidos.

El ritmo de los estudiantes definirá formas de abordar la enseñanza de la lengua, y de cada uno de sus aspectos. También define cómo ir abordando el desarrollo del tema en el grupo y individualmente en el curso de la clase misma. El ritmo de los alumnos en clase hace que los docentes partan en mayor o menor medida, de *qué saben, qué dicen y cómo lo dicen* los estudiantes para ir variando estrategias que les permitan avanzar en los contenidos tratados. Visto así, la influencia del ritmo de los estudiantes lo convierte en uno de los factores que determinarán la planeación y dosificación didáctica de lengua y desde luego de las prácticas de expresión oral, su consolidación y su competencia comunicativa.

D. La dosificación en la práctica

1. Dosificación práctica

La dosificación programática que implementa la profesora "A" es por *unidades didácticas*,⁴² buscando que unos y otros temas que elija se puedan vincular. Por *dosificación* se entiende la selección de temas que guarden relación entre sí, omitiendo o agregando los que por necesidad del propio tema sean necesarios, considerando los tiempos de clase y número de periodos al año, el número de sesiones en cada periodo y las actividades que se plantearán:

PA: Voy uniendo por unidades, que tengan una relación, de modo que trato de unir los temas que tengan relación entre sí... y los que muchas veces concibo que están muy repetitivo, lo vemos en forma muy general.

"Voy uniendo por unidades que tengan una relación" da como lectura que no hay una reflexión tácita sobre el programa, y por lo mismo no han sido consideradas las características,

⁴². La profesora "A" se refiere a las unidades que el libro de texto que en esta ocasión emplean. Dicho texto tiene el desarrollo del programa ajustado a ocho unidades. Al seguir su orden ella va valorando que otros contenidos programáticos puede agregar o eliminar si son "repetitivos"..

Una *unidad didáctica* (Lomas ,1999:Vol.I:77-78) es el conjunto de apartados que incluyen elementos para una secuencia de aprendizaje: la presentación que indica fines que se persiguen, contenidos que se tratarán, tiempo de duración, vinculación con otras unidades, conocimientos previos que requiere, materiales didácticos a utilizar, especificación de actividades de docente y alumnos. Precisión de actividades en relación con los ejes. La *secuencia de actividades* tiene como elementos introducción y motivaciones, detección de ideas y de conocimientos previos, adquisición de nuevos aprendizajes,, aplicación de conocimientos ya adquiridos, repaso de contenidos, síntesis y resumen de lo aprendido, refuerzo, ampliación o profundización de capacidades y actitudes del alumno y evaluación.

necesidades e intereses de los estudiantes, sino en todo caso una revisión de cómo vienen tratados los temas en el libro de texto, pues es donde se encuentra el trabajo por unidades.

Vista así la clase de español, muestra que ésta tiene como guía básica el enfoque y la planeación del libro de texto con el cual trabajan los estudiantes y que en lugar de que sea un auxiliar didáctico, se torne el planteamiento programático del autor, la elección de contenidos y actividades, en la guía de lo que realizarán los estudiantes sin importar sus características y necesidades (Lomas,1999,Vol.I:104).

Desde esta postura programática que elige la docente en cuestión surge una contradicción. Por un lado, en el discurso y en la práctica solicita conocer “los gustos y disgustos” de los alumnos, sin embargo en la práctica emplea el libro de texto como un recurso para guiar y reafirmar los conocimientos tratados:

Diario de campo
8 de septiembre
Concluye poniendo en práctica un ejercicio del libro con respecto al empleo de dibujos para expresar una frase. En la siguiente sesión vincula la lectura “El coloquio de los perros” del libro de texto para afianzar de forma general el tema. Relaciona la práctica de la lectura, tanto en silencio como de comprensión.

Para Lomas (1999,Vol.I:103-104) lo que se hace en el aula no depende únicamente de enunciar lo que hay en el currículo prescrito o lo que se planea, sino también se involucra el uso y abuso de distintos materiales didácticos, entre los cuales están el libro de texto. El carácter de éste material didáctico debiera ser de apoyos pedagógicos, pero en muchas ocasiones los profesores llegan a delegar en él sus funciones docentes: decidir la selección de contenidos lingüísticos y literarios, el tipo de textos que se leerán, revisarán y analizarán, así como la secuencia de actividades de aprendizaje y la propia evaluación.

Los materiales didácticos (Lomas,1999), no son auxiliares didácticos inocentes, traen consigo identidad, un determinado enfoque, concepciones de enseñanza y aprendizaje, un cierto uso de lenguajes y de educación lingüística y literaria. A veces son muy rígidos, otras veces muy flexibles. En ocasiones, el libro de texto propicia clases, clases librecas y planeación tradicional. Al respecto, las profesoras “A” y “B” opinan lo siguiente:

Profesora “A”	Profesora “B”
<p>Para planear el curso y las clases me apoyo en diversos libros y obviamente el programa, el programa es así como que el número uno. Además utilizo varios libros, uso el de Santillana, de Fernández Editores. Diversos libros en donde baso las actividades a realizar.</p> <p>Sí... los libros tiene varias cosas positivas, me he basado en algunos ejercicios que proponen los autores, me parecen buenos. Aunque no lo hago al cien por ciento, porque cada libro de texto en secundaria ofrece un punto de vista, el de los maestros que lo elaboraron y cada, cada quien va a llevar sus actividades como mejor le parezca, pero... en general siento que es ... es una buena técnica. Tiene buenas técnicas y buenas</p>	<p>Mira, cuando yo empecé a trabajar , donde me apoyé más fue en mis apuntes de literatura en la “prepa”. Cuando yo salí de la normal no coincidía el plan de estudios de la normal con el plan de estudio que tú tenías en secundaria. Entonces me base en mis apuntes de la preparatoria. Recurrí a lo que recordaba de cómo me enseñaron en la preparatoria. El maestro se sabía las obras que nos decía, nos explicaba las obras, nos ponía a leer, nos ponía a participar, nos las explicaba, nos la hacía como nuestras, eso es lo que tengo muy reciente, lo que sería el aprendizaje significativo, retomar sus experiencias previas para que tú de allí lo retomes para que ellos participen y hagan suyo el conocimiento y más en primer año.</p>

sugerencias para llevar a cabo en las clases.	<p>El libro de texto cubre la función de reforzamiento para algunos temas, en realidad lo ocupo poco. Empleo otros libros que me den orientaciones con respecto a los alumnos que voy tendiendo</p> <p>Por ejemplo, cuando estaba en el ILCE, organizaba cursos con docentes, entonces leíamos, hacíamos actividades, entonces leo algunos textos diferentes. Por ejemplo, en lecturas, me baso en diferentes libros de lectura, por ejemplo de Paidós, o de gente que ha estudiado sobre las capacidades para la habilidad lectora, o sobre la iniciativa de la lectura. En eso me baso para reforzar el programa y te repito considerando el tipo de alumnos y el grado.</p>
---	--

Si bien hay aportaciones en los libros de texto de secundaria, se logra percibir en la profesora "A" que los recursos programáticos más usados para planear y proponer actividades a los alumnos, es este tipo de documentos y no se basa para la planeación en las habilidades, capacidades y destrezas de los estudiantes con relación en lo planteado en el programa. Aparece nuevamente la contradicción en el discurso de esta docente: considerar características y necesidades de los estudiantes, pero retomar lo propuesto en el libro de texto como planeación, con lo cual esta al ser presentada se torna en un requisito administrativo que se tuvo que cumplir. Con ello, se da un divorcio entre estos dos elementos a considerar en la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación: la planeación y las características y necesidades del alumnado.

Lomas (1999) menciona, que existe una fuerte persistencia en utilizar el libro de texto como guía que dirige los procesos que se involucran -- enseñanza, aprendizaje y evaluación--. El libro de texto define para los maestros el enfoque, la metodología y la planificación de los contenidos. Por lo cual se da una planeación libresca en la que los criterios de continuidad, secuencia e integración para hacer una planeación didáctica se basan en la expectativa de alumnos para los que el autor del libro lo realizó (Lomas,1999:44). En la respuesta de la profesora "A" es posible apreciar que implementa los diversos ejercicios que el libro de texto le plantean.

En la planeación escrita, que ofrece la profesora "A" para trabajar el primer bloque del programa, (obsérvese parte de la transcripción), divide en seis rubros las acciones a realizar con el grupo: *tema, contenidos complementarios, propósitos estrategias, evaluación y tiempo*.

PLANEACIÓN DE LA PROFESORA "A"
PRIMER AÑO
PLANEACIÓN DEL PRIMER BISMESTRE

TEMA	CONTENIDOS COMPLEMENTARIOS	PROPÓSITO	ESTRATEGIAS	EVALUACIONES	TIEMPO
LENGUA Y COMUNICACIÓN	-La lengua como creación exclusiva de la especie humana. -La mayor eficacia de la lengua en contraste con otras formas de comunicación.	Fomentar en el alumno la participación oral ante sus compañeros.	-Los alumnos organizados en binas, conversarán para conocerse. -Leerán un texto sugerido por el profesor (Libro de texto: Español 1 <i>Lengua y comunicación</i> de Ana María Maqueo y Verónica Méndez pág.3). -Con ayuda del profesor obtendrán algunas conclusiones que registraron en su libreta. -Deducirán en el circuito del habla, basándose en el texto leído y la presentación.	Tareas Participaciones Ejercicios Libreta de apuntes	4

			-El profesor presentará un esquema en el pizarrón con dichos elementos. -Se transmitirán mensajes empleando algunas formas de comunicación como mímica, dibujos, escritos y otros(interpretación de mensajes). Los alumnos registran en su cuaderno diversas formas de comunicación (recortes, dibujos, etc.). -Los alumnos llegarán a la conclusión de que la forma más eficaz de comunicación es la lengua. Después de leer el texto(pág. 3) los alumnos subrayarán las palabras que no comprendan, aclararán su significado en el diccionario y lo registrarán en su cuaderno. Para la mejor comprensión de la lectura, los alumnos organizados en equipos, escribirán en forma breve el contenido de cada uno de los diferentes textos leídos, observarán las diferencias entre ellos (ilustrar).	3
--	--	--	--	---

En el tema anota los puntos principales que aparecen en el programa. En los contenidos complementarios se disponen los subtemas en que se desglosan dichos temas programáticos. La profesora se apoya en el libro de texto utilizado para definir la *planeación* como se denomina en México, Lomas (1999, Vol.I:75-76) la llama *programación didáctica*⁴³. Esta planeación presenta los temas que ha visto y verá en el primer bimestre y los agrupa como lo que sería una *unidad didáctica* considerando los tiempos oficiales con que cuenta (cinco bimestres).

La maestra "A" retoma varios de los propósitos generales enunciados en el programa para irlos vincularlo con los contenidos programáticos, aunque no necesariamente tienen que ver con los contenidos mencionados o en las estrategias desarrolladas. A lo largo de su planeación presenta los siguientes propósitos: *fomentar la participación oral*, *motivar para que los alumnos presenten investigaciones en forma oral ante sus compañeros*, *fomentar el gusto por la lectura*, *hacer que el alumno lea y redacte cuentos*, *la participación oral*, *observar la diferencia de varios tipos de textos*.

En cuanto a las estrategias, la docente menciona cuestiones organizativas, actividades que corresponden a los estudiantes: *los alumnos leerán*, *deducirán conclusiones a través de preguntas y exposiciones del profesor*, *realización de ejercicios*, *esquemas*, *investigarán*, *relacionarán dibujos con expresiones*, etc. *Ejercitación de diversas interacciones verbales*. *Registro escrito de conocimientos obtenidos en diversas actividades*. La planeación no ofrece mención algunas de práctica de valores o actitudes relacionadas con los temas anotados. esto se observa más en la práctica de los mismos.

La profesora "A" hace mención de un trabajo continuo en equipos para el desarrollo de

⁴³ *Programar* es tomar decisiones sobre qué enseñar, cómo hacerlo, cuándo y para qué enseñar y evaluar. La *programación didáctica* considera en su estructura: la adecuación de los contenidos al contexto en cuanto al alumnado y a las prioridades educativas; la organización y secuencia de los objetivos, contenidos y criterios de evaluación; la metodología y actividades a emplear y la evaluación (Lomas, 1999, Vol.I:75-76).

diversas actividades, aunque en la mayoría de las actividades observadas el trabajo fue individual. En la práctica, para este bloque la profesora ubicó dos temas como aglutinantes de los contenidos observados: Lengua y comunicación y Exposición. Para el primero, en su planeación corresponden cinco subtemas, que coinciden con los primeros que aparecen en el programa de primer año. Posteriormente el resto de subtemas los conjunta bajo el tema: *Exposición*. No hay una definición clara en cuanto a si corresponde el tema con el subtema.

En evaluación, la maestra, anota distintos elementos y actividades que tomará en cuenta para considerar el avance de los estudiantes: *tareas, participaciones, ejercicios, libreta de apuntes, fichas de resumen, lecturas* tanto de comprensión, como de análisis y de cómo están estructuradas, la *redacción de cuentos, cuestionarios, actividades específicas como collages, debates*, entre otras.

Este patrón organizativo del programa es utilizado por la profesora “A” para ajustar únicamente las actividades y variarlas año con año:

PA: No cambia la dosificación, lo que voy cambiando son las actividades, los ejercicios. Eso es lo que cambio. La dosificación, el orden como les estoy dando casi no lo cambio, en lo que si cambio son las actividades que implemento.

El motivo del cambio de la dosificación es modificar actividades, ejercicios diferentes, pero que buscan el mismo propósito. Cambio en función de lo que ya se hizo, pero conservando el orden de los temas. Dosificar es la reorganización del programa bajo una especie de unidad didáctica, de módulo de temas que sea posible vincularlo por la relación que guardan:

PA: Yo lo dosifico, como está el programa yo voy dosificando, no sigo el orden específico que está en el programa, sino como van requiriendo los temas.

Este discurso docente fija la atención en ver los contenidos programáticos como el centro de atención. También permite aseverar que la profesora “A” año con año parte de una dosificación-patrón en la cual solo hace mínimos ajustes y en el que sólo hará variar el tipo de actividades con las cuales pone en marcha los temas, así como los ejercicios que aplicará. No parece considerar las necesidades, intereses y características socioculturales de los alumnos. Mucho manifiesta tomar en cuenta los usos lingüísticos.

La organización específica del programa, si bien es relevante para definir los otros procesos (aprendizaje y evaluación) y los auxiliares didácticos, es sólo una parte de la programación o planeación didáctica, la cual en todo momento partiría del *capital lingüístico*, de las necesidades, características e intereses del estudiantado (Lomas, 1999, Vol.I: 85-97).

La profesora “B” parece regirse por las ideas que acabamos de reseñar. Plantea, al igual que Lomas (1999), que hay diversidad de factores que se tienen que contemplar para la planeación. Entiende que los materiales didácticos son esenciales en las tareas docentes y

contribuyen al proceso de aprendizaje de los estudiantes, pero la mirada que vuelca hacia ellos es que su uso está en función de las características y necesidades de los alumnos. Al mismo tiempo, su visión sobre dichos materiales didácticos alude a cierto tipo de profesionalismo docente (Lomas, 1999:109) de cual se ha apropiado.

La dosificación del programa de cada una de las profesoras es congruente con lo que hacen en su práctica docente en donde aparece un patrón de interacción verbal didáctico, es decir, una manera de enseñar en donde surgen distintas estrategias a través de los cuales las profesoras pretenden que los estudiantes participen oralmente.

2. El criterio de integración programática: vinculación con otros ejes del programa

La continuidad, la secuencia y la integración son criterios que si bien se perciben en todo Plan y Programa de estudio y los elementos que los componen: planteamiento de los objetivos, los temas y las actividades, también a la hora de planear son tomados en cuenta. Para el criterio de continuidad, es necesario observar que haya ejercitación del mismo tipo de capacidades; para la secuencia, que existan las experiencias sucesivas y graduales en amplitud y profundidad sobre determinado tema y para la integración una relación horizontal entre los ejes del español. Las profesoras “A” y “B” lo contemplan de la siguiente forma:

PA: Si, trato de irlos relacionando, que vaya hasta cierto punto...que haya un poquito de todo, lo que es lengua oral, lengua escrita, recreación literaria, trato de que se combine, a la mejor no específicamente, sin embargo en forma inconsciente lo llevo a cabo.

“Un poquito de todo” significa que existe en la docente una cierta idea de que los temas se vinculen entre sí, bajo la línea de que sean de distinto eje de la lengua. “De forma inconsciente” indica que no hay una planeación de la lengua oral, ni un tratamiento específico. Se deja ver la improvisación respecto a lo que se hace en el aula. Sin embargo la maestra intuitivamente comprende que la educación lingüística comprende varios aspectos que lleven al alumno hacia la competencia comunicativa. Lomas (1999), Tusón (1991) y Calsamiglia (1991) afirman que la lengua oral no se trabaja en forma específica sino en forma complementaria con otros aspectos de la lengua e incluso tiene que ver con los aspectos extralingüísticos y metalingüísticos.

Las profesoras “A” y “B” consideran que la propia asignatura en un de sus ejes, el de Recreación Literaria les aporta el contenido necesario sobre el cual pueden reflexionar, discutir, comentar, sin que necesariamente sea el único, pues están los conocimientos de otras asignaturas y muchos temas de cultura general y actuales que son de interés para el alumnado y por tanto pueden vincularse con los temas y propósitos de la materia. Así mismo de manera natural se arriba al los temas del eje de lengua escrita.

Así, la lengua oral es utilizada como herramienta para los otros aspectos y ejes del lenguaje. Uno de estos aspectos es el de Recreación Literaria. La práctica de expresión oral no se limita a sí misma. Su práctica se ve estrechamente vinculada tanto a la lectura como a la escritura, pero ineludiblemente conlleva la escucha.

Al tener como vehículo a la lengua oral en aquellos temas literarios que se traten está implícito que el habla-escucha se torna sumamente significativa y cobra con ello un estatuto social muy alto. Sin embargo, los hablantes consideran su habla defectuosa, agramatical, deformada, impropia y deficiente, ya sea por una u otra cosa (Kress, 1991:65).

En el eje de lengua oral, hablar se pone en juego como vehículo y contenido de aprendizaje. Es ineludible e inminente que la lengua es instrumento para la enseñanza y el aprendizaje, es materia de estudio y medio de comunicación (Yetta y K. Goodman, 2001).

El uso de la lengua hablada subyace en todo proceso comunicativo sin que por ello pierda el carácter sociolingüístico que posee, que se da en todos los contextos.

3. Planeación, práctica docente y patrones de interacción

Los procesos de enseñanza y aprendizaje no son más que resultado de la interacción y comunicación que ocurre en el aula. Ésta es un espacio en donde en el momento que se lleva a cabo la tarea académica se pone en juego la estructura de participación en donde su dinamismo trastoca la planeación programática y la dosificación planteada, pero también da lugar a que surjan formas comunes de actuar en la enseñanza. Estos patrones de interacción contienen distintos tipos de acciones o estrategias que motivarán la expresión oral de los estudiantes.

El patrón de interacción verbal que de forma estratégica presenta la profesora "A" es el siguiente:

- ❖ Presenta el tema
 - ❖ Hace preguntas con intención reflexiva y de carácter deductivo.
 - ❖ Da ejemplos para motivar respuestas en los estudiantes
 - ❖ Vuelve a hacer preguntas inductivas e insistentes
 - ❖ Proporciona nuevos ejemplos que confirmen las respuestas, para ir agregando elementos a la nueva información.
 - ❖ Ocasionalmente, si así lo requiere el tema, hace un resumen verbal apoyándose con elementos gráficos en el pizarrón.
 - ❖ Señala actividades organizativas y define acciones que realizarán los estudiantes.
 - ❖ Desde el escritorio observa que estén trabajando los estudiantes. Si algún alumno tiene dudas, pasa con ella. Esporádicamente llega a pasar entre las filas.
- Dirige las actividades para tener un conocimiento apegado a libros de texto.
- ❖ Prácticamente este patrón se convierte en un ritual en cada clase.

La profesora "B" presenta cierta semejanza en algunos aspectos con el patrón de la profesora "A". Sin embargo, hay dos ejes que lo hacen diferente: la organización constante y

diversa en cada situación de aprendizaje y las estrategias deductivas e inductivas mediante las cuales va guiando a los estudiantes para que construyan el conocimiento. El patrón constructivo de la profesora "B" es el siguiente:

- ❖ Inicia por señalar un cierto tipo de organización del grupo, que es bastante numeroso.
- ❖ Marca constantemente la disciplina que debe guardar el grupo.
- ❖ Presenta el tema al mismo tiempo que lo va explicando.
- ❖ Hace algunas referencias para ubicar a los estudiantes en el tema.
- ❖ Se apoya con registro gráficos en el pizarrón.
- ❖ Hace diversas preguntas que sirven de hilo conductor para que ya de forma individual o colectiva vaya respondiendo el grupo y construyan el conocimiento nuevo.
- ❖ Aporta algunos ejemplos, pero es más constante que intente que los niños aporten sus propias experiencias o ejemplos.
- ❖ Reorganiza al grupo según las necesidades del tema y les marca las actividades que realizarán.
- ❖ Interrumpe cuando observa que hay estudiantes que no llevan a cabo las actividades o que las realizan incorrecta o equivocadamente, sea por distracción intencionada o por no haber entendido.
- ❖ Se pasea constantemente por el salón y no da tregua a muchas distracciones.
- ❖ Marca los tiempos de las actividades y los respeta casi con exactitud.
- ❖ Con las respuestas de los estudiantes va generando que éstos mismos hagan reconstrucciones de los conocimientos para reafirmarlos y cierra el tema haciendo una breve conclusión.
- ❖ Es mediadora y reguladora tanto para la interacción verbal, como para ir construyendo los conocimientos, los procedimientos y las actitudes.

Como puede observarse en ambos patrones de las maestras, la lengua oral es una herramienta fundamental y por lo tanto la práctica de la misma es constante durante la enseñanza. De ahí que se afirme que todos somos maestros de lengua y no solo los docentes que imparten la asignatura de español (Goodman,1992; Lomas1999: 121). Así mismo confirma Cazden (1899, citado por Lomas,1999) que en gran parte de la enseñanza , la lengua hablada es mediadora y a través de ella los estudiantes muestran a los profesores lo aprendido. Por tanto, la lengua hablada es herramienta de la enseñanza y aprendizaje; mientras que los usos lingüísticos que se practiquen en la escuela afectarán las características sociolingüísticas y culturales del entorno familiar y social de los estudiantes y viceversa.

Independientemente de que las dos profesoras abordan la enseñanza con visiones diferenciadas, crean formas o patrones de enseñanza en donde afloran variantes en el estilo de hablar y de dirigirse a los estudiantes de acuerdo a las características que han identificado en ellos. Así de una o otra manera las docentes transmiten variados usos lingüísticos a los estudiantes que en el momento de demostrar éstos lo aprendido, suelen ser retomados.

Esta manifestación de la vida escolar dan lugar a tres usos del lenguaje hablado: el *lenguaje del currículo* --el lenguaje propio de la asignatura en estudio--, el *lenguaje de control* --aquel que es utilizado para el mantenimiento de las relaciones sociales y donde se manifiesta el profesor como autoridad -- y el *lenguaje de identidad personal* --las expresiones de identidad y actitudes del que habla -- (Cazden, 1988 en Lomas, 1999: 20).

Bajo este marco, que tanto la teoría como la práctica nos ofrecen, la programación didáctica como suele llamarla Lomas (1999) o planeación como se acostumbra nombrarla en México incluye ordenar y precisar en el tiempo actividades de enseñanza, aprendizaje y evaluación que se requieran durante el curso escolar, de qué manera se realizarán, precisar los objetivos según sean los contenidos (conceptuales, procedimentales o/y actitudinales), los materiales didácticos, la organización, las dinámicas y técnicas que se emplearán y los instrumentos y mecanismos de evaluación, sin dejar de lado el ritmo de aprendizaje de los estudiantes.

4. Propósitos de la lengua oral en la práctica

Dar a conocer el *propósito* del tema o de las actividades es una forma de motivar al estudiante y darle sentido al aprendizaje (Díaz y Hernández, 2002). Por otro lado, disminuye aquel aspecto directivo que en toda sesión de clase llega a surgir. En los estudiantes disminuye el desconcierto pues saben qué es lo que se pretende. Esto ocurre con la profesora "A" de una forma un tanto imprecisa. Llega a dar a conocer el objetivo a los estudiantes sobre las acciones que realizarán y es cuando le encuentran los alumnos más sentido a lo que aprenderán. El no clarificar los objetivos que se persiguen por lo menos en cada tema y dejarlo por mencionado durante el encuadre hace que los estudiantes pierdan interés.

Recordemos que en el encuadre se dan a conocer los propósitos generales del curso y que los particulares de cada tema hay que precisarlos de ser posible en cada situación de aprendizaje para que tengan efecto motivador.

Facilitarían los procesos de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación si los estudiantes son motivados en lo general y en lo particular respecto a por qué van a ver ciertos temas, cómo los trabajarán, qué se les evaluará, en qué medida ellos pueden proponer actividades para tratarlos, para practicarlos e incluso para evaluarlos. De forma esencial cuenta el cómo el docente haga esta presentación. La idea que es que los estudiantes reconozcan y encuentren utilidad a lo que aprenden, no para memorizarlo, sino para aprender comprendiendo. El aprendizaje tendrá sentido cuando sea significativo (Díaz y Hernández, 2002; Najt y Reyzabal, 1989, en UPNb, 1994: Lomas, 1999, Vol. I: 97).

Estas son algunas de las razones por lo cual las prácticas de expresión oral que implementa la profesora "A" tienden a dispersarse. El propósito programático para ella es que el alumno hable, se exprese oralmente. Considera que no es necesario involucrar a los estudiantes en cómo se planearán las actividades para que hablen y menos en la determinación de objetivos. Las razones por las cuales hacen ciertas actividades frecuentemente quedan en el aire. Para los jóvenes la actividad concluye cuando al hacer su

apunte el tema. Poner tal tema en práctica es un tanto secundario. Por lo general, el único rasgo es cumplir, sin importar criterios para realizarlo. En el momento de la evaluación es cuando les da conocer la finalidad.

La profesora “B” presenta cada semana una unidad didáctica en la incluye temas de lengua oral. Llega a mencionar alguno que otro objetivo, pero no queda claro lo correspondiente a expresión oral.

Ambas profesoras mencionan los propósitos lingüísticos posterior a la presentación del tema. Llegan a intercalarlos en el desarrollo del tema o al final del mismo.

Se percibe que los estudiantes tienen necesidad de conocer los temas, pues hay momentos en que no saben que se espera de ellos o hacia donde dirigir lo que están haciendo. Otros estudiantes, sobreentienden que se espera de ellos, sobreentienden el propósito de las profesoras y al ver que hay compañeros que o saben para que hacen esto o aquello, les explican el sentido que tiene hacerlo y para qué.

Para ambas profesoras el *encuadre* del curso ha dejado claro, en los estudiantes, que lo que se haga en clase persigue mejorar la lengua oral, la lengua escrita, leer, tener conocimientos de gramática y de literatura.

Por su parte, los estudiantes, asumen lo explicado por las profesoras observadas como algo dispuesto por ellas, pero no se sienten convencidos de que lo que realizan sea necesario hacerlo. Se sienten obligados, expresan con sus actitudes de incumplimiento en los materiales, su negación al trabajo propuesto, en las participaciones obligadas demuestran una aceptación obligada de las actividades indicadas:

- Es aburrido
- La maestro sólo quiere que estemos escribiendo
- La maestra quiere que participemos, pero no me gusta; me molesta cuando me obliga.
- Me gusta que lo explique y nos dicte el resumen
- Nos corrige, pero no entiende cómo hablamos.
- Como hablamos, esa es nuestra forma de hablar.
- Así hablo yo.
- Ya sabemos hablar y escribir español no se para qué quiere que repasemos. Me da flojera hablar, me canso.

Las actividades, son determinadas por las maestras. Definen cuáles se acoplan al tema y son presentadas ante los estudiantes. Sin embargo, mientras para la profesora “A”, durante la planeación, el centro de acción es el contenido programático que se verá y es el que determinará las actividades que realizarán los estudiantes, sin permitir ninguna flexibilización o ingreso de propuestas de los jóvenes.

Para la profesora “B”, la planeación puede variar en razón de las circunstancias, permitiendo que los estudiantes aporten sobre las mismas con la finalidad de que se involucren

más en ellas, mantengan el interés y sientan más suyas las acciones. Al respecto Calsamiglia (1991, en Lomas,2002:46) nos dice que efectivamente la mejor forma de aprender la lengua oral es ejercitándola dado que el uso lingüístico es partir de la acción social.

El sentido socializador a través de la lengua oral es motivo de preocupación de la profesora “B” , por tal motivo expresa no poner cuidado en la relación expresa con los otros temas de lengua oral del programa, sino en utilizarlos en forma general y tratar que los estudiantes se socialicen a través de ellos. Los emplea como herramienta de socialización:

PB: Los temas de lengua oral los maneje en forma general, no me especifique en alguno. Mi preocupación era que el alumno se sociabilice, exprese sus ideas con sus palabras, en forma general, pero cuidando cómo lo hace y con las palabras necesarias. Tratando e aumentar su vocabulario y con su propio estilo.

El interés de la maestra es hacer que los niños expresen sus ideas, que cuiden cómo lo hagan, aprendiendo a seleccionar las palabras adecuadas para hacerlo. Con ello, la profesora muestra interés y respeto por la individualidad de sus estudiantes. La educación lingüística debe contribuir por tanto, a esa variedad lingüística influenciada por lo geográfico (dialectos), lo social (sociolectos), lo funcional (registros) y lo individual (estilo de la lengua) y a esclarecer el uso lingüístico de acuerdo a intenciones específicas, sociolingüísticas, de diversos orígenes socioculturales, así como situacionales y contextuales en la comunicación (Lomas,1999,Vol:I:51).

5. El uso lingüístico de los estudiantes

Aprovecharé la exposición de las rutinas de las profesoras para abordar sobre los usos lingüísticos de los estudiantes y el impacto que tienen al enfrentarse al uso formal y académico de la lengua en la escuela.

Ambas profesoras “A” y “B” dejan claro desde un inicio a los estudiantes que la clase de español requiere de que ellos se expresen continuamente, pero de una forma ordenada.

Les indican que practicar el habla será útil para mejorar su manera de expresarse, para hacerlo del modo más adecuado y preciso e ir enriqueciendo su acervo lingüístico. Advierten que eso implica la intervención de ellas en el momento que así se lo requiera. La profesora “B” señala que también sus propios compañeros les podrán corregir.

Profesora A
<p>PA: Considero que la lengua oral es fundamental dentro del primero de secundaria, en toda nuestra vida, porque a través de la lengua oral nos comunicamos y una forma de expresarnos es hacerlo correctamente. Siento que es fundamental que el alumno se comunique con los términos adecuado. El alumno utiliza muchos términos, muchos vocablos... muy coloquiales,. Tiene que ver la diferencia entre lo que es la lengua vulgar, la lengua formal y la culta. Nuestra tarea dentro de lo que es el curso, es sobre todo, es enseñarle las reglas para que ellos practiquen durante el curso escolar y aprendan a comunicarse adecuadamente. Por eso les digo que se les corregirá cuando no hablen con propiedad.</p>

Profesora B
<p>PB: participar es una obligación que ustedes tienen como estudiantes. Vamos (<i>se refiere a que también a sus compañeros de clase</i>) a estar corrigiendo su participación, no por eso no quieren hablar, es para mejorar. Si ustedes se paran y dicen: "este, este, este me dijo fulanita y, este, me dijo sutanita ... y si yo les digo: deja de decir "este" o ponle un "y" o ponle, no, no le pongas nada, sigue la construcción, no es para que no hablen, es porque estamos aprendiendo y una forma de aprender es hablando.</p>

La docente "B" explica a los estudiantes la forma en que participará, sobre todo si se trata de practicar la lengua oral. Durante la primera experiencia de práctica de la expresión oral, les ha indicado que lo importante es escucharse, saber quienes son y como expresan. Les da a entender que hay respeto por los usos lingüísticos que emplean, siempre y cuando se dé el respeto hacia los demás.

La interacción oral, desde este punto de vista, recobra flexibilidad y se vuelve eficaz. Por otro lado, la profesora hace ver a los estudiantes que no aplicará mecanismos disciplinarios y normativos sin tener clara la razón.

PB: Para mí es muy importante la forma en que ellos se comunican, no la cuestiono. Les hago ver que la que usan según su edad y que es respetable, pero que tenemos que aprender otras formas de hablar. A veces me desespero, porque el medio los jala mucho y pues ... los otros maestros de las demás materias no colaboran. Siempre les he dicho que ellos hablan, bueno, todos, todos hablamos a veces de manera inconsciente, entonces no nos fijamos cómo estamos hablando o de las palabras que estamos usando o de la entonación que estamos usando. Entonces eso es, a veces, lo que trae problemas para comunicarnos o lo que nos lleva a no entendernos. A la hora que ellos hablan trato de, como que inducirlos a lo que quieren decir o cómo lo quieren decir. A ampliar su vocabulario para que se expliquen mejor y digan con claridad que quieren decir.

La estrategia de motivación aplicada por la profesora "B" trata de ir consolidando la lengua en diferentes usos, según su situación y momento. Muriel Saville-Troike (citado por Lomas,1999:33) considera que consolidar los usos lingüísticos implica expectativas respecto a quién puede o no puede hablar en determinados contextos, cuándo hay que hablar y cuándo guardar silencio, a quién hablarle, cómo según su estatus y rol, bajo qué comportamientos variables adecuados en diferentes contextos.

PB: Yo les digo: Ya ven, necesitan hablar y tener las bases, por eso es importante el saber hablar. Si ustedes llegan, por ejemplo, en una forma altanera con una maestra y no encuentran las formas mas que de reclamo, la maestra no les va a poder buena calificación ¿verdad? Pero si ustedes llegan y utilizan las palabras, adecuadas, se dirigen con propiedad, si van a tener una atención, incluso si lo escriben..

El enfoque comunicativo del Programa, en el sentido de usos lingüísticos y comunicación adecuada es vertido por esta docente en las maneras de implementar las actividades, propicia continuos escenarios comunicativos tratando de poner en juego situaciones diversas a partir de los conocimientos previos del alumnado. Cumple con ello, el propósito lingüístico de lograr que los estudiantes se expresen en forma oral y escrita con claridad y precisión en contextos y situaciones diversas (SEP, Plan y Programa de estudios, 1993) y además que trabaje no sólo la lectura sino también la escritura y la expresión oral, como instrumentos para adquirir conocimientos y poner en práctica contenidos procedimentales y actitudinales que conlleva el programa de primer año.

Prácticamente en una sesión la profesora “B” pasa a exponer oralmente a 34 estudiantes. Los distractores y la inquietud del numeroso grupo lo canaliza por medio de estrategias de rechazo y de ignorar a quienes se extralimitan con bromas o burlas logrando que los estudiantes que pasan tomen la misma actitud.

El razonamiento sobre la frase célebre logra la interacción verbal entre la profesora “A” y el grupo. Se torna por momentos en un soliloquio de la profesora. El grupo parece poco atraído para participar activamente en cuanto al contenido de la frase célebre. La profesora observa esta situación e insiste con diversas preguntas, ya indagatorias, ya provocadoras intentado que alguna de ellas propicie la comunicación, los haga opinar, decir algo. Al ver que este tipo de motivación no funciona, acude a una motivación contundente a la que no se resisten los estudiantes: los hace participar escogiendo niños de la lista del grupo, ellos se sienten descubiertos en su temor a participar y con expresiones gestuales se resignan a hacerlo según los nombre la profesora.

La profesora “A” ante este tipo de situaciones de resistencia a la participación voluntaria, cuando incluso ya han sido señaladas las normas de clase desde el encuadre del curso, considera que no hay porque motivar a lo estudiantes cuando ya saben que tienen que hacerlo, sin embargo el lanzar diversas preguntas bajo la técnica de lluvia de ideas, el dar ejemplos son estrategias que intentan romper el miedo de los estudiantes a hablar y lo hagan, esa es una forma de motivar:

PA: No busco una motivación, no. Les planteé inicialmente que en español no se vale estar callados, es una materia donde debemos hablar. Les trato de dar en forma abierta la lluvia de ideas, a ver que piensan, sobre todo si estamos en un texto, sin embargo, cuando veo que no se da por algunos niños por la timidez, pues dedocráticamente, forzosamente les digo: a ver ¿tú qué piensas?

Se reconoce que la profesora condiciona la participación como norma de clase, lo cual parece obligado, pero en muchas de las ocasiones es necesario dar estos “empujoncitos” o motivaciones iniciales (Díaz y Hernández,2002:159) para animar a los estudiantes a hablar. Si

bien la tendencia de este grupo es poca participación en cuanto a este tipo de actividades orales, en los momentos que están solos los estudiantes porque no ha llegado la profesora mantienen conversaciones muy activas, con expresiones generacionales, bromean, se preguntan actividades que realizaron en su casa, sus tareas, hacen comentarios personales. El uso lingüístico entre iguales es evidente. Al iniciar la clase esta dinámica del grupo se pierde.

Esta situación de silencio se da, debido a que durante el encuadre, la comunicación oral coloquial que varios de los estudiantes usaron, fue cuestionada por la profesora. Para los alumnos eso indicó, no sólo a quienes corrigió, sino a todo el grupo, que dentro de clase deberá emplearse un uso lingüístico formal. Por lo cual hay alumnos que temen hablar o emplear expresiones o palabras inadecuadas. Esto indica que poco a poco hay que ir colocando a los hablantes y sus habilidades específicas de comunicación a situaciones más formales de participación (Lozano,2003), para evitar ocasionar cohibiciones o miedos que difícilmente se rompen a lo largo de un curso e incluso de toda la vida.

Lomas (1999, Vol.I:51) también afirma que se requiere potenciar el *valor de uso* de la lengua ante el *valor de cambio*. Aunque, si bien es cierto que las personas tienen derecho a construir su variedad sociocultural con su variedad lingüística original, también es necesario que sean conscientes de saber más registros y estilos en función de que genere un abanico de intercambios lingüísticos más amplio. La educación lingüística primero debe contribuir a la extensión del uso y consecuentemente a la normalización lingüística.

Bordieu (1982, citado por Lomas,1999, Vol I:51) menciona que en la escuela es necesario considerar en todo momento a los estudiantes que no se ajusten a la lengua estándar o usos legítimos de una lengua en una intervención educativa específica y aplicar las estrategias necesarias para irlos integrando. Coincidiendo Lomas (1999,Vol.I:52) con estas ideas de Bordieu agrega que debe evitarse toda discriminación y respetando la identidad sociocultural y lingüística de los estudiantes. Insiste en que si se persiste en discriminar usos lingüísticos, sólo se ocasionan prejuicios socioculturales y geopolíticos sobre los hablantes y sus lenguas provocando el evidente racismo lingüístico, geográfico, social y sexual.

Con la profesora "B", la interacción verbal oral, es una herramienta que actúa como mediadora en todos los momentos posibles. Deja en libertad a sus alumnos para que el que se expresen con naturalidad. También incita a los estudiantes con preguntas exploratorias, indagatorias e inductoras provocando que haya constantes participaciones. Se da un sobreentendimiento de que la participación oral es abierta y ordenada. Hay cierta resistencia de algunos estudiantes a realizarla así y también hay algunos alumnos que se observan tímidos, callados. La profesora ha observado estas actitudes y poco a poco va marcando límites a estas manifestaciones del grupo.

Las actitudes de orden, respeto y tolerancia manejados por la profesora “B” desde el encuadre del curso, son requisitos que mantiene inalterables para ser puestos en práctica en todo momento y en toda participación de intervención oral. Trata de que la tendencia sea a que se conviertan en un principio de la clase. El “ssssh”, el “silencio”, o el “cállate” hacia varios alumnos cuando intervienen en desorden, dichos por ella o por algunos de los estudiantes así lo indican.

De las expresiones coloquiales que los jóvenes van soltando, la maestra retoma una nueva forma de decir, animando a quien así se expresó, se apropie de ella. La profesora también se torna en mediadora y enlace para ir complementado, ajustando y adecuando ideas, razonamientos.

PB: Si yo me limito a decir: esto ya lo dijeron, así no se dice, con esas palabras no, el que sigue, el que sigue; lo que estoy provocando es que ya no hablen. Aunque me digan tres veces las ideas de diferente forma, los escucho, retomo las ideas y construyo y comparo esas ideas para ellos vean que eso ya se dijo, que se puede decir de una forma más adecuada a la clase, pero sin sancionarlos ni molestarlos, diciéndoles ¡Ay! ¿Otra vez? No sabes hablar. Eso los inhibe y ya no hablan.

Las expresiones de la profesora “B” muestran que su aula es un escenario lingüístico y de participación continua.

La actitud de la profesora “B” de aceptar el uso lingüístico de los estudiantes y proponerles otro, muestra que hay un respeto por el habla de cada uno e incluso por no hablar, pero al mismo tiempo les muestra que no es el único y que existe otros usos del lenguaje. Estas actitudes se reflejan en la práctica de la profesora, desde el primer día de clase.

Los siguientes casos, son tomados de la transcripción de la primera sesión de clase que la profesora “B” tuvo con el grupo. En ella los estudiantes exponen su presentación y al mismo tiempo hacen su primer práctica de exposición individual. Observemos cómo aplica la mencionada profesora apertura hacia su formas de expresión, hacia el uso que hacen de la lengua, así como el respeto hacia su silencio, que también aporta una lectura

Axel: “Neta”, me gusta estudiar... (sonriendo) en seriooo...(risas irónicas y estruendosas por la gracia con que lo dice, como por la actitud que toma).

PB: Aquí no se desmiente a nadie hasta que no se pruebe lo contrario (guardan silencio los alumnos). Entonces si su compañero dice que le gusta estudiar, es muy buena cualidad. ¿qué has leído?

Axel: “Camaney”... Historietas... de los Simpson (risas).

PB: Ah, bien , ¿quién sigue? Ya, (indica la niño sentarse) gracias

Caso 2

PB: esta fila .. hace falta una personita por ahí.. ...

Eh 1: Lourdes...

PB: (En tono de broma) ya te vimos Lourdes, no te veo Lourdes...

Lourdes, ahí en tu lugar. No te pares, ¿qué te gusta Lourdes?... si tú me dices lo que te gusta, yo te digo lo que no te gusta (algunos niños le hacen señas de

que la profesora le habla, uno le mueve el brazo)... ... (con voz firme la maestra dice) ¡déjenla en paz! ... ¿si Lourdes, lo hacemos? o ¿no?...Tú , dime...
 Eh 2: (Un niño pronuncia su nombre en un tono de broma) ¡Lourdes! (Lourdes lo ve y mueve negativamente la cabeza)
 PB: (la profesora llama la atención en un tono serio) ¿usted se llama Lourdes, señor? (opta por no insistir)... ... Empezamos con esta fila y Lourdes ahorita nos dice... ...

En el primer caso, la profesora ni menosprecia la forma de hablar del chico, ni lo sanciona por el contenido de lo que dice. Comprende que las risas de los demás estudiantes son por las expresiones utilizadas, por lo que lo conocen. La profesora acaba con el relajamiento al sentenciar que tanto el que habla como los que ríen lo deben probar. Demuestra con ello respeto y tolerancia a la individualidad de cada quien y con ello les deja ver a sus estudiantes que por la vía de los hechos, que han de tener orden para trabajar.

En el segundo caso, se trata de una niña, de trece años, nativa de Tuxtepec, Oaxaca, recién llegada a la Cd. de México. Apenas cuenta con cinco meses en la escuela. Su hablar es un tanto entrecortado, siente aún temor a hablar ante sus compañeros. Para ella, sus compañeros hablan mucho y hacen mucho ruido: *“Me da miedo, o..o...o.. no dejan hablar, estoy ansina”*. La profesora “B” ignora esta situación, pero percibe que hay un motivo por el cual no desea a hablar y respeta su individualidad y hace que el grupo la respete.

Los usos lingüísticos serán tan diversos como variables sean los contextos en donde se produzcan. Los docentes de todas las asignaturas, pero en especial están los docentes de español se enfrentan a la diversidad de usos lingüísticos de los estudiantes, al capital cultural que estos ofrecen. La comprensión que específicamente ofrezca esta parte del profesorado respecto de los usos de la lengua empleados por los estudiantes y la capacidad y habilidades que ponga en marcha facilita o empobrece el camino para que se apropien de otros usos de lengua que amplíen los horizontes socioculturales de los estudiantes. Dichos horizontes se verán más o menos beneficiados dependiendo del tipo de recursos que se empleen para poner en contacto a los estudiantes con la diversidad de contextos lingüísticos orales.

Tradicionalmente se parte de los usos escritos para practicar usos orales y no al contrario. Al respecto la propuesta de Nussbaum (1991, en Lomas 2002:75) de crear una sonoteca para tener un contacto más directo con los distintos usos lingüísticos orales haría partir a los estudiantes de las características que observen en dichos usos para practicar sobre los mismos.

6. Usos lingüísticos y recursos didácticos

La sonoteca de Nussbaum (1991) viene a constituir realmente uno de los medios y a la vez recursos didácticos más actuales con la cual el o la docente de español y los estudiantes contarían para analizar los usos de la lengua oral en la gama de usos lingüísticos que ésta se

presentará en su aspecto sincrónico, situacional y contextual, lo que ayudaría a que tanto docentes como alumnos fueran más sensibles hacia esta forma en que la lengua se presenta y sus usos.

La profesora “B” intuye que es necesario poner en contacto a los estudiantes consigo mismos y con los usos que existen en su medio y lugar. Su intención es que los alumnos se analicen a sí mismos y a los demás en el uso lingüístico real para superar fallas y avanzar en la competencia oral. Con esta propuesta se acerca a la creación de la sonoteca y a ir sensibilizando a los estudiantes hacia los usos socioculturales de la lengua.

PB: Lo que también propongo es que haya un estéreo, para grabarlos y que se escuchen, que escuchen personas que tienen buena dicción. Al igual que escuchen personas que no se les entiende nada, que escuchen las diferentes formas de expresarse, y ellos que se vayan dando cuenta.

Esta sonoteca, recurso y medio a la vez, es un conjunto diverso de formas verbales orales que se usan en la sociedad y en el país en donde viven los estudiantes. Es un banco de material auditivo y visual que contiene una serie variada de documentos textuales orales de diversas situaciones comunicativas actuales y en donde el propio estudiante puede ayudar a recolectarlas, para posteriormente analizarlas en clase.

En cuanto a suscitar la sensibilidad hacia la lengua oral y sus usos, Calsamiglia (1991, en Lomas, 2002:46) considera que es necesario aumentar la percepción y sensibilidad hacia la oralidad, así como promover actividades comunicativas estimulantes y con finalidad clara. Bajo esta perspectiva quienes participan (docentes y estudiantes) en las actividades comunicativas realizarán y desarrollarán por su parte las estrategias necesarias para el progreso de la competencia oral.

Las profesoras “A” y “B” en general, emplean dentro de sus estrategias el uso de materiales concretos que aporten ideas a los estudiantes para que tengan de qué hablar. Acuden propiamente a recursos y medios escritos.

Profesora “A”	Profesora “B”
Por ejemplo, he utilizado lo que son lecturas, fotocopias, videos, un cuento, que más ... a lo mejor una experiencia personal, dramatización.	He recurrido hasta ahora lecturas, pero quiero utilizar más adelante, si se puede, el aula de medios. Propongo además un estéreo,

En cuanto a que los estudiantes tengan contacto con diversos usos lingüísticos en distintas situaciones comunicativas, prácticamente no se propician de forma intencional. El modelo de uso lingüístico más cercano es el de las propias profesoras en las situaciones formales de clase. De forma espontánea, se van presentando diversas situaciones comunicativas en las que las profesoras van orientando el formato oral requerido.

Durante las observaciones hechas con la profesora “A” no se dieron pautas a los estudiantes para usar un determinado formato discursivo ante cierto tipo de situación comunicativa e incluso ante interacciones orales específicas.

La profesora “B” antes de iniciar la actividad general con el grupo proporcionaba algunos ejemplos de formatos según fuera a ser el tipo de interacción oral en donde participaran los estudiantes, realizando mayores precisiones en las interacciones orales específicas tales como la exposición, la entrevista, el debate y el foro. Apoyaba a los alumnos con propuestas cuando no se apegaban a un determinado uso de la lengua.

Si los usos lingüísticos se dan en los contextos de interacción, la propuesta de Nussbaum (2002) sobre la creación de la sonoteca en las aulas, es vigente y propicia que se dé un análisis de cómo es utilizada la lengua oral, la entonación que se emplea según sea la situación comunicativa, los mecanismos que se utilizan para expresar lo que se quiere decir, el ritmo de la voz, el volumen, los matices que se le dan a la voz en tal o cual situación, en fin. Crear una sonoteca implica proporcionar material actual y real, que incluso bien puede ser buscado por los propios estudiantes (Nussbaum, 2002).

Visto así, no sólo la “documentación”, como define la profesora “B” el tener información sobre un tema por distintos medios, se le proporciona a los estudiantes antes de sus intervenciones orales, sino también se hace que los estudiantes conozcan y practique los rasgos propios de la lengua oral.

Los estudiantes tienen que ver cómo hay que expresarse ante tal o cual situación de comunicación oral y de acuerdo al contexto que los rodea: *cuándo hablar, cuándo callar, qué decir, cómo decirlo, tener en cuenta con quién o quiénes se habla* (Lomas, 1999; Tusón, 2002).

E. Importancia de la lengua oral, su consolidación, el apoyo gramatical y sintáctico y la escucha vs. miedo

1. Importancia de la lengua oral

Hoy en día, la lengua oral es tan relevante como la escritura. La lengua oral continua siendo el medio más eficaz de comunicación y lo es, porque todo uso oral subyace en los procesos de comunicación.

La comunicación vía Internet al contrario de eliminar el habla la fomenta. No logra suprimir la oralidad porque ésta posee un carácter que los medios tecnologizados no tienen: el carácter sociolingüístico y los rasgos prosódicos que matizan todo mensaje según el contexto donde se emplee. Su capacidad de socialización es total debido a la cotidianidad de que está envuelta (Álvarez, 2002:4) y por lo cual, es dinámica y cambiante.

La lengua oral es la representante del pensamiento y es en ella en donde se concreta, mucho antes que en la escritura. El proceso de articulación del lenguaje representa el proceso de pensar (Kress,1991:66). Todas estas cualidades hacen a otra acción imprescindible: *el saber escuchar*.

La lengua hablada existe sin que este de por medio la escritura (Ong citado por Rucio,2003:4), de hecho hay escritura porque hay lengua oral. Las palabras son semejantes en la escritura, pero no para castigar a los estudiantes con repeticiones inútiles. Si en la escritura se pierden los tonos, las inflexiones de voz, la intensidad, la emotividad, el contexto del momento, su significación no es totalitaria imaginemos que ocurrirá cuando se escribe esas tediosas frases. La escritura posee sus propios valores y así debe ser. Una debe ser el complemento de la otra. La creación oral es única en el momento que expresa. A través del habla se obtiene sabiduría y múltiples aprendizajes. Existe la palabra oral por sí sola. La retórica de Aristóteles, la literatura son manifestación y herencia de la cultura oral (Ong, citado por Rucio:2).

El estatuto social de la lengua hablada es muy alto. A pesar de ello, los hablantes consideran su lenguaje hablado defectuoso, antigramatical y deformado, impropio, deficiente por una u otra cosa (Kress,1991:65). Sin embargo, un estatuto alto no significa que se dé preferencia ni ser sacrificadas en detrimento de otras formas de lenguajes, ni ocupar a ninguno como elemento de sanción porque se les anula sus posibilidades creativas. Los lenguajes deben tender a ser complemento entre unos y otros, sobre todo en los espacios escolares.

Este tipo de valoraciones se hacen presentes en las voces de las profesoras observadas. Reconocen que el programa de primer año potencia los usos de la lengua oral e incluso tiene más peso esta dimensión que los otros ejes, pero se ven presionadas por las restricciones de tiempo ante la conclusión del programa. La profesora "A" reconoce no manejar el estudio sistemático de los tipos de interacción. A diferencia de la profesora "B", cuyo propósito es que los estudiantes se apropien de las distintos usos lingüísticos y los practiquen, incluso por sí mismos.

A través de las normas que incluye en el reglamento que les da a los alumnos, la profesora "B" orienta a sus estudiantes para aprender a escuchar y saber cuando hablar. Es constante la recomendación de la maestra a los muchachos, cuando sueltan sin ton ni son las respuestas: "primero escucho y luego hablo"

Hay que saber cuándo callar y cuándo hablar. El silencio es útil para estar con uno mismo y posteriormente para construir un nosotros/con los otros (Lino y Giordano,2004:1) a través de la expresión oral.

La profesora “B” muestra una fuerte preocupación por la pobreza de lenguaje de los alumnos, por los problemas para construir sus ideas, de ahí su insistencia para promover actividades en donde estén interactuando oralmente de forma continua, pero poniendo en práctica la escucha.

Hablar-escuchar cubre como herramienta un alto rango en la escolaridad. Es el instrumento por excelencia en las clases. El constante uso de la lengua debiera tener como resultado en los jóvenes riqueza de vocabulario y una expresión clara y precisa,

La profesora “A” manifiesta un propósito más modesto, posiblemente debido al estrato social de sus alumnos. Aspira a que se comuniquen entre ellos, se hagan entender en el ambiente escolar. También está conciente de que debe trabajar curricularmente más la expresión oral, pero su temor a la indisciplina de sus alumnos la lleva a hacer predominar la escritura. Ambas tienen fuera de su práctica sancionar algún tipo de lenguaje empleado por los alumnos.

El programa de primer año tiene un alto porcentaje de contenidos destinados con la expresión oral, sin embargo lo que predomina en el trabajo del aula es la práctica de la escritura. Se dan casos en que de forma esencial hacen copias y más copias, resúmenes y más resúmenes, incluyendo la escritura de frases repetitivas.

El reto general es lograr la integración de distintos niveles de experiencias de lingüísticas, de formas y medios de comunicación. El reto, para la lengua hablada es darle poder en beneficio de todos (Lomas,1999:300; Rodari:1999:17).

El poder de la palabra hay que manejarlo con los estudiantes en dos vías: como herramienta y como capacidad para actuar, para producir y reproducir la diversidad cultural y eliminar la desigualdad social (Lomas, 1999:51).

La razón de trabajar en un mayor porcentaje los contenidos de lengua oral en el programa es la de ir involucrando a los estudiantes a través de la expresión oral hacia los otros contenidos programáticos. Si así se aplicara, se involucraría a los estudiantes por medio de la oralidad hacia los otros contenidos programáticos, como la escritura.

PB: Ellos piensan que hablan muy bien (rie), porque se dan a entender. Ellos piensan que si tú los entiendes, están perfectos y cuando tú empiezas a cuestionarlos de que:
 --Yo no entiendo, yo no sé que me estás diciendo.
 Repítemelo bien. No, es que esas palabras...
 “ --Ay, cómo cree, si las dicen...”
 Ellos no, todavía no concientizan ese aspecto.

Ambas profesoras aprovechan los momentos en que la lengua oral se emplea como herramienta para ayudarlos y apoyarlos en la forma de expresarse, de pronunciar.

Los temas de lengua oral no son sistematizados. El aprendizaje de la lengua oral se va viendo como complemento y su práctica es azarosa e instrumental. Al tratarlos, se ven preferentemente en lo conceptual. Su práctica es dejada de lado debido a que no se sistematiza su tratamiento (Nussbaum,1991 en Lomas,2002:67-68). Hacerlo, causa sentimientos de impotencia y desorientación y pérdida de tiempo (Tusón 1989, citada por Lomas, 1999,Vol.I:287; Cassany,2002:136). Todo esto también se debe a que las propuestas didácticas no se nutren de las experiencias de los estudiantes (Cassany,2002:13) y a que el docente deje de ser el único protagonista del hecho educativo (Lozano,1978).

Los tiempos se ocupan para preparar y sistematizar la enseñanza están ausentes, forman parte de la planeación general. Por lo cual no hay una preparación específica de ellos. Más bien, la oralidad usada como instrumento en otros temas.

PB: En realidad, no es que lo ocupe. Al planear en general la temática y según la cantidad de tiempo que se tenga, vas viendo que estrategias realizas. La lengua oral se usa en todo momento y mi interés es que digan sus opiniones, hablen, aunque sea mínimamente. La lengua oral la ocupas desde ir explicando la clase, las actividades que van hacer. La experiencia ayuda en pensar que estrategia puede uno ocupar para trabajar un tema. Aplicas una mesa redonda, un foro, un debate, una serie de preguntas, en fin.

Las prácticas de lengua oral se planean en función del tiempo, de la cantidad de temas a revisar con los alumnos, lo cual determinará la estrategia a emplear en las actividades. Sí sólo que trata la lengua oral como mero instrumento, es dejar de *hacer cosas con las palabras* (Lomas,1999). De ahí que, sin olvidar que el sentido de lo que se habla, se construye localmente a través de la interacción y la creación de un contexto, donde tiene que ver lo cognitivo y lo sociocultural de sus actores, es importante guiarse bajo ciertos componentes para analizar el habla y con ello dar los apoyos necesarios para avanzar en la consolidación de la *competencia oral* y de la misma *competencia comunicativa*.

Entre los componentes útiles para analizar el habla están, por ejemplo, los propuestos por Hymes (citado por Tusón,1991,en Lomas,2002:57-58), bajo sus siglas en inglés SPEAKING: situación, participantes, finalidades, secuencia de actos, clave, instrumentos, normas y género y que Amparo Tusón (1991,citada por Lomas,1999:288) ha adaptado pedagógicamente como componentes para el análisis del habla: campo de referencia, lo que se hace al hablar, tipo de discurso a utilizar, cómo se evaluará.

La lengua oral tiene que tratarse como medio de comunicación, de interacción, como contenido y como herramienta para los aprendizajes. La enseñanza de la lengua debe ser total y no parcializada (Yetta y K.Goodman, 272:2002).

La profesora “B” considera que la experiencia docente es una fuerte guía para determinar el tipo de estrategia para aplicar una forma en que se puede presentar la expresión oral. De ahí que proponga como estrategia ser de vez en cuando cuentacuentos:

PB: Una de los recursos que estoy probando, es el darles las herramientas para que ellos puedan hablar. Consiste en contarles cuentos para que luego ellos, con esos argumentos, me hablen y me digan, que les gustó, que no les gustó, sobre los personajes y demás. Esa es una de mis estrategias que ahorita trato de usar... para el desarrollo de la lengua oral.

Pero no se queda ahí, toca dos elementos más: reflexionar sobre los contenidos de los que se apropien bajo su guía y con ellos trabajar el respeto, saber escuchar con respeto. Por tanto aplicar una estrategia que involucra lo afectivo, propiciar un clima de autoestima, un clima afectivo en donde se respeta su uso lingüístico y se le invite a manejar otros:

PB: Por ejemplo, tú, si les da un cuento y los pones de lado de ciertos personajes, puedes debatir las acciones. Si tú les das, por ejemplo, una leyenda o tres leyendas de un personajes, puedes decirles que le hagan una entrevista al autor. Entonces pueden sacar de ahí notas al pie o pueden sacar de ahí diferente vocabulario para enriquecer esas formas de expresión. Si tú les das textos para luego te los expongan, les estás dando la documentación, que es lo que les cuesta más trabajo, para que ellos se expresen. Con la confianza que tú les puedas dar.... y el respeto, o sea si ellos ven que tú los respetas, que los escuches, ellos si se prestan a hablar. Y de que no te burles y que no los estés sancionando.

A diferencia de la profesora “A”, quien aspira a que los estudiantes hablen y mínimo se entiendan entre ellos, la aspiración de la profesora “B” cae en desplegar una estrategia afectiva que permita el desarrollo del habla y que tiene que ver con la confianza en sí mismo y en los demás para explayarse, para desinhibirse y caer en errores sin temor y corregirlos sin sanción.

Crear confianza, significa que el profesor desarrolle un ambiente afectivo positivo en clase, a través de una interacción maestro-alumno, privando entre ellos una escucha respetuosa. El ambiente eficaz de aprendizaje (Tough,1989 en UPN,1994:37) tiene como elemento fundamental el desarrollar una interacción basada en el respeto. Este respeto conlleva el trabajar con la escucha.

La profesora “B”, para conservar el respeto, los turnos de habla, etc. aplica la norma de: “escuchar-hablar” en los momentos que los estudiantes distienden el ambiente propicio para estar participando de forma oral.

Para Lugarini (1995), Pavóni(1982) y Bickel(1982) (citados por Lomas,1999:294-298) el trabajo con la escucha es indispensable y favorece la competencia comunicativa. El primero de estos autores, Lugarini (citado por Lomas,1999:294) distingue tres planos del trabajo con la escucha en el campo didáctico: primero, caracterizarla por fases; segundo, distinguir los tipos de escucha y tercero, realizar actividades que promuevan esa capacidad.

En la fase de la *educación de la escucha* Lugarini se basa en Pavoni (citado por Lugarini en Lomas,1999:296-297) quien considera tres etapas: pre-escucha, escucha y post-escucha. En cuanto a los tipos de escucha observa la escucha deficiente y la escucha eficiente.

Por su parte Bickel propone la clasificación de: *escucha distraída, escucha atenta, escucha, dirigida, escucha creativa, escucha crítica*. Fases por las que intenta pasar la profesora “B” con sus estudiantes.

Para la profesora “B” el ambiente afectivo propicia el habla del estudiante y se refuerza al evitar todo tipo de burla, por lo que consiste en normar esta situación.

Pese a que trabaja con un grupo en donde hay chicos que aprovechan todo tipo de situaciones para relajar de la disciplina que la maestra logra con el trabajo implementado, valora a los estudiantes que les gusta participar oralmente:

PB: Hay alumnos muy activos y muy precisos. Por ejemplo, Juan Manuel siempre quiere ser la persona que participa en forma responsable, respetuosa. Cristhian y Axel siempre quieren llamar la atención en sus participaciones con chistes. Eunice que quiere llamar la atención por medio de hablar cualquier cosa y de pararse. Pero hay niñas que son muy propias la hablar, ¿no? siempre quieren decirte las formas A, E, I, O, U, ¿no? Entonces, son diferentes formas de que se expresen, pero en general, es una participación muy activa.

II. Se observa en la docente un claro respeto hacia sus estudiantes y comprensión ante la diversidad de características, al reconocer las diferencias de cada uno de los alumnos.

Este respeto se explica porque la docente posee una fuerte conciencia sociolingüística de los contextos culturales de los que proceden sus estudiantes, así como el condicionamiento que ejerce el contexto familiar y social. La profesora tampoco deja de lado los usos y formar impregnados por los medios masivos de comunicación (Lomas, 1999:312).

En general el estudiante de primer año del grupo de la profesora “B” tiende a tener una participación activa en la expresión oral. Se distinguen varios estudiantes por la precisión con que organizan su habla. Tales características son aprovechadas por la profesora.

La profesora “A” considera que el medio socioeconómico, en que se mueven los Estudiantes, no ayuda para que ellos rompan con su temor a hablar. Eso la obliga a lanzar pregunta tras pregunta y responderlas ella misma. La maestra percibe el temor de los alumnos para hablar. Pero insiste en seguir realizando las mismas estrategias para hacerlos participar. No logra percibir que la estrategia empleada para que hagan los alumnos un cuento y lo den a conocer a sus compañeros por medio de la expresión oral logra una excelente intervención de los estudiantes.

Hace que los alumnos inventen en equipo un cuento y que al contarlos o representarlos de forma improvisada por medio de títeres y muñecos guiñoles practican la expresión oral, sin tanta inhibición, porque se ocultan a la vista de sus compañeros.

El profesorado tiene que tomar en cuenta las características específicas de los estudiantes e integrarlos a la planeación didáctica para llevarlos al aula: grado de distancia social entre

profesor y estudiantes, número de participantes, formas de participación de los alumnos, rol que juegan tanto el profesor como el estudiante (Lomas,1999).

2. Importancia de la consolidación de la lengua oral

Los datos considerados, en las voces de los sujetos observados, bosquejan la importancia de la lengua oral. Lo más relevante es el reconocimiento que hacen profesoras del uso lingüístico de sus estudiantes. Aunque no con la misma mirada, ni el mismo tratamiento, sin embargo hacen avanzar en la consolidación de la competencia oral.

En la profesora “A” la lengua oral tiene como parámetro las características de la lengua escrita, del “buen decir” de antaño, en función de lo correcto e incorrecto bajo una postura meramente prescriptiva basada en la enseñanza de reglas y su práctica para lograr una mejor expresión y comunicación. La postura correctiva en las prácticas de expresión oral aún es un uso docente predominante (Lomas, 1999, Tusón, 1991, Calsamiglia,1991 Nussbaum, 1991 en Lomas ,2002).

PA: Considero que la lengua oral es fundamental dentro del primero de secundaria, y en toda nuestra vida, porque a través de la lengua oral nos comunicamos y una forma de expresarnos o de comunicarnos es hacerlo correctamente... siento que es fundamental que el alumno se comunique con los términos adecuados... , el alumno utiliza muchos términos, muchos vocablos... muy coloquiales que son normales para él, pero creo que nuestra tarea dentro de lo que es el curso, sobre todo, es enseñarle las reglas y que ellos las practiquen, sea práctica en el curso escolar... que ellos aprendan a comunicarse adecuadamente.

La docente considera elemental y fundamental aplicar el criterio de corrección de la lengua en toda expresión y comunicación. La formación de los docentes tiene fuertes implicaciones respecto al enfoque que le dan a la planeación (Lomas, 1999).

En el uso oral no es pertinente hablar de correcto e incorrecto, sino de adecuado o inadecuado según sea la situación concreta en que se esté produciendo el habla (Tusón,2002:56). Bajo esta tendencia trabaja la profesora “B”, quien parte de aceptar cómo hablan los estudiantes para proponerles la práctica de otros usos lingüísticos incluyendo el de ella y una trabajar bajo una postura de adecuación constructiva al contexto en la que todos participen:

PB: Vamos a estar corrigiendo su participación, no por eso no quieran hablar, si lo hacemos es para mejorar. Si ustedes se paran y dicen: “este, este, este me dijo fulanita y, este, me dijo sutanita ... y si yo les digo: deja de decir “este” o ponle un “y” o ponle: “pero” o no, no le pongas nada. Deben seguir la construcción de lo que van diciendo, no es para que no hablen. Es porque estamos aprendiendo y una forma de aprender es hablar, ¿sí? aprendimos, ¿ninguna duda?... si señor, dígame (da la palabra al mismo tiempo moviendo su cabeza y viendo hacia el niño que intento hablar)... ¿no? (se ríen varios niños).

La experiencia de las docentes refleja trabajo y preocupación por el elevar la competencia oral de los estudiantes. Curricularmente saben que uno de los propósitos del programa de español es que los alumnos consoliden su capacidad de expresión oral, que se

expresen con claridad, coherencia y precisión para que se comunique eficazmente apoyándose en la comprensión de las reglas y normas de uso de la lengua al comunicar las ideas (SEP,1993:20). Pero también su experiencia las hace tomar en cuenta obstáculos para abordar estas tareas programáticas tales como: el bombardeo de slogans a través de los medios de comunicación, programas predominantemente televisivos con un uso reiterado y pobre del lenguaje, realce de ciertas palabras y expresiones ofensivas, tanto en estos medios de comunicación, como en la familia o en la propia sociedad. Por lo cual, uno de los objetivos que para las maestras resulta de suma importancia, es elevar el léxico de los estudiantes a su cargo. La forma de abordar la enseñanza del lenguaje y bajo que principios varía en ambas, así como la constancia con que lo hacen.

Para la profesora "A", los obstáculos que impiden que el estudiante hable gramaticalmente con corrección y tenga dominio sobre la forma de hacerlo, tienen que ser combatidos prohibiéndolos, desdeñándolos, estigmatizando los usos lingüísticos de sus alumnos, haciendo que aprendan otras lenguas. La maestra "A" ve necesario llevar a cabo prácticas de expresión oral entre los propios estudiantes, en donde apliquen un nuevo vocabulario y donde ellos mismos se corrijan bajo las ideas de la profesora y promoviendo el gusto por una expresión correcta. Valora que para lograr tal fin, el trabajo debe ser permanente y constante entre todos los profesores con los alumnos a partir de que ingresa a la secundaria.

La docente "A" define lo "incorrecto" en los tipos de expresiones y modismos empleados por los alumnos. Lo correcto es conforme lo dicte la gramática y no los usos de la lengua según sea la situación y el contexto. Al persistir un afán correctivo (Lomas,1999) se abandona el enfoque comunicativo del programa actual y en cuanto a lo manifestado sobre respetar el ritmo de aprendizaje de los estudiantes.

El dominio de expresión oral es, al parecer dominio de vocabulario. El uso oral no es considerado multifuncional y se olvida que el sentido de los términos se construye localmente, con la interacción y la creación de un contexto (Tusón, 2002

Sin embargo, las contradicciones ofrecidas en el discurso de la profesora "A", son indicadores de que al interior del aula de lengua se está produciendo todavía la ambivalencia de dos enfoques: la influencia del enfoque comunicativo y la exigencia gramatical. El Enfoque influye la comprensión sociolingüística, al decir la profesora "A" que es prioritario el uso lingüístico que los estudiantes manejan. Con ello, y esa es la contradicción, se concede importancia a la práctica de la lengua oral entre los propios alumnos.

Desde los primeros contactos con los estudiantes la profesora prioriza el trato formal con lo gramatical, como puede observarse en fragmentos de tres sesiones diferentes:

MC: Les voy a pasar lista y si alguien no menciona o no ha llegado, me lo hacen saber. Torres

Moreno,

Eh 1: Presente

MC: Reyes Padilla,

Eh 2: presente.... (pasa lista a todos).

MC: ¿Nadie falta?

Eh 3: Falta él

MC: Pues debe venir y decírmelo, indicarme cómo se escribe su nombre, porque yo también corregiré.

Eh 3: le da pena (la maestra toma su nombre)

MC: Es tímido, no le gusta hablar y ¿qué vamos a hacer cuando al compañero por ahí, le toque la oportunidad y no la sepa enfrentar? ¿Si él dio un concepto equivocado o se equivocó en lo que realiza? Vamos a ver gramática y si no sabe ¿cómo le va a hacer? ¿Cómo voy a saber si habla mal o bien? ¿si utiliza o escribe correctamente las palabras o no?

Eh 4: lo pellizco.

MC: No, no podemos, porque si no, después no va a pasar.

Eh 5: él pierde.

Eh 4: pues vuelvo a pasar.

MC: Así es, pero, bueno, tú no eres penoso. Pero el compañerito que es más penoso, va hacer más difícil, que él platique, o exprese o participe en las clases. Si por ahí, un día, algún maestro le dio confianza para que él participara. Si él participa en esa ocasión, y se equivocó o X cosa y todo el mundo se va burlar, risas, y eso pues lo va a desmotivar a él y ya no va a querer participar...

MC: Van a escribir, aquí su la frase (señala el pizarrón del lado izquierdo). La van a escribir. Posteriormente la van a destacar ¿cómo la van a destacar? Con una florecita, con un color, o la pueden iluminar con un color bajito, para que se destaque en todas las actividades que estamos realizando... con letra bonita, sin faltas de ortografía.. ponen fecha: 25 de agosto del 03. ¿Sale?... letra del domingo.. ¿por qué del día domingo?

Eh 1: ¿mande?

MC: ¿porqué del día domingo, la letra ? Haber porqué ¿qué quiero decir cuando les digo que con la letra del día domingo?... ¿fea o bonita?

Eh 2: bonita.

MC: el día domingo nos vamos a pasear, nos vamos a poner muy guapos ¿verdad?

Eh 3: (chillido de aprobación).

MC: éxitos. Si nosotros utilizamos diario algo, estamos practicando constantemente algo, estamos haciendo un hábito, después nos vamos a adaptar sin necesidad de que nos estén diciendo que hay que practicarlos. ¿Por ejemplo, que será un hábito? (señala un niño) ¿qué haces cuando te levantas?... ..

Eh 1: tender la cama.

MC: Tender la cama ¿sí? pero al principio cuando te levantas...

Eh 2: es huevón ...

MC: ¿mande? (interroga, y hace gesto de desaprobación para que el chico entienda que no puede expresarse así).

Eh 2: (el niño repite, porque no comprendió) es huevón.

MC: ¿perdón? (nuevamente emplea el mismo tono de voz y gesto para desaprobar)

Eh 2: es huevón.

MC: (comprende que el niño no entendió su actitud) ¿qué es eso?

Eh 2: cuando no haces nada.

MC: no, esa palabra es grosería. Se dice simplemente no haces nada. Hay una gran diferencia entre una palabra y otra. ¿sí? Entonces, vamos a entender y a decir el que alces la cama...

La profesora “B” aprovecha los obstáculos aparentes a partir de los usos lingüísticos de los alumnos, retoma lo que saben los estudiantes para obtener provecho bajo esta perspectiva, sin olvidar que los estudiantes tienen una identidad sociolingüística propia, provienen de un cierto medio ambiente y viven una cierta etapa generacional. Para la profesora la expresión oral es el instrumento básico en su clase y cada vez que se emplea, es una forma de mejorarla, tanto al intervenir como al escuchar. De ahí que sin importar el tema que se esté tratando, la lengua es en ese momento *instrumento y objeto de estudio* y por tanto el estudiante tiene que hacer esfuerzos por “comunicarse adecuadamente”:

PB: ... Trato de cubrir el tema específico que llevo por bloque, al estar estamos hablando, suponiendo, sobre el circuito del habla, trato de que en ese momento que

el alumno cierre sus ideas, las vaya comunicando adecuadamente con sus palabras y con palabras y expresiones vistas en clase con respecto al tema, y además dependiendo de cada bloque me apoyo en temas que vengan en él para que vayan reforzando sus ideas.

Como puede observarse, el desarrollo, consolidación y adecuación de la lengua oral de los estudiantes se realiza a partir de su *uso lingüístico*. (Lomas,1999; Tusón,1989).

3. La importancia de la lengua oral para los estudiantes

Practicar la expresión oral para un estudiante de secundaria no tiene mucho sentido. No le dan gran importancia porque es su herramienta habitual y desde su punto de vista ya saben hacerlo. Con estas ideas se encuentra los docentes de español que insisten en trabajar sistemáticamente las practicas de expresión oral. Los estudiantes se constituyen en un muro de contención y de resistencia para la ejercitación sistemática de la lengua oral. Sienten que hablar es perder el tiempo y que dicha expresión no permanece, por eso prefieren la escritura. Esto no resulta extraño, pues en el contexto escolar la lengua escrita se sobrevalora por encima de la oralidad:

PA: No le dan mucha importancia. Si les gusta participar, participan, están acostumbrados más al trabajo específico, ellos se duermen, observan como que estamos perdiendo el tiempo al platicar alguna situación. Ellos se van a la actividad específica: el escribir

Desde el punto de vista de la docente "A", la lengua oral es considerada una actividad general que provoca aburrimiento. En su discurso aparece una contradicción al decir que a los estudiantes "si les gusta participar" y más adelante al decir que sienten que están "perdiendo el tiempo". Si bien esto lo dicen los estudiantes, puede ser el resultado de que los docentes durante la escuela primaria no han trabajado sistemáticamente la lengua oral. Tusón (1991, en Lomas,1999:287) señala que si a lengua oral se le ve como pérdida de tiempo es por no saber sistematizar su estudio.

La maestra "A", debido al horario que le corresponde trabajar con el grupo, como el tiempo de que dispone para ver el contenido programático (en específico de lengua oral en una forma más sistemática) considera que trata de interrelacionar los distintos aspectos del español.

A pesar de su esfuerzo, la docente sólo trata la lengua en el primero de los planos mencionados por Nussbaum y Tusón (1996): la lengua como herramienta de transmisión y no en el de representación ni en el de construcción del conocimiento.

4. Expresión oral, gramática y sintaxis

La reflexión de las profesoras "A" y "B" al preguntarles sobre la importancia de involucrar cuestiones de gramática y sintaxis en las actividades de lengua oral indica un

cambio de postura. Ponen en primera instancia lo comunicativo y señalan lo gramatical y sintáctico como lo necesario.

Ambas profesoras parten primero de crear el ambiente de confianza en donde los chicos hablen. Logrado éste, inciden cada una por su lado y bajo diferentes formas y medios, en hacer que los estudiantes practiquen su competencia oral. Algunos de los formatos que las maestras ocupan para la práctica son el *comentario de cuentos*, de *análisis sobre personajes*, el dar *opiniones* diversas, *exponer ideas*, entre otros.

Cada profesora en mayor o menor medida, realiza el acompañamiento de sus alumnos a base de frases afectivas, apoyándolos en construir sus ideas, promoviendo entre ellos el enriquecimiento de su acervo con nuevas palabras e incluso imprimiéndoles a las prácticas de expresión oral u cierto sentido juguetón e informal.

El avance que las docentes observadas buscan en sus estudiantes se les hace difícil, pero lo sienten posible y por tal motivo insisten, aunque con distinto ímpetu. Tratan de que los estudiantes se involucren e interesen en las prácticas de expresión oral. El avance *es más rico cuando se hace con los estudiantes, con autonomía y responsabilidad y por locuaz que se vea, es posible hacer modificaciones a través de la enseñanza y aprendizaje* (Freire, en UPN, 1994:26-30).

PB: Es importante no olvidar apoyarlos con cuestiones gramaticales y de sintaxis, yo creo que ahorita lo estoy separando un poco. Mmmm... por ejemplo, cuando ellos me dan sus comentarios, les pido que me den sus comentarios sobre cómo son los personajes y demás, pero voy ayudándoles a quienes forman incoherente una expresión, a quien se atora cuando no tienen correspondencia el femenino con el femenino. Cuido que aprendan a hablar.

En esta respuesta de la profesora “B”, observemos que el uso lingüístico es prioritario respecto a la aplicación de la gramática. Le interesa que los estudiantes se expresen con claridad y precisión, según sea el momento y el lugar en donde estén, lo cual es congruente con el enfoque comunicativo impulsado en el Programa actual de secundaria.

La profesora “B” al decir “*que aprendan a hablar*” muestra que intuitivamente el interés por un cambio. Se inclina por desarrollar una práctica crítica, reflexiva y alternativa aun a pesar de la exigencia de eficientismo o de modernización tecnológica deshumanizante o de una prominente cultura burocrática, el magisterio de este mundo contemporáneo y globalizado está conciente de que debe vivir un proceso de cambio (Heargreaves, 1999:37-38).

“*Que aprendan a hablar*”, indica que hay preocupación por la manera de enseñar, por la forma en que aprenden los estudiantes, por evitar que éstos se encierren en un solo uso lingüístico y por la necesidad de aplicar una evaluación que les permita saber que tanto van consolidando su expresión oral.

“Que aprendan a hablar” los estudiantes implica para esta docente que trabajen la organización mental de las ideas y no únicamente se queden en el nivel comunicativo con el cual llegaron a primero de secundaria. Que a la construcción de la estructura de la idea, los chicos le incluyan nuevos vocablos que vayan dominando y posteriormente, la profesora “B” intenta que dicha idea pueda ser expresada con palabras de mayor nivel. Lomas (1999) advierte que no se trata de erradicar los usos lingüísticos de los estudiantes sino de respetar su identidad y de ampliar la variedad de usos que requieran en las diversas situaciones y contextos. Con ello se respeta la diversidad y se dan nuevas posibilidades lingüísticas y comunicativas.

Una de las estrategia que emplea la profesora “B” es la de ampliar el vocabulario de los estudiantes dando algunas palabras nuevas mostrándoles a los niños cómo se usan en el curso de la expresión oral. Ésta es la *estrategia de ejemplificación* (Díaz y Hernández, 2000), que consiste en poner en juego el *componente de la producción* en que se trabaja la *habilidad de compensación de las dificultades*. Al hacer actuar esta habilidad se ayuda al estudiante a comprender lo que dice, a que afine y pule los significados, y a que reformule su expresión con otras palabras a través de ejemplos y comparaciones. De esta forma el que los alumnos *hablen con propiedad* (Najt y reyzaabal,1994) toma la dimensión de respetar el uso lingüístico del estudiante y hacer que se apropie de nuevos usos.

5. Gramática y competencia oral

La consolidación de la competencia oral implica alternativas de usos lingüísticos a los estudiantes según las situaciones y los contextos. Considera que los chicos se enseñen a construir ideas que les permitan armar argumentos convincentes; a manejar la entonación, la intensidad o volumen, a dominar la dicción de vocablos y expresiones, a manejar la velocidad con que se habla, es decir, llevar el ritmo adecuado, dar el énfasis necesario y hacer las pausas requeridas en lo que se expresa. Se trataría de enseñar a los estudiantes a ser conscientes de los rasgos anteriores para que al manejarlos perciban la emotividad con la cual deban decir e interpretar sus expresiones.

PA: Para mí es muy importante la lengua oral, porque es la forma en que ellos se comunican. Todos hablamos a veces de manera inconsciente, entonces no nos fijamos cómo lo hacemos, las palabras que estamos usando, la entonación que empleamos. Entonces eso es a veces lo que trae problemas o lo que nos lleva a no entendernos. Cuando mis alumnos hablan sin importar el tema que estemos tratando, los induzco hacia lo que quieren decir o cómo lo quieren decir.

PB: La lengua oral es una parte importante de su formación, es su carta de recomendación. En las actividades de expresión oral siempre les digo, ustedes tienen que hablar. Les hago notar en el momento las fallas, les pido que lo expresen cómo debe ser, les pido que piensen lo que hablan y cómo lo hacen, que piensen

cómo lo van a decir antes de hacerlo, pero que tienen que hablar. A veces les digo:

-- Ustedes me pueden decir si está bien o está mal lo que vemos en clase o lo que se está opinando o diciendo, pero me tienen que argumentar, siempre el porqué

-- entonces los motivas a que se expresen.

Otras veces le digo:

--Ya ven, necesitan hablar y tener las bases, por eso es importante el saber hablar.

Si ustedes llegan en una forma altanera a pedir oportunidades y no encuentran las formas adecuadas más que el reclamo, la maestra no les va a dar facilidades para llegar a tener una buena calificación ¿verdad? Pero si ustedes llegan y utilizan las palabras adecuadas, las expresiones apropiadas para ese momento lograrán la Atención". Así se los he manejado.

Ambas profesoras enuncian la gramática de la lengua hablada. Para ellas es importante que los chicos estén conscientes de qué elementos que se ponen en juego en el momento de hablar. Álvarez (2002) ubica *el cómo estamos hablando* dentro de la *prosodia*. Las informaciones referenciales, dialectales, sociolingüísticas y emotivas, el ritmo, el acento, las pausas, la duración, el timbre, la velocidad del habla y la intensidad conforman la prosodia.

Un elemento que tocan las profesoras con el cual reafirman el carácter social de la lengua oral es el hacerles conciente a los alumnos el poder que tiene *expresar lo que se piensa*, lo que se siente y que dicho poder se acrecenta cuando van tendiendo un mayor dominio de su expresión oral.

6. El miedo a hablar y el trabajo con la escucha

Percibir el tipo de escucha de cada estudiante, aplicando mecanismos de observación para saber hasta dónde el docente es entendido; hacer intervenciones breves, aplicar preguntas, hacer peticiones de paráfrasis y realizar estrategias de confirmación (repetición afirmativa de las respuestas que da el estudiante) y de autoestima (frases afectivas) son acciones que en diversas ocasiones, realizan las dos profesoras observadas. Su finalidad es combatir uno de los obstáculos más frecuentes para el desarrollo de la competencia oral: el miedo a hablar.

La profesora "A" expresa que desde el inicio del curso es común percibir en los niños de primer año el temor a hablar:

PA: Observo miedo, no mucha apertura en expresar sus ideas, cierto temor... temor.

Temor ... porque temen que sus compañeritos los critiquen o que uno les diga que están mal, que los regañe porque no es la respuesta que uno espera o... a que se rían de ellos de lo que digan o cómo lo digan. Por eso, insisto, hay que darles confianza, dejar que digan que les gusta y qué les disgusta.

Atinadamente la profesora "A" emplea la observación y la conversación para detectar obstáculos que impiden el desarrollo de la lengua oral. La propuesta para disminuir el temor a hablar, el temor a expresar sus ideas es dándoles confianza a sus alumnos.

Nuevamente surge como algo fundamental crear un ambiente afectivo positivo para generar un ambiente comunicativo, así como elevar el nivel de participación de los alumnos mediante la creación de un entorno de aceptación y de apreciación entre el maestro y entre los estudiantes; hacer que se amplíen sus posibilidades de interacción personal y fomentar el desarrollo de habilidades sociales y colaborativas podrían ser en conjunto, con los presupuestos por Tough (1989), *principios motivacionales* en las estrategias de enseñanza (Díaz y Hernández, 2000:90), que posibilitarían un ambiente afectivo favorable o como dice Tough un ambiente de aprendizaje eficaz y certero en cada sesión de clase.

Regularmente en las aulas observadas, los estudiantes se limitan a contestar con monosílabos, cuando lo hacen, observan quien los ve. La profesora insiste a cada momento con preguntas tratando de motivar a los jóvenes. Los chicos contestan con respuestas breves. La maestra lee el texto en forma pausada y vuelve a hacer preguntas, da algunas explicaciones, pero los alumnos persisten en el silencio. La maestra lee la segunda parte del pensamiento y opta por tomar la lista para hacerlos contestar:

- PA:** ¿Quién la quiere leer?... .. (se anima un niño).
- Eh 1:** “El éxito no se logra haciendo algo correcto una vez sino haciendo las cosas bien con regularidad. Los hábitos son la clave de todos los éxitos”.
- PA:** De todos los éxitos, muy bien. A ver, nuevamente vuélvana a leer.
- Em 2:** “El éx, éxito no se logra haaciendo algo correcto una vez sino haciendo las cosas bien con regularidad. Los hábitos son la, son la clave de todos los éxitos”.
- PA:** Ese es el pensamiento con que iniciamos esta semana, ¿qué nos quiere decir esa frase de Hal Hurban?... ..
- Eh 3:** ¿Que todo valor está muy bien?
- PA:** Que todo valor está muy bien ¿qué más?.... ..
- Eh 4:** ¿Hacer las cosas con gusto?
- PA:** Hacer las cosas con gusto ¿qué más nos dice?... .. ¿qué más nos dice este pensamiento? .
- Eh 5:**hacerlas correctamente.
- PA:** Sí... aquí dice: “El éxito no se logra haciendo algo correctamente una vez, sino haciendo... las cosas bien con re-gu-la-ri-dad. ¿qué nos quiere decir hasta ahí este , este pensamiento? ¿qué nos dice?.... ..
- Eh 3:** que está muy bien...
- PA:** Posiblemente en alguna ocasión hicieron un dibujo y salió bien ¿y ya con eso tuvieron éxito?... .. (interpreta las miradas de los niños) ¿no?... .. ¿qué tenemos qué hacer?...
- Eh 6:** hacer todo, hacer todo bien.
- PA:** ¿qué es regularidad?... ..
- Eh 7:** pues...así, que... ..
- PA :** ¿qué es? ¿hacer una o varias veces?...
- Eh 8:** varias veces.
- PA:** Y constantemente ¿sí?... .. (ante los continuos silencios, toma la lista de asistencia y nombra un alumno) A ver compañero, Hernández Sánchez César. A ver, ¿qué piensa usted de este pensamiento?
- Eh 9 César:** que hay que... que hay que lograr que todos lo hagan siempre...
- PA:** Constantemente, por ejemplo para que nosotros aprendiéramos a escribir ¿qué teníamos qué hacer?... ..
- Eh 10:** este... ..
- MC:** ¿A la primera nos salió las figuras y todo?
- Em 11 :** ¿practicar?
- PA :** Practicar constantemente. ¿Cuántos años estuvieron en la primaria para que aprendieran a leer y escribir?
- Em 11:** ¡Tres!
- PA:** Tres años, ¡fíjense! Para que pudiésemos a prender a leer y a escribir. Y aparte de los

seis años, imagínense todos los días, este, el que lean clarito, que escriban ... (inentendible)... este, constantemente escriban, este, las letras para adquirir experiencia. Entonces, y de ahí, que el éxito no se va a lograr a la primera, a la primera vez no sería más que una coincidencia. Por ejemplo un pintor, se hizo famoso a través de qué... .. ¿ y que tuvo qué hacer?... ..

Em 11: Prepararse.

PA: Prepararse y estar haciendo muchos bocetos, estar practicando constantemente la pintura. Un artista un cantante ¿qué tiene qué hacer?... .. ¿los de La Academia qué hacen?...

VEhm: cantar...cantar....

PA: pero, ¿qué están haciendo ahí?... ..

Eh 12: practicar.

PA: ¡Así es! El estar ensayando constantemente hasta que afinando su...

TG: ¡voz!

En este ejemplo inicial de la profesora “A”, ella logra motivar a los alumnos al seguir el orden de las ideas de los chicos. Ocurre lo contrario cuando en otro momento un niño dice “huevoón”, ella cuestiona la expresión y aunque indica que se expresa de otra forma, el grupo prácticamente ya no participa, en tanto que tienen que tener una participación oral normativa y formal, uso lingüístico que los estudiantes no dominan.

Posteriormente, durante la entrevista, al preguntarle porqué no les gusta hablar a los estudiantes de este grupo, indica que se cohíben.

PA: Pues se cohíben, les da pena. Expresan, pero si por ellos fuera se quedarían callados. El temor a hablar inhibe.

La cohibición, la inhibición, el temor a hablar por parte de los estudiantes no son más que manifestaciones de la distancia social que a lo largo de la escolaridad se da entre éstos y los docentes. Por un lado, por el grado de conocimientos diferenciados que tienen uno y otro (Nussbaum y Tusón, 1996, en Lomas, 2002: 202).

El temor a hablar también surge por las formas de comportamiento propias que exige el ámbito escolar, así como el propio ejercicio de autoridad de que está investido el profesor y que en ocasiones es sumamente directivo y autoritario (Nussbaum y Tusón, 1996, en Lomas, 2002: 202; Jackson, 2001:45) .

Por otro lado, el efecto del número de oyentes influye en los alumnos que hablarán, aunque sean pocos. Esto se debe a la forma de interacción que exista o que se pueda dar entre los propios estudiantes en cuanto a la tolerancia y el respeto, así como hacia el propio autorrespeto (Tough, 1989; Nussbaum y Tusón, 1996, en Lomas, 2002: 202) .

Por último, la inseguridad que les produce el no dominar factores necesarios para hablar en público: hablar en voz alta, adecuar gestos, saber atraer la atención y mantenerla, la organización previa de su discurso, la definición del registro a utilizar, etc. (Nussbaum y Tusón, 1996, en Lomas, 2002: 202). Por lo tanto los estudiantes se dan cuenta de que el salón de clases no es un lugar pasivo, sino vivo.

Jackson (2001:45) valora al aula de clase como el lugar donde surgen o se acaban equívocos, lugar donde se hallan amigos o enemigos, razón por la cual el temor que los estudiantes sientan es entendible.

Otro de los obstáculos a combatir durante las prácticas de expresión oral es el temor a la crítica a la que se someten entre sí los propios estudiantes:

- me gustaría que cambiaran los alumnos, o sea, mis compañeros, porque, este, son muy, este, muy groseros con la maestra.
- Porque ... me da miedo, o.. o... o no dejan de hablar, estoy ansina... Qué si están silencio, que no hagan mucho ruido, porque hace mucho ruido (opinión de la niña indígena).
- Porque , como que así da... un poquito de miedo. ... Miedo de que me equivoque, de que diga algo mal. ... Mmmm... pues a que todos los demás se reirían

Para la profesora “B” , el temor que percibe en los estudiantes al enfrentar al auditorio es canalizado poniendo en marcha estrategias de autoestima, aplicando estrategias de atención y respeto lo cual indica que fomenta continuamente una cultura de escuchar-hablar para posibilitar la desaparición de inhibiciones verbales. Cuando observa que los estudiantes apabullan con bromas y comentarios a quien pasa al frente exige con amabilidad respeto. Cuando la maestra explica alguna actividad o conocimiento y oye respuestas equivocadas, insiste en la aplicación de tres pasos para que traten de lograr contestar correctamente: *escuchen, piensen y luego hablen*. Nuevamente la maestra parece aplicar la propuesta de Comenio: *comprender, retener y practicar* (De la Mora, 2004).

Es notorio que la profesora “B” busca advertir el tipo de escucha de cada estudiante aplicando mecanismo de observación para saber hasta dónde es comprende lo que solicita, lo que informa o lo que propone como conocimiento nuevo. Saber escuchar y saber hablar es complejo, involucra la interacción verbal, la enseñanza lingüística y el uso cognoscitivo y reflexivo del lenguaje. La lengua oral es una herramienta que requiere de conocimiento amplio, pues pone en juego la capacidad de recepción y de producción, dar atención a usos pero no para hacer cuestionamientos incisivos que callen al estudiante, sino para promover la claridad ante el tipo de lengua se quiere que usen los alumnos. De ahí que hay que aplicar estrategias y actividades que la potencien (Edoardo Lugarini, 1995, citado por Lomas,1999:295).

Algunas estrategias que las profesoras ocupan para trabajar la escucha, pero sobre todo la profesora “B”, hace *intervenciones breves*, la aplicación de preguntas, la petición de paráfrasis. En la profesora “A”, la tendencia, al no tener respuestas de los chicos, es tener *intervenciones explicativas largas*, mientras que los chicos la oyen apaciblemente, algunos con asentimientos

de cabeza dan seña de comprender y ahí queda todo. La profesora termina concluyendo el tema.

F. Las estrategias docentes en las prácticas de expresión

Aceptando la idea de que cada vez que la lengua oral interviene como herramienta de interacción y mediación para tratar distintos temas, que no son prácticas sistematizadas de expresión oral, sino que son de otros ejes de la lengua, se le da tratamiento de modo informal. Analizo, con el apoyo de las aportaciones de algunos autores, los tipos de estrategias que emplean las docentes observadas. Identifico otras estrategias, que en la práctica de estas profesoras emergen para guiar a los estudiantes en sus aprendizajes lingüísticos y comunicativos, con la finalidad de que desarrollen cada vez más su competencia oral al participar y poner en juego tales capacidades.

Trataré, en primer término, el *ambiente eficaz* de aprendizaje como una estrategia que el docente prepara según las condiciones de los contextos que en el aula se manifiesten y dependiendo de la situación que se trate. En un segundo momento, abordaré la *motivación* como estrategia que aporta significado a la clase. Continuaré con el tratamiento que se le dan a las experiencias, informaciones, etc. para conformar la *documentación* o contenido que será materia de expresión en determinada interacción verbal y de forma simultánea enfatizaré que a través de la preparación de la *documentación* se practica informalmente la lengua oral.

En un tercer momento, abordaré las distintas estrategias empleadas por las docentes observadas, los cuales guían la construcción del contenido en un determinado tema sea o no de lengua oral.

Veremos como las docentes hacen surgir acciones recurrentes, constituyen rutinas y acuden al constantes preguntas para llevarlas a cabo. También se observará en las docentes una fuerte inclinación por las acciones inductivas para hacer que los estudiantes rescaten ideas que les permitan aprender a ser coherentes y hábiles en los diálogos y conversaciones que establezcan.

Una de las estrategias que emergen para establecer la comunicación como grupo, a través de las cuales las profesoras buscan sensibilizar a los estudiantes, es el trabajo con la escucha para saber qué decir y cómo decirlo.

Trabajar las estrategias implicó que ciertas normas de atención, de orden surgieran en el escenario comunicativo determinándolo, de ahí que se necesario mencionar su influencia.

1. El ambiente eficaz de aprendizaje, una estrategia contextual y situacional

Hacer partícipes a los estudiantes de la toma de decisiones sobre objetivos, contenidos, actividades, recursos y evaluación en cada situación de aprendizaje tomando como base rectora el programa curricular contribuye a conformar lo que Joan Tough (1989,UPN,1994:37) llama el *ambiente eficaz de aprendizaje*, contexto necesario y vital para que los estudiantes se sientan en confianza para explayarse, equivocarse, corregir y aceptar correcciones.

Lograr un *ambiente eficaz de aprendizaje* (AEA) es visto por ambas docentes observadas como un *contexto ambiental* que tienen que desarrollar en conjunto con los estudiantes y a partir de cada tema que tratan.

El AEA, por tanto, incluye la cuestión afectiva, la cual, insisten las dos profesoras observadas, es desatendida por los docentes con frecuencia. Visto así, el factor afectivo implica ciertos propósitos: generar confianza, respeto, compromiso y responsabilidad entre los actores educativos (docente y estudiante).

a. Confianza y respeto

Crear confianza y promover el respeto mutuo fue un factor que influyó en el desarrollo de todas las sesiones observadas en las dos profesoras. Ellas centraron más el AEA en afirmar la confianza entre las relaciones de interacción que se establecían como grupo, en donde ellas hacían ver que estaban incluidas, en desarrollar una atmósfera afectiva positiva que les facilitara la transacción de objetivos, la circulación de contenidos, actividades, recursos y evaluación en cada situación de enseñanza y aprendizaje tomando en cuenta las características culturales y sociolingüísticas de los estudiantes.

Para Tough (1989,UPN,1994) el AEA permite que los estudiantes participen en las decisiones de los factores que lo conforman (objetivos, contenidos, actividades, recursos y evaluación). La profesora "A" tanto en su discurso como en la práctica mantiene que las decisiones al respecto, en primer grado de secundaria, son de ella sin involucrar, ni aceptar que se involucren las sugerencias de los alumnos. Ella planea y determina. Lo que distiende un tanto el ambiente normativo que se crea es la aceptación que los estudiantes tienen de ella como la autoridad en el grupo y la forma de dirigirse hacia ellos: firme pero amable y con un tono cariñoso.

La profesora "B", aunque indica que "la que manda es la maestra", en la práctica suele proponer como propuesta la realización de algunas de las actividades que ha planeado e incluso se ponen en práctica sugerencias dadas por los estudiantes. Esta situación combinada con ocurrencias amenas, con un tono amable pero muy firme, distiende la idea de mandato, de

represión que pudiera gestarse en un grupo de 40 alumnos y en donde varios de ellos aprovechan todo tipo de situación para distraerse, bromear e incluso agredir a quienes están participando.

Para estas docentes, el ambiente generado desde las primeras sesiones es de vital importancia, pues a partir de él, los alumnos saben si hay interés sobre ellos, si serán escuchados, qué tanto serán tomadas en cuenta sus inclinaciones y gustos y cómo serán las relaciones entre todos, como grupo, en lo individual en cada momento de clase.

Con base en dicho ambiente y lo establecido durante en el encuentro se retoma lo necesario para cada nueva situación de aprendizaje, pero con la virtud de que se enriquece o se desechan posturas, acuerdos y desacuerdos, los cuales van generando respeto entre sí mismos, hacia ellas y hacia la clase en sí. Por estas razones anteriormente menciono que el ambiente de enseñanza y aprendizaje se va construyendo a lo largo del ciclo escolar.

Ambas profesoras piensan que al reafirmando un ambiente cordial, de confianza, de respeto, es importante y útil para conseguir un mejor aprovechamiento y desarrollo de las tareas académicas entre ellas con los estudiantes y entre los estudiantes mismos. Tough (1984, en UPN,1994) también lo contempla así, al mencionar que la confianza que se genere entre docentes y estudiantes es elemental, pues será el tejido que permitirá conocer en dónde el profesor intervendrá durante el proceso de aprendizaje. La confianza permite conocer mejor cuáles son las necesidades de los estudiantes.

b. Compromiso y responsabilidad

El compromiso de un docente hacia su trabajo educativo consiste en tener la capacidad de desarrollar respuestas a las discrepancias que se le presenten en la interacción con sus estudiantes con la finalidad de mejorar el ambiente de enseñanza y aprendizaje a través de cada situación de aprendizaje en donde se crea el AEA propia para ella.

La cuestión afectiva es parte del compromiso del docente. La cuestión afectiva conlleva, que los estudiantes reciban por parte de los docentes, una estimulación adecuada que los inviten a desarrollar y participar en las actividades que les planteen; Díaz Barriga y Hernández Rojas la llama estrategia motivacional, aspecto que se explicara más adelante.

El compromiso de los estudiantes está en función de sus propias perspectivas e intereses, pero también en la medida en que el docente logre impactarlos. La responsabilidad y respeto hacia las actividades que se les invite a desarrollar está, en parte, marcadas por este impacto. El interés por dichas actividades provocará desniveles de compromiso en cada uno de los estudiantes.

Dichos desniveles tienen que ver con las diferencias individuales, familiares, sociales, económicas y culturales de los estudiantes, que son la otra parte que impacta la responsabilidad y respeto que tengan por todo lo que surja en la dinámica propia de la clase. Al entrar estos elementos en el campo de comprensión de los docentes, les ayudará para tratar de superar las condiciones que se presenten en el desarrollo del tipo de interacción verbal que se esté practicando.

De ahí que confianza, compromiso, respeto y responsabilidad de sus contrarios se presentan como un todo indisoluble, que puede ser positivo o negativo para el desarrollo de la clase y por

ende para promover las prácticas de expresión oral.

c. La formación y el profesionalismo de los docentes

La profesora "A" es consciente de que tiene que generar un ambiente propicio para el aprendizaje, aunque reconoce que existe en ella una posición tradicionalista, pues sus referentes de formación tienen peso en su manera de dar la clase, sin embargo evita ser tan memorística e intenta que los alumnos realicen la aplicación de cierta teoría:

PA: Mira pues, yo recuerdo por ahí de la primaria, primero de secundaria... como que era muy memorístico, yo veía que mis maestros se enfocaban nada más a dar la parte conceptual y casi memorizábamos los ejercicios. Ahora, a lo mejor todavía por ahí traigo cosas tradicionales y trato pues, de que eso tradicional como parte del concepto, se puedan enfocar en el alumno, pero no tanto memorístico, sino de que ellos asocien o apliquen pues, lo que están viendo en forma teórica y lo lancen en forma práctica.

El panorama general que ofrece es el siguiente: explica apoyada con registros en el pizarrón, indica qué tienen que hacer los estudiantes, observa que lo realicen, ya sea contestado o copiado.

En las prácticas orales consecuentemente hace algo semejante. Los estudiantes hablan cuando ella lo indica, ella hace las preguntas y espera que contesten. Si no contestan los alumnos, ella da la respuesta, da las indicaciones de lo que llevarán a cabo y escucha la intervención; Su postura es esperar que lo realicen. No hay intervenciones para mejorar la construcción de ideas, parte de que los estudiantes lo hacen por sí solos ya que se trata de los contenidos que han trabajado durante la primaria.

La profesora "A" da por hecho algunos de los conocimientos previos referentes a varios temas, aunque para otros hace interrogatorios para conocer qué saben los estudiantes. Bajo los hechos, exige un uso formal de la lengua, motivo por el cual disminuye la cantidad de alumnos y alumnas que intervienen. Cassany (2002:137) afirma que muchos estudiantes han sido víctimas de una enseñanza poco eficaz y gramaticalista que conlleva la eliminación de la

utilidad y necesidad de la comunicación oral cotidiana, podríamos decir que a esta postura se acerca la actuación de la profesora al referirse a la teoría lingüística.

Sin embargo, es de suma relevancia que el discurso y la práctica de la profesora “A” reflejan un avance que permite aseverar que ha entrado a un proceso intuitivo de reflexión (Y. Goodman,1989:) sobre su práctica docente. Ella es consciente de que la forma en que le enseñaron español se esté reflejando en su propia forma de enseñanza, pero considera que sus estudios de normal y la experiencia que ha desarrollado la llevan a entender que lo teórico tiene que aterrizar en lo práctico.

Es importante la reflexión que la docente realiza respecto a su manera de enseñar, pues ello muestra que hay interés por el cambio de una enseñanza tradicional donde prima lo memorístico a la aplicación de una enseñanza teórica-práctica. Lomas (1999,Vol.I:61-63) opina que por lo general la formación de los docentes que enseñan lenguas está basado en una tradición académica ligada a la teoría gramatical y a enfoques estructuralistas. Enfoques cuyo interés ha sido la descripción del sistema formal de la lengua (Saussure,1916 citado en Lomas,1999:47) y de las capacidades lingüísticas del hablante/oyente ideal (Chomsky,1957 y 1965, citado en Lomas,1999:47) .

La profesora “A” con diez años de servicio y proporcionando atención a cinco grupos, que van de 22 a 50 alumnos en cada año escolar. Considera que haber estudiado la secundaria abierta bajo un aprendizaje memorístico y con base en estudios gramaticales, dejó en ella secuelas que ha trasladado a sus alumnos, a pesar de ser normalista.

Siguiendo algunas categorías de Yetta Goodman (1989) en la profesora “A” se observa una tendencia a la *construcción del profesionalismo* considerando los siguientes elementos: la toma de decisiones para los procesos de enseñanza y aprendizaje y para las estrategias que ocupa la basa en las observaciones que realiza, se apoya en juicios iniciales obtenidos en las primeras actividades realizadas por los alumnos, tomar en cuenta sus inquietudes, intereses y gustos de los alumnos dentro de la toma de decisiones, también observa el ritmo o avance que tiene los estudiantes dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje y en crea ambientes sociabilizadores entre los chicos.

Y. Goodman (1989) ubica estos indicadores dentro de la etapa intuitiva del profesionalismo: la recopilación de datos, el acercamiento a través de conversaciones con los alumnos, la revaloración de juicios, el hecho de confirmar o desechar juicios iniciales para la nueva toma de decisiones.

A pesar de disponer de un ambiente favorable, los esfuerzos de la profesora “A” por hacer hablar a los estudiantes, dada la extrema cohibición de éstos, son innumerables. La docente les insiste a que den respuestas, los anima, pero son pocos lo que intervienen y con respuestas

bastante lacónicas. Entonces la profesora utiliza como remedio y recursos infalibles y frecuentes el “dedocrático” (elegir a un niño y con ello indicarle que es obligatorio que hable), la lista de asistencia para hacerlos intervenir, pedir opiniones o respuestas, ya sea fila por fila o estudiante por estudiante sin aceptar negativas. La conducción es llevada a cabo sin regaños, gritos o amenazas sino con palabras de ánimo. Esta combinación es lo que crea hacia ella un campo de confianza, dicho por los propios estudiantes. La constante de lanzar preguntas y contestarlas ella misma, se mantuvo durante todas las observaciones hechas. No hubo cambio en la profesora “A”, no hubo cambio en los estudiantes.

PA: Muy apáticos, yo los veo así como que flojos, ...con poco interés, callados, hay veces que ... desubican, porque digo bueno, no les interesa o simplemente no tienen ganas de hacer las cosas ... tienen apatía les gusta más escribir que lo oral. Entonces no queda más remedio que emplear el “dedocrático” (*levanta su mano y señala con el dedo índice hacia un lugar*)

El desdén, que la maestra observa por las actividades de expresión oral, lo ubica como un rechazo de los estudiantes hacia las prácticas de lengua oral

La profesora “B”, tiene 15 años de servicio, de los cuales 6 años los trabajó frente a grupo atendiendo alumnos de los tres grados de secundaria. Posteriormente desarrolla su labor como apoyo técnico-pedagógico en instancias de la SEP, y al mismo tiempo da clases en escuelas particulares. En los últimos cuatro años, antes de llegar a esta secundaria, trabaja en otra institución capacitando maestros de la provincia mexicana. Por este hecho, tiene contacto con la lectura de una diversidad de autores que le ofrecen enfoques educativos y relacionados con la lengua, los cuales influyen y afloran en su práctica docente.

El discurso de la profesora “B” pone por encima la visión de que los estudiantes hablen de modo coherente, correcto y apropiado (Najt y Reyزابال, 1989, en UPN,1994:20). Para ella el estudiante tiene que ir construyendo ideas, respuestas de forma personal sobre lo que vaya preguntando, de lo que pida opinión, sobre lo que explique, sobre lo que expongan. De esta forma trata, como dice Cassany (2002,137) de que los estudiantes comprendan los usos del lenguaje.

Miriam Najt y María Victoria Reyزابال (1989) también consideran que la función utilitaria de las prácticas de la oralidad no tienen porque ser descuida ni olvidada en la educación sistemática (obligatoria o no), sea de la escuela primaria o de la secundaria, así como tampoco fuera de la escuela. También, dicen, no hay que olvidar que este rasgo utilitario puede ser integrado a lenguajes con otras variedades estilísticas: artístico, lúdico, científico o burocrático que en su conjunto tienen en común pertenecer a un mismo sistema lingüístico con niveles fónico, morfosintácticos y semántico, diferenciando el uso y función que las unidades de estos estilos realicen.

Pasando a la profesora “B” por el tamiz de la concepción del profesionalismo de los maestros de lengua según Yetta Goodman (1989), la docente se está ingresando a la segunda etapa, la de la *intuición conciente*. Observa necesidades, fortalezas y limitaciones de los estudiantes, confirma intuiciones, asume responsabilidades sobre juicios y acciones, genera las oportunidades de interacción a través de los procesos de enseñanza y aprendizaje, con el establecimiento de relaciones en diversas actividades, propicia la construcción de conocimientos, muestra tolerancia en el ritmo del aprendizaje de los alumnos, y se apropia de un conocimiento acumulativo al servicio de su práctica docente durante sus años laborales. Sin embargo, también al igual que la profesora “A”, la observación que realiza, la recopilación de datos, la toma de decisiones son realizados bajo una sistematización mental, pero no escrita. Lo que se tiene en síntesis de ambas profesoras es una lista de asistencia y calificaciones. No hay más.

La profesora “B” está a cargo de cuatro grupos de 40 alumnos cada uno, prácticamente cuenta con la misma cantidad de alumnos que la profesora “A”: para las dos la sobrecarga de trabajo es fuerte, pues a ello hay que añadir comisiones, eventos, concursos y cuestiones administrativas, todas a realizar durante sus horas laborales, por lo cual se ven en la necesidad de dar más de sí sus tiempos libres para desahogar el trabajo.

Las profesoras “A” y “B” tanto en su discurso como en la práctica reafirman la función utilitaria de la lengua en todo momento, se traten temas específicos o no de lengua oral. Para ellas la función utilitaria de la lengua está muy descuida, de ahí que insistan en querer lograr que los estudiantes se “comuniquen adecuadamente” (profesora “A”), “que hablen con propiedad” (profesora “B”).

Estas profesoras tratan de que en toda situación comunicativa el estudiante se sujete al contexto, a la situación, al ruido, a que ponga en juego su memoria y a las condiciones de su interlocutor e incluso atienda a las convenciones gestuales para hacer más eficaces las intenciones que persiga (Najt y Reyzaal, 1989, en UPN,1994 :20). Ambas condicionan a los estudiantes desde el encuadre del curso a que en la materia de español “no se vale quedarse callado” (profesora “A”), “tienen que hablar” (profesora “B”).

Bajo esta postura, las profesoras “A” y “B”, asumen la responsabilidad de propiciar, que los estudiantes a su cargo practiquen la lengua oral con la finalidad de que en todos los aspectos y circunstancias de la vida cotidiana produzcan discursos coherentes, correctos y apropiados.

Sin embargo, las dos profesoras tienen presente que la influencia del medio familiar y cultural, los medios de comunicación masiva y las diferencias sociolingüísticas relativizan los esfuerzos que realicen. Esto hace que la profesora “A” tome con tranquilidad la situación de los estudiantes y de ella misma en el plantel, pero con cierta preocupación. La profesora “B”

manifiesta cierta aprehensión al notar que los esfuerzos que realiza al interior del grupo decaen por la influencia del medio, de la organización escolar y la apatía del personal.

La responsabilidad de los profesores y profesoras de lengua y de la institución escolar sobre la educación lingüística de los estudiantes es relativa, en cuanto a la producción de discursos coherentes, correctos y apropiados, pues también la educación lingüística es responsabilidad de la sociedad (Najt y Reyzaabal (1989, en UPN,1994:1994:20).

Bajo la postura de que los alumnos lleguen a hablar en forma adecuada (produzcan discursos coherentes, correctos y apropiado) las dos profesoras advierten desde el encuadre, que el papel de ellas es constituirse en un apoyo para cuando los chicos no logren expresar con claridad sus ideas, por lo cual asesorarán cuando haya palabras pronunciadas incorrectamente o respuestas equivocadas, con la finalidad de que vayan superando esas fallas.

El que profesoras y profesores, no solo de español (Yetta y Kenett Goodman, 2001) se conviertan en asesores y facilitadores lingüísticos, permite que los estudiantes acepten de manera natural tanto la forma directa en que los corrigen como las sugerencias e intervenciones que a base de preguntas inductivas realizan con el fin de que vayan conformando adecuadamente sus ideas, respuestas, comentarios y conceptos.

Por lo cual se entiende porqué para las profesoras “A” y “B” es importante que la práctica y reflexión del habla se manifiesta día con día y se ocupe la lengua como instrumento, como contenido y como medio de comunicación. Con ello reconocen la función social que la lengua ha tenido desde que surgió y que los estudiantes tienen como una de sus tareas durante el aprendizaje. La tarea de los docentes estar atentos a sus necesidades lingüísticas, colaborar, guiar e incitar (Najt y Reyzaabal, 1989, en UPN,1994:21), ser en fin, un apoyo cotidiano en los usos lingüísticos.

Lo que expresa la profesora “B” tiene sustento en su práctica. Las correcciones no son para herir a sus estudiantes, sino para superar el error. Los tonos de voz que emplea no agreden al alumnado, sino son de ánimo, de apoyo afectivo logrando transmitir calidez y confianza a pesar de estar frente a un grupo en donde hay estudiantes que promueven el relajamiento y la burla hiriente ante las equivocaciones de sus compañeros.

Profesora “A”
Al inicio busco romper el hielo, que los chicos tengan la suficiente confianza, que se sientan en un ambiente de cordialidad, que se sientan a gusto de trabajar la materia de español con el profesor que les está tocando, en este caso, conmigo. En todos los momentos que se prestan, sea del tema que sea, les ayudo a cerrar ideas, cómo pronuncian las palabras, a que utilicen un lenguaje, pues, más formal, más culto. Les pido que se respeten y que no se burle, ni se digan apodos. Es importante crear confianza desde el principio,

Profesora “B”
En lluvia de ideas, tú te has fijado que alzan la mano, pero no tienen la idea fija. Entonces les das tiempo para que la construyan, que vean que tenga sujeto, verbo y predicado. Entonces empiezan a construir la idea, una posible definición. Con la confianza que tú les puedas dar... y el respeto, o sea, si ellos ven que tú los respetas, que los escuchas, ellos si se prestan a hablar. Y más lo hacen si ven que no te burlas y que no los estás sancionando. En la práctica docente, a la hora de hablar con ellos... hay una parte que se desatiende de los alumnos. Es la

para que cualquier duda, te la pregunten.	<p>parte afectiva, en cuanto tú te relacionas en una situación afectiva con ellos, das pie a confianza, a compromiso, a respeto, a responsabilidad, y eso hace que el trabajo sea continuo. Lógicamente que hay niños que todavía no, no les interesa la escuela. Van nada mas por pasar el rato. Al principio, cuando empecé a trabajar... si me mortificaba muchos por esos niños, hasta quería ir a sus casa, hablar con los papás y todo, pero vi que el problema no tanto era eso, sino la falta de motivación por ellos mismos. Entonces involucrándolos en las actividades, platicando con ellos, poniéndolos a trabajar en clase, es como poco a poco, se van salvando algunos problemas.</p> <p>Ellos piensan que hablan muy bien (ríe), porque se dan a entender. Ellos piensan que si tú los entiendes, están perfectos y cuando tú empiezas a cuestionarlos de que: "--Yo no entiendo, yo no sé me estás diciendo. Repítelo bien. No, es que esas palabras... te contestan --Ay, cómo no me entiende, si todos las dicen... Ellos no, todavía no concientizan ese aspecto.</p>
---	--

Bajo este marco, la profesora valora si los estudiantes muestran interés y disponibilidad para el trabajo en clase, situación que reforzará el autoconcepto de cada estudiante. La docente ve la enseñanza como ayuda en el proceso de aprendizaje, sin dejar de ser constantemente exigente con los alumnos ante situaciones que los obliguen a implicarse en un esfuerzo de comprensión y actuación (Lozano, 2003:5). Esto es, aproximadamente las dos profesoras piensan que es parte de su compromiso y responsabilidad.

d. Contexto de participación, negociación y acuerdos.

Búsqueda de relaciones positivas

El ambiente eficaz de aprendizaje o establecimiento de relaciones positivas para el aprendizaje va a depender del tipo de contexto en que se desarrollen los encuentros entre los actores involucrados (Titone,1986,113): docente y estudiantes. Como vemos el *ambiente de aprendizaje* es definido como el ambiente afectivo que tiene que ver con las relaciones de confianza que menciona McDermott (1977,citado por Titote,1986:11-116), y las estrategias de autoestima de Díaz Barriga y Hernández (2002:93). Dependiendo de en qué medida se den estas relaciones, el ambiente que se suscite, tendrá diversos niveles de eficacia.

Desde otro ángulo, es posible decir que éste es uno de los resultados de la nueva mirada que tiene el Programa bajo el enfoque comunicativo. A partir de que los docentes se han familiarizado con tal enfoque, los roles de las maestras y maestros, de las alumnas y los alumnos se han ido modificando poco a poco.

Como podemos ver, dentro del panorama de la enseñanza de la lengua en que está inmersa la práctica de la expresión oral, el tratamiento del currículo implica que se enfrenten dos actores trascendentes y fundamentales con sus propias características: el docente con su dominio de saberes lingüísticos, literarios y didácticos relacionados con la lengua y la

enseñanza y las características individualidades y socioculturales de los estudiantes (Lomas,1999:193) que podrían definir un ambiente eficaz de aprendizaje.

Bajo estas ideas, el cómo determinen su toma de decisiones las docentes observadas, influirá en las participaciones orales que tengan los estudiantes. Ambas profesoras logran percibir que tienen que crear un ambiente apropiado desde su planeación, saber cómo involucrar a los estudiantes, cómo darles a conocer qué se pretende lograr con los temas y las actividades que se les plantean a los alumnos.

La profesora “B” expresa con mayor claridad que dicho *ambiente eficaz* se tiene que estar recreando y reforzando constantemente y por lo general muestra coherencia en los hechos, en dos niveles que se van dando simultáneamente: el contexto lingüístico y el metalingüístico⁴⁴ en relación al tema y al nivel donde aparecen las actividades que desarrollan los alumnos, al cual llamaré contexto de participación, negociación y acuerdos.

Primero, en cuanto al contexto lingüístico y metalingüístico, trata de que haya claridad en el contenido de lo que está hablando, gesticula, escribe el pizarrón, utiliza objetos del salón y los recursos al alcance, ejemplifica con los mismos estudiantes. Procura que lo va explicando tenga el mismo significado tanto para ella como para los alumnos. Intenta de que palabras o expresiones poco escuchadas por el alumnado queden claras y cobren significación.

Respecto al segundo nivel, el contexto de participación, negociación y acuerdos, aparece cuando la maestra genera situaciones en donde los estudiantes se vean involucrados gradualmente en la toma de decisiones que van desde usos de palabras, expresiones, metas a corto plazo, actividades, e incluso forma de evaluar y valorar dicha evaluación. No sólo reconoce que inicialmente sujeta a los estudiantes bajo normas de clase e impone actividades, formas de evaluar y valorar, sino lo considera necesario para el desarrollo del curso.

Funda este contexto en dos normas básicas de convivencia indispensables para que exista un *ambiente eficaz de aprendizaje*: el orden y el respeto tanto por parte de los docentes como de los estudiantes.

Ya he explicado con anterioridad que para retomar la dirección del grupo en relación a lo que se habla y se propone al surgir la dispersión y desorden o ambos por parte de algunos chicos y chicas o en sí del grupo, ocupa las expresiones que son ya principio de la clase: “primero escuchen y luego hablen”, “primero escuchen y luego hagan”.

⁴⁴ Contexto metalingüístico se refiere a todos aquellos elementos que no son parte del sistema lingüístico, pero que reafirman la significación y precisión de lo que se está hablando: la explicación del código empleado, el estudio del sistema lingüístico, su estructura, pero no queda ahí sino también incluye otros tipos de manifestaciones comunicativas que precisan lo que se quiere decir: gestos, señas, movimientos. De acuerdo Jakobson (citado por Beristáin,2001.225), lo metalingüístico es una función de la lengua y se realiza cuando se emplea para explicar el lenguaje para decir algo del lenguaje, ocurre cuando hablantes y oyentes van verificando si emplean el mismo código o sistema de signos, si está funcionando bien, si están en el mismo canal de significación.

Considerando los elementos analizados (confianza, respeto, compromiso, responsabilidad, la formación y el profesionalismo de los docentes y el contexto de participación, negociación y acuerdos) el AEA⁴⁵ que cada profesora establece en su grupo, al abordar las prácticas informales o formales de la lengua oral, ofrece una secuencia constante de actividades que se tornan en una rutina:

Profesora "A"	Profesora "B"
<ul style="list-style-type: none"> -- Presenta el tema. -- Explora los conocimientos previos sobre el tema a través de preguntas. -- Da ejemplos tratando de que se relacionen con vivencias y experiencias que tengan que ver con los alumnos, para que relacionen y reflexionen sobre ellos a través de preguntas. -- Si lo considera necesario, ejercita el tema bajo un ejemplo simulado o representado. -- Pide a los alumnos hacer un resumen considerando algunas páginas del libro o ella les dicta de algún libro del que se esté auxiliando. -- Promueve una práctica tema. -- Por lo general hace que los alumnos realicen una autoevaluación dándoles a conocer el propósito del tema visto para que ellos valoren si se logró o no se logró. 	<ul style="list-style-type: none"> -- Cada sesión la inicia restableciendo las normas de trabajo. -- Presenta el tema a tratar dando a conocer el por qué se realiza o retoma el tema recordando el propósito. -- Posteriormente va dando apertura a que se involucren los alumnos haciendo un sondeo para sobre el tema para partir de los conocimientos previos del mismo. Emplea preguntas y expresiones que hace que vayan complementando. -- Con las ideas que han surgido, hace una reconstrucción breve y significativa de lo vertido e inicia otra serie de preguntas y complementaciones para que los propios alumnos vayan reconstruyendo nuevos conocimientos. -- A manera de propuesta le señala actividades que sin discusión tienen que realizar. -- Al concluir los alumnos las actividades generales y obligatorias en donde practica el tema o hace que lo resuman con sus propias ideas. Posteriormente escucha algunos de estos resúmenes haciendo que los mismos alumnos recompongan lo que sea inadecuado. --- Da conocer a manera de propuesta, actividades en las que hace que opinen sobre ellas, ya sea para mejorarlas o incluso para cambiarlas. -- Los escucha. Considera la posibilidad de las ideas propuestas por los alumnos desde varios puntos de vista: las necesidades programáticas, las necesidades de los alumnos y lo factible de realizarlas según sus posibilidades de tiempo, de sus condiciones familiares y socioeconómicas, así como de la política de la misma escuela. -- Negocia y acuerda a lo largo de las interacciones considerando e incluyendo lo que piensan y proponen los estudiante. --- Pone en marcha las actividades. --- De manera intercalada a lo largo del desarrollo del tema y para irlo ubicando va recordando el propósito de hacer unas y otras actividades. --- Al final de las mismas evalúa con ellos el trabajo considerando el propósito.

Observemos en el siguiente cuadro, el entramado del AEA establecido por la profesora "B". El que fuera un ambiente eficaz no dependió sólo de ella, sino de la disposición de los

⁴⁵ AEA: Ambiente Eficaz de Aprendizaje

estudiantes para participar y de en qué medida ella logra estimular con sus actitudes lingüísticas y propuestas de trabajo a cada uno de los estudiantes del grupo.

El siguiente cuadro pretende ofrecer un breve sustento apoyado en los datos de las entrevistas sobre lo expuesto con anterioridad respecto a la profesora "B". Presento algunas respuestas obtenidas de la entrevista realizada, tanto a la profesora como a los estudiantes, así como algunos fragmentos de las transcripciones de algunas sesiones de clase. Retomo sólo aquellos ejemplos y fragmentos donde se manifiesta la creación del ambiente eficaz de aprendizaje por parte de la profesora y la opinión de los alumnos en cuanto a cómo se sienten durante la clase:

Cuadro No. AMBIENTE EFICAZ DE APRENDIZAJE (AEA). Profesora "B"

Entrevista con la profesora	Entrevistas con los estudiantes	Fragmentos de la transcripción de la sesión del 29.09-03 Alumnos: 39
<p>--Con la confianza que tú les puedas dar... y el respeto. Si ellos ven que tú los respetas, que los escuchas, ellos si se prestan a hablar. Pero además que no te burles y que no los estés sancionando.</p> <p>--A los alumnos les gusta participar y hay que aprovecharlo. Tiene que ver cómo nos dirijamos a ellos y tener capacidad para saberlo hacer.</p> <p>--Mmmm...Hay que ir conociendo a los alumnos, para irlos ayudando. En este grupo la participación oral es muy activa y algunos niños si son muy precisos ... Por ejemplo, Juan Manuel siempre quiere ser la persona que participa en forma responsable, respetuosa.</p> <p>--Cristhian y Axel siempre quieren llamar la atención en sus participaciones con chistes.</p> <p>--Eunice llama la atención hablando de cualquier cosa y parándose. Pero hay niñas que son muy propias la hablar, siempre quieren decirte las formas A, E, I, O, U. Son diferentes formas en las que se expresan, pero en general, tienen una participación muy activa.</p>	<p>--- Me da confianza como habla la maestra, tiene una forma muy correcta al hablar. Tiene tiempo para hacer bromas ... es lo que me apoya más a aprender su clase.</p> <p>-- Me agrada su forma de pensar, también me agrada como habla.</p> <p>-- Anima, ella pide voluntarios, por ejemplo, para la pastorela. A mí me gusta ser voluntario de... de cualquier tipo de concurso, lo que sea, me gusta y, en especial de español</p> <p>--Ah, bueno, la maestra mmm...me anima, podemos decir, todo... lo hace ver de una forma divertida.</p> <p>--Este, que a veces si nos dice chiste, se porta bien con nosotros.</p> <p>--Nos trata bien, nos</p>	<p>La profesora concluye la lectura de un cuento PB: A ver, alzando su mano, ¿quién me quiere decir cómo estuvo el cuento? Haber que... Eh 1: estuvo interesante. PB: ¿Por qué estuvo interesante? Eh 2: Porque, este, habla mucho de la venganza y de la avaricia. PB: Muy bien, allá atrás.. Haber díganos, ¿a usted que le pareció? ¿le gustó? ¿no le gustó? ¿o qué? ¿prefiere quedarse con la película? (voces) ... No le oigo... ¡fuerte!... porque aquí adelante no me dejan escuchar. Eh 3: no se parece nada a la película... y por que está muy sangriento. Está más o menos.... (voces) PB: No le escuché lo último... ¿le gustó más o menos? ¿porqué le gustó más o menos? Eh 3: está un poco chistoso. PA: ¿Mande?... ¿está muy chistoso? Es que no le oigo, gríteme. Eh 3: Es que está muy chistoso PB: ¿Por qué? ¿que es lo que fue, que le causó esa sensación de chistoso? Eh 3: cuando le cortan los pies. PB: Cuando le cortan los pies. A ver ¿quién más? ... Eh 4: Está interesante ... no es como la película y da risa (risas de varios alumnos).. PB: aquí hay algo bien importante, ustedes tienen... Eh 5: chévere, chévere, PB: la mayoría tiene otra idea... Eh 6: y que no es apetitoso (tono bromista) PB: ¿Da enseñanzas?. Eh 7: que no sea... ¿cómo se llama, maestra? Al responsable de su casa y que le da más? ¿Y nos lo tenemos que llevar ¿cómo se llama eso? PB: ¿Cuándo no lo quieres llevar a él? Eh 8: (grita) ¡sucio! PB: ¿Discriminas a alguien? Eh 7: No maestra, (voces) no es ser discriminador. PB: ¿Ambicioso? Eh 7: Si, eso. PB: Ahora bien, ustedes ya tiene el antecedente de la</p>

	<p>respetar, nos da, si vamos a reprobar, de menos nos saca seis.</p> <p>--Tampoco soy muy ... latoso, si me dicen que me calme, lo entiendo, me calmo.</p> <p>-- Que todos se tranquilizaran, que no estuvieran gritando y haciendo burla.</p> <p>--Lo que no me gusta es que muy enojona, ... quiere que todo lo hagamos perfecto....</p> <p>... Me gustan los trabajos que hacemos por equipo.</p> <p>-- Muy simpática, muy alegre, se lleva muy bien, bueno, al menos conmigo.</p> <p>--Se enoja con los que son muy latosos, pero con todos es igual, aunque... hay veces que se enoja muy rápido... es simpática.</p> <p>-- Ella nota las diferencias entre nosotros, porque, unos son más calmados, otros son más relajados, otros se abren más con la maestra, unos son más penosos. Con los que son más penosos siempre les insiste, igual con los callados, con los demás, no, porque ya sabe que ellos siempre opinan. Ella está siempre con nosotros.</p>	<p>película. Ustedes pensaron que ese era el cuento verdadero. ¿No? ¿Qué piensan ahora que leímos la obra original?</p> <p>Eh 9: los ratoncitos eran los caballos.</p> <p>Eh 10: si existen los caballos y el perrito.</p> <p>PB: A ver, usted díganme, ¿ por cuál se inclina más?</p> <p>Eh 11: (este niño interrumpe con su respuesta al que señala la profesora) por la calabaza.</p> <p>MS: ¡Déjala hablar! (risas por la equivocación de género cometida por la profesora, debido a decir: déjalo).</p> <p>Eh 12: yo, por la película.</p> <p>PB: ¿Por qué?</p> <p>Eh 12: Porque a lo mejor en la novela no están diciendo la verdad.</p> <p>PB: A lo mejor, es un cuento, mezcla la fantasía con la realidad, pero bueno es la base de las historias fantásticas.</p> <p>Em 13: ¿porqué los ponen diferentes?</p> <p>PB: Este cuento, te voy a decir que es un cuento que no era para niños, y en la película se maneja como si lo fuera. ¿Usted quiere hablar? ¡fuerte! Me voy hasta atrás para poder escuchar....Haber, ahora sí dígame lo que piensa.</p> <p>Em 14: Pienso que te enseñe a compartir...</p> <p>PB: ¿Y la película ¿no?</p> <p>Em 14: Más o menos...</p> <p>PB: A ver (señala a un niño que levanta la mano)....</p> <p>Eh 15: Yo pienso que se asemeja más a la realidad, ya que, este, no tiene tanta ciencia ficción...</p> <p>Eh 16: (este niño responde antes) ¡tanta fantasía!</p> <p>PB: ¡Déjenlo a él! (lo dice un tanto molesto por las continuas interrupciones y arrebatos de la palabra)</p> <p>Eh 15: tanta fantasía, no tiene nada, por ejemplo, no tiene mucha magia.... así se me hace más a la vida real.</p> <p>Eh 15: Se apega más a la vida real (risas).</p> <p>PB: ¿Usted que piensa? Mi objetivo es escucharlo... (voces)... hasta acá, fuerte, para que lo podamos escuchar, hable más fuerte (esta es una manera indirecta que ocupa para callar a los que están hablando).</p> <p>Eh 16: Que es interesante, por que no es igual a la película, la película es muy diferente, también te deja una moraleja, no sé, orgulloso o muy vanidoso.</p> <p>PB: Si yo les hubiere dejado, fíjense bien, ver la película o leer el cuento, levanten su mano ¿quién hubiera optado por ver la película?... la verdad... /el grupo mayoritariamente levanta la mano)</p> <p>V E: ...pues sí... la verdad... la verdad... (voces)</p> <p>PB: es más ... yo les doy las copias, las copias para todos y les digo: la película va a pasar por el canal cinco a las cuatro ¿qué hubieran optado?.</p> <p>Grupo: ¡la película!</p> <p>PB: La película.</p> <p>Eh 16: tiene razón.</p> <p>PB: Ya les leí el cuento. Ahora que usted ya conoce el cuento ¿qué opina?</p> <p>Eh 17: ¡Ah, (ríe y ríen los demás), este.. (ríe otro niño) ¡Oh, deja de reírte! (risas) Quee... es algo muy interesante. No, no es lo mismo ver algo y no</p>
--	---	---

		<p>imaginártelo a, este, leer algo e imaginártelo.</p> <p>PB: A ver señorita, usted, vería la película ¿estamos de acuerdo? ¿por qué?</p> <p>Em 18: Porque a ratos, este, tiene más cosas que la película, o sea como que en la película te lo reducen mucho.</p> <p>PB: Usted, usted, usted pidió hablar (voces, risas)</p> <p>Eh 19: Noo o</p> <p>PB: A ver, su compañera de atrás (señala a la niña indígena).</p> <p>Eh 20: (este niño al mismo tiempo que la profesora señala a la niña, lanza este sonido, indicando con su forma de mirar que la niña señalada no contestará) ¡Uuuh! ¡uuuh! ¡uuuh!</p> <p>PB: Les dije que no comentarios, cinco minutos del reglamento.</p> <p>Eh 20: (baja el volumen de su sonido) ah...uu uu uu....</p> <p>PB: (trata de animar con tono suave para que la chica participe) ¿Lourdes? ¿Tú verías la película? ¿leerías el libro, el cuento? (risas contenidas de otros niños) .</p> <p>Em 21 Lourdes: Ninguna (risas estruendosas de uno de los alumnos).</p> <p>PB: A ver, (se dirige al niño anterior) ¡cállate por favor! ¿no? Ninguna de las dos (risas).</p> <p>Em 21 Lourdes: No (lo dice con timidez).</p> <p>PB: ¿Ninguna de las dos? ¿No te interesa?</p> <p>Em 21 Lourdes: No</p> <p>PB: Es aceptable, a lo mejor no le interesa ni leer ni ver, ella tiene otros procesos que le gusten. ¿por qué ninguna de las dos?... ¿te gustó lo que te leí?... Lourdes aquí (risas) ...Nada más dime ¿sí o no? Lourdes... ¿sí o no te gustó? Nada más ¿sí o no?</p> <p>Lourdes: Sí</p> <p>PB: Sí, muy bien, con eso me doy por bien servida el día de hoy.</p>
--	--	--

Se observa en la docente respeto y comprensión hacia los estudiantes dadas las características de cada chico. Hay jóvenes que constantemente hacen bromas, sin embargo la profesora "B" muestra una gran capacidad de tolerancia. Ignora las interrupciones, el abucheo, las bromas, no les da importancia, llama la atención de manera indirecta lo cual surte efecto. Esta actitud de la profesora se convierte en una estrategia constante a lo largo de esta sesión y de las subsecuentes, lo cual le permitirá desarrollar un trabajo activo con los estudiantes, logrando la participación de un buen número de estudiantes.

El otro camino era estarse confrontando a cada momento con los jóvenes que constantemente interrumpían con sus bromas y comentarios (14 veces) y facilitar el ingreso de un clima hostil en donde ya no sería posible la intervención pedagógica. Para mantener el *ambiente eficaz de aprendizaje*, la maestra combina la *estrategia de ignorar* las impertinencias y continua con la clase. Percibe a quien llamarle la atención, a quien animar, a quien hablarle con tono suave. Con estas actitudes muestra reconocer las diferencias individuales de sus alumnos.

El respeto de la docente “B” a las diferencias, se explica por poseer una fuerte conciencia sociolingüística de los contextos socioculturales de los estudiantes y de lo que traen consigo como producto ese tipo de habilidades del habla y también de la escucha, así como el condicionamiento que ejerce el contexto familiar y social, sus actitudes, aptitudes, motivaciones y características propias de la adolescencia sin olvidar los usos y formas impregnadas a través de la exposición de los medios masivos de comunicación (Lomas, 1999, Vol.II:312).

En general, los alumnos de primer año en este grupo tienden a tener una participación activa en la expresión oral. Se distinguen varios estudiantes por la precisión con que emplean su habla. La profesora “B” aprovecha ambas características. Lomas (1999, Vol:73) manifiesta que el profesorado tiene que tomar en cuenta las características específicas de los estudiantes e integrarlas a la planeación didáctica para llevarlos al aula: grado de distancia social entre profesor y estudiantes, número de participantes, formas de participación de los alumnos, rol que juegan tanto el profesor como el estudiante.

2. Estrategia motivacional

Para hacer que un estudiante participe oralmente, sea de manera informal o formal es necesario motivarlo con sentido y de forma atractiva. De ahí que sea necesario utilizar los mismos contenidos programáticos como un medio para involucrar a los estudiantes en el aprendizaje. Esto cómo implica necesariamente a la finalidad de realizarlos. Esta acción es lo que se llama una *estrategia motivacional*.

Cuando la profesora “B” les dice a los estudiantes cuáles son los temas de la semana, les da secuencia y los motiva cada vez que continua con cada uno de ellos, qué es lo que van a lograr, qué pretende que ocurra con las actividades que les plantea, qué tipo de actividades realizarán, es una forma de motivarlos. La estrategia motivacional inicia al dar a conocer los objetivos a los estudiantes sobre lo que se pretende en determinado tema.

PB: Para interesarlos en los temas, primero les digo lo que vamos a hacer en toda la semana y que eso es lo que se pretende lograr. Por ejemplo, les digo: Uno, lo que yo quiero lograr en el debate es que ustedes argumenten sus ideas. Dos, al final del tema, vuelvo a decir lo que pretendí: Lo yo pretendí lograr con el debate, es que sepan qué era un debate, conozcan cuáles son las características del debate y saquemos conclusiones. Y que se den cuenta de que por medio de la argumentación de varios compañeros pueden llegar a cambiar su ideas. Posteriormente cierro el final del tema e inicio otro que se relaciona, que se complementa y vuelvo a interesarlos recordando que pretendo con ello. Tanto en programación semanal, como entre los temas les digo: ¿Cómo ven? ¿vamos rápido? ¿cambiamos? Igual en su forma de evaluar

estrategia motivacional funciona como un detonador que la profesora “B” emplea para determinar conocimientos, procesos y actitudes que se trabajarán, así como objetivos a alcanzar en la planeación semanal. Según Lomas (1999) el docente es el encargado de difundir

los contenidos (conocimientos, habilidades y valores) que serán útiles para conformar su personalidad y que en el caso de México facilitarán su incorporación productiva y flexible al mundo del trabajo (Plan y Programas de secundaria,1993). Lo importante será que aunque el docente sea quien determine contenidos use diversidad de criterios evitando con ello esquematizarse y si dirigir a los estudiantes hacia la adquisición y desarrollo de las capacidades intelectuales, motrices, de equilibrio personal y afectivo.

La maestra “B” enseña y busca la forma de involucrar a los estudiantes en el aprendizaje (Lomas,1999 Vol.I:167). Con ello trata de mantener motivados a los alumnos para que no pierdan interés en las actividades propuestas, razón por la cual, al término de éstas el objetivo pretendido es recordado por la profesora.

La profesora “B” menciona como punto importante para la educación lingüística y comunicativa de sus estudiantes el ver que la lengua oral tome la función de persuadir, lo cual deberá constituirse para los propios alumnos en un elemento motivante, por lo cual ella afirma que para los estudiantes la sola idea de defender sus ideas es, en sí, una motivación. De hecho la idea de persuadir es una función que no es de ahora, proviene de tiempos aristotélicos (Lomas,1999 Vol.I:274). Los jóvenes buscan convencer con su manera de hablar y de su forma de emplear la lengua. Esto no debe parecernos extraño, pues para ellos tienen un fuerte sentido. Lo importante es que con la estrategia motivacional se encamine a los estudiantes apropiarse en clase de esta función utilitaria de la lengua que es la persuasión (Najt y Reyzabal,1989; Lomas,1999:234). Antigua propuesta griega que sigue vigente: hablar y persuadir.

Lo que la maestra presenta como un segundo momento, es la parte conceptual del tema. En el ejemplo que da, trata de que por medio de la práctica sepan qué es un debate, sus características básicas y las funciones que tiene, buscando en todo momento que el conocimiento sea construido por los propios niños.

En ello se observa que posterior a la práctica intenta que elaboren cómo se lleva a cabo un debate. Con ello busca que se den cuenta de la estructura, de las actividades que se realizan con ella, es decir, de la secuencia que tienen (Lozano,2003:201). Al mismo tiempo se observa que hay graduación de las informaciones que los estudiantes van recibiendo. Por otro lado, también hace que los chicos vean el beneficio que aporta saber fundamentar sus ideas.

El cierre del tema se encuentra a cargo de la docente, lo cual es importante porque aclara a los estudiantes la importancia de los conocimientos y prácticas hechas y los involucra a que tomen posición en el avance de las actividades, con lo cual retoma la estrategia motivacional: al decirles: “¿cómo ven? ¿vamos rápido?”, además de que con ello sientan que los mismos

jóvenes colaboran en la programación y de que es tomado en cuenta su proceso de aprendizaje.

3. ¿De qué hablar?

La estrategia de la “documentación”

En la clase de español de ambas profesoras uno de los requisitos que durante el encuadre se les señala a los estudiantes: en esta clase tendrán que hablar. Aparecen de inmediato rostros con gestos de preocupación, de molestia y hasta de fastidio de un buen número de estudiantes. Para otros alumnos, que les guste o no hablar no es motivo de preocupación. Lo único válido es que tienen que hacerlo.

Para las docentes en cuestión, es preocupante que los estudiantes no quieran practicar el habla, así sea como mera herramienta.

Para la profesora “A” el interés es que los alumnos la empleen como instrumento para establecer relaciones entre ellos mismos, para participar en clase con o sin formatos específicos y debidamente sistematizados. El contenido de tales prácticas es el señalado por ella, por el propio programa de estudio y en ocasiones relacionado con algunas de las vivencias que supone que han tenido los alumnos.

En diferentes momentos de la entrevista realizada a la profesora “A”, aportó las diversas ideas en las que podemos notar una práctica asistematizada y con la noción de que a los estudiantes hay que darles algunos materiales y contenidos para que tengan de qué hablar.

Observa, que al menos, con el empleo de ideas, de textos, los estudiantes se limitan a hacer participaciones mínimas con respecto a lo que se ve en la clase dirigiendo el uso de la lengua a su función primaria: como herramienta de socialización y de comunicación. Esta afirmación la podemos observar en las respuestas dadas por la profesora “A” en distintos momentos:

PA: Les planteo inicialmente que en español no se vale estar callados, es una materia donde debemos hablar. Por eso cuando les doy una idea, vemos una película, un texto o sobre todo si leemos un texto, un cuento, trato de saber, en forma abierta, a través de una lluvia de ideas, qué piensan. Sin embargo, cuando veo que no hay participación de por lo menos algunos niños, por la timidez, por que se cohíben, pues “democráticamente”, forzosamente, digo: a ver ¿tú que piensas?

PA: Que el alumno hable, se exprese oralmente y aunque no le gusta mucho, sabe que lo tiene que hacer.

PA: Manejo los temas en forma general, no me especifico en alguno. Mi preocupación es que el alumno se sociabilice, exprese sus ideas en forma general. Con eso me conformo, porque el medio donde viven no ayuda mucho, el nivel que traen no facilita que hablen y se expresen bien. Trato de hablen, de que participen, pero por más que les lanzo preguntas y más preguntas, observo sus miradas y veo que no se anima a contestarme, entonces por eso yo misma las contesto y otras veces, pues... los obligo. Es desesperante estar con un grupo así.

PA: El alumno, sobre todo tiene que practicar, en primer lugar, la expresión oral adecuadamente con sus compañeros. Por lo menos que eso haga, que se comuniquen y entiendan entre ellos.

El interés de la maestra es meramente hacer que los estudiantes expresen sus ideas, el cómo lo hagan no cobra importancia ante sus continuos silencios. Lo relevante para ella es la participación. El problema para los estudiantes, sí es el cómo decirlo, el cómo contestar, pues saben que podría haber corrección por parte de la profesora y burla y crítica por parte de sus compañeros. Eso los inhibe constantemente.

Por parte de la profesora “A” existe respeto e interés por la individualidad de sus estudiantes. Comprende, al decir: “con eso me conformo, porque el medio donde viven no ayuda mucho”, la existencia de variedad lingüística influenciada ya sea por lo geográfico (dialectos), lo social (sociolectos), lo funcional (registros), lo individual (estilo de la lengua) y el cómo usen la lengua de acuerdo a sus intenciones, a sus facilidades sociolingüísticas, al origen socioculturales, así como situacional y contextual de comunicación (Lomas,1999:51), aunque adquiere más peso la inseguridad de cómo y qué decir de los estudiantes, para no contestar.

Al ver la profesora que no se da en el aula una participación abierta y espontánea, no le queda más que obligarlos, eligiéndolos “democráticamente” o mediante la lista de asistencia. Lo importante insiste la profesora “A” es hacer hablar al alumnado y más aún cuando se le están ofreciendo ideas, textos, películas, lecturas que le permitirán ejercitar la lengua. Al respecto Calsamiglia (2002:46) dice que efectivamente la mejor forma de aprender la lengua oral es ejercitándola dado que el uso lingüístico es parte de la acción social y escolar.

Por un lado, la docente “A” trata de cumplir con la educación lingüística al *documentar* al alumnado, pero ve a esta *documentación* como informaciones que permitan practicar la lengua como instrumento, para comunicar ideas de otros y deja de lado su función como representación y como construcción de conocimiento (Nussbaum y Tusón, 1996). En el plano de la cohibición de los estudiantes se debe a varios factores que se presentan. En primer término a la distancia social que hay entre uno y otro como alumno y maestro y al grado de conocimiento que tienen ambos (Nussbaum y Tusón, 1996, en Lomas, 2002: 202). En segundo término, por las formas de comportamiento propias del ámbito escolar en cuanto al ejercicio de dirección y autoridad del profesor (Nussbaum y Tusón,1996, en Lomas, 2002:202; Jackson,50-51).

Un tercer elemento que interviene en dicha cohibición de los alumnos, es el número de oyentes ante los que hablarán y la forma de interacción que exista o que se pueda dar entre los propios estudiantes en cuanto a la tolerancia y el respeto, así como hacia el propio autorrespeto (Tough,1989; Nussbaum y Tusón, 1996, en Lomas, 2002: 202).

Finalmente, la inseguridad que produce el no dominar ciertos rasgos necesarios para hablar en público es otro elemento que conforma el miedo a hablar frente a ellos mismos o un público determinado: el volumen, el adecuar gestos, el saber a traer la atención y mantenerla, la

organización previa de su discurso, la definición del registro a utilizar, etc. (Nussbaum y Tusón, 1996, en Lomas, 2002: 202).

La escuela, el aula en particular, tienen su impacto en los estudiantes en todas las actividades, pero en específico en las prácticas de lengua oral. En el aula surgen o se acaban equívocos, se hallan amigos o enemigos (Jackson, 2001:45), es un lugar de necesidades personalizadas y de ansiedades (Schmuck y Schmuck, 1974:3), es un espacio comunicativo (Nussbaum y A. Tusón, 1996, en Lomas, 1999:209, en Lomas 2002: 197, 198; A. Tusón en Lomas, 2000: 311) donde se conforma una estructura de participación social (Ericsson, 1982, en Velasco, 1993:327) es cierto, pero también en un espacio en donde surgen frustraciones y triunfos, razones por las cuales el temor que los estudiantes sienten para expresarse, es entendible.

La estrategia realizada por la profesora para que los estudiantes tengan de qué hablar, es proporcionar ideas a través de materiales concretos (lecturas, películas, informaciones, comentarios, etc). De alguna forma esta profesora lleva a la práctica la propuesta de Nussbaum (1991, en Lomas, 2002:75) de conformar una sonoteca, recurso y medio, que permitirá conjuntar un banco de material auditivo y visual, una serie de documentos textuales orales de diversas situaciones comunicativas actuales y en donde el propio estudiante puede ayudar a recolectarlas, con la finalidad de tener modelos de los distintos formatos comunicativos reales y de sus propias maneras de expresarse. Su utilidad didáctica estriba en se podrán analizar los formatos comunicativos desde distintos puntos de vista: número de participantes, manera de hacerlo, vocabulario empleado, formas de expresión, rasgos de la lengua que en ellos se observen, etc.

Calsamiglia (1991, en Lomas, 2002:46) también siente la necesidad de aumentar la percepción y sensibilidad hacia el uso oral, así como promover actividades comunicativas estimulantes y con finalidades claras, pues de esta forma quienes toman participación en ellas realizarán las estrategias propuestas y necesarias de su parte para el progreso de la competencia oral.

Para otros profesores de español, solo cuenta las intervenciones de las prácticas formales y prescritas, quieran o no participar los estudiantes. Si el alumnado tiene la orientación suficiente para hacer la práctica específica de intervención oral.

Un tercer grupo de docentes determina que la participación de los estudiantes no esté carente de un mínimo conocimiento de lo que se va a hablar. Tal es el caso de la profesora "B", quien valorando los usos lingüísticos influenciados por lo geográfico, por los niveles sociolingüísticos, los orígenes socioculturales, las situaciones y el contexto de comunicación

(Lomas,1999:51) decide las orientaciones que dará a través de un organizador textual (sea una guión, una guía, un listado de puntos, etc) que guíe las ideas, las experiencias, el contenido, es decir la documentación, de las prácticas de expresión oral.

La profesora “B”, insiste en que es importante que si se desea un estudiante-hablante, hay que primero “documentarlo”. Con documentar quiere decir proporcionarle textos, de preferencia escritos, que le aporten un cúmulo de ideas que tratará de expresar.

Para ella, uno de los recursos más asiduos para que los estudiantes estén documentados y que aportan más ideas para tener de qué hablar son los textos escritos. En la práctica es posible observar que para esta docente decir textos escritos es darle posibilidad a tratar variedad de temas. La misma idea plantea Cassany (2002:120) en cuanto a la ejercitación de la expresión oral y sus microhabilidades: historia, sociedad, ciencia, etc. así como considerar medios de comunicación y situaciones reales que ofrecen temas de interés tanto generales como particulares para los estudiantes: televisión, radio, situaciones reales, todo tipo de exposiciones, películas, seriales, dibujos animados, reportajes y lecturas de todo tipo de textos incluidos los de los alumnos.

K. Goodman (1992:17-18) opina que la clase de lengua no debe limitarse a practicar con contenidos lingüísticos o literarios, sino también con aquéllos que tengan relación con los estudiantes, con lo que piensan y con lo que hacen.. Ser significativos y relevantes para el que aprende a comunicarse.

La profesora “B” considera como necesario que primero los estudiantes se apropien del objeto de conocimiento. Posteriormente, éste servirá de herramienta para la reconstrucción de ese contenido escrito e incluso esperando que su utilidad se extienda lo más posible. En un tercer momento el contenido es sujeto a comentarios y a reflexiones bajo la orientación de la profesora. Por tanto la lengua oral se practica en sus tres funciones: como herramienta, como objeto de conocimiento y como representación.

PB: Por ejemplo, tú, si les da un cuento y los pones de lado de ciertos personajes, puedes debatir las acciones. Si tú les das, por ejemplo, una leyenda o tres leyendas de un personajes, puedes decirles que le hagan una entrevista al autor. Entonces pueden sacar de ahí notas al pie o pueden sacar de ahí diferente vocabulario para enriquecer esas formas de expresión.
Si tú les das textos para luego te los expongan y todo, les estás dando la documentación, que es lo que les cuesta más trabajo apropiárselo y expresarse con eso.

Para la profesora “B” hay variedad de materiales que pueden acercárseles a los estudiantes para que se apropien de ellos. La finalidad es que de ellos tomen ideas, conozcan, enriquezcan su pensamiento, formen criterios y desde luego les sean útiles para debatir: modificar historias, comentarlas, tomar postura ante ciertas acciones, hacer una entrevista, exposiciones, etc. Las

fuentes y recursos que se proporcionen a los estudiantes son inagotables (Cassany,2002:170) por lo cual no tienen porqué obviarse. Proporcionar material actual y real, que incluso bien puede ser buscado por los propios estudiantes (Nussbaun, 1991, en Lomas:2002:77).

La documentación como estrategia aparece incluso desde las prácticas informales, reales y espontáneas y es más evidente al realizar prácticas formales. La profesora “B” en la primera práctica informal de expresión oral la realiza con base en sus experiencias propias y con elementos que habitualmente manejan los alumnos y con apoyo de un *organizador textual* que es un organizador retórico de un discurso que influirá en la comprensión y el recuerdo (Díaz-Barriga y Hernández,2002:144), como puede ser el elaborado por la profesora “B” para que guiar la participación oral de la anécdota que contarán los estudiantes:

Nombre:
 Lo que me gusta ...
 Lo que me disgusta ...
 Calidad:
 Defecto:
 Lo que estoy leyendo:

Cassany (2000) sugiere que este tipo de prácticas sean las que inicialmente se realicen entre compañeros para tratar de que se manejen con fluidez, muestren su personalidad y posteriormente entre a interacciones formales en las que se apropien de distintos materiales textuales sean orales, por experiencias, por vivencias ajenas o investigando en recursos escritos. De ahí la necesidad de practicar las interacciones verbales por etapas partiendo de las más sencillas (Lozano

Para la docente esta misma estrategia puede ampliar, para enriquecer con nuevo vocabulario, las formas de expresión. Además el incluir en el guión “lo que estoy leyendo”, significa para ella percibir a qué tipo de lecturas se acercan los alumnos, lo cual le permite fortalecer una cierta tipología de textos a utilizar, considerando además, lo propuestos en el Programa de grado. Al respecto, Cassany (2002:154-180,) y Lozano (1977, 2003:195) sugieren historias, cuentos, narraciones, poemas, historias personales, notas periodísticas, etc, como fuentes inagotables con las cuales se pueden trabajar para que en ellos se informen los estudiantes y tengan referentes.

Para la profesora “A” es importante que el profesor valore que tipo de lecturas habrá que acercar al estudiantado tanto para analizar como para leer, ya que posteriormente pueden retomarse como contenido para las prácticas de expresión oral.

PA: Es importante saber que libros leerán los alumnos, o al menos que lecturas. En la Academia de español, estamos valorando que tipo de obras y lecturas vemos los viernes, que será la hora de lectura. Este material podrá servirnos para que luego en clase los jóvenes nos hablen de él o realicen una obra de teatro o como viste con los títeres.

Las tipologías de la lengua oral se han construido al paso de tiempo, según los materiales que se puedan emplear o los que se tengan, a diferencia de las tipologías llamadas textuales que recaen meramente en la forma escrita. Éste tipo de clasificaciones (Lomas,1999:216) de lengua escrita ya están más consolidadas y de ellas existen varias clasificaciones. Lomas (1999:220-225) y Kaufman y Rodríguez (1993,en UPNb,1994:92) citan las siguientes como las más características: Sandig (citado por Bernárdez,1982; Longrace,1983) elaboradas bajo distintos criterios que tienen que ver con la función de los textos, el canal, el destinatario, el tipo de interacción. La de Michel Adam (1985 y 1992), quien a su vez se basa en autores como Werlich (1982) citado por Lomas (1999).

La tipología de Adam goza de especial preferencia por ser el referente teórico para seleccionar contenidos lingüísticos de ciertos materiales didácticos a finales de los años ochenta (narrativo, descriptivo, expositivo, argumentativo e instructivo, a los que este autor agrega el conversacional, predictivo y retórico). El criterio de selección por el cual se rigen es de acuerdo a la función que persiguen, y que incluso se refleja en los programas de estudio como nuestros Planes y programas de 1993.

Otras tipologías incidentes sobre todo en la forma escrita son la Bronckart, dirigida a los usos lingüísticos, por lo que hay infinidad de variantes no encontrando una tipología homogénea. La de Castellá (1992 y 1994, citado por Lomas,1999, Vol.I.:221) realizada alrededor de tipos de géneros y de acuerdo a formas textuales convencionales, la llamada tipología de los contextos. El criterio que sigue es del ámbito de aparición y el uso.

Kaufman y Rodríguez (1993,en UPNb,1994:93) hacen una clasificación textual de acuerdo a textos que aparecen en la realidad social y escolar, para arribar a una basada en el criterio de las funciones del lenguaje (informativa, expresiva, literaria y apelativa) y las tramas que predominen en los textos .

En relación a tipologías de lengua oral existen la propuesta por J. Badia (citado por Cassany,2002:138) sustentada en el tipo de situación comunicativa: comunicación singular (basada en la hablar en público: discurso, exposición, canción), dual (basada en la conversación: llamada telefónica, diálogo, entrevista) y plural (reunión, debate y conversación). Éstas a su vez las divide en autogestionadas (singular) y plurigestionadas (dual y plural).

Cassany, (2002:156), en el plano de realizar la ejercitación de la lengua oral basa su tipología en criterios de: la técnica que se use (drama, escenificaciones, juegos lingüísticos), el tipo de respuesta (dar instrucciones, repetición, etc), los recursos materiales que requiere (historias, cuentos, cuestionarios, etc) y el tipo de comunicación (exposiciones, improvisaciones, hablar por teléfono, debates, discusiones, etc).

Por último la decisión de las profesoras “A” y “B” en cuanto a que tipo de textos usar está la implícita en la didáctica propuesta por Lozano (2003:193-208), basada en lo informal y no estructurado y lo formal y estructurado. Esta autora con la idea de facilitar al estudiante el trabajo con la expresión oral propone realizar unas y otras combinadas, por etapas y empleando técnicas de participación grupal (exposición, conferencia, oratoria, debate, foro, panel, simposio).

En las profesoras “A” y “B”, con menor o mayor amplitud, la práctica de la expresión oral considera más que una tipología en dónde seleccionar materiales, emplean lo que los alumnos tienen a su alcance, con tal que realicen la *documentación*. Aunque parten ambas de la tipología implícita en el programa. De ahí que la tipología de lengua oral también se sujeta a lo prescrito, pero sin que ello impida usar otras formas orales o escritas.

El hecho de la documentación en la profesora “B” fue más amplio que en la profesora “A”. No se limitó a proponer acciones, sino también a realizar simultáneamente la tarea de la observación y al análisis de la forma de hablar de los estudiantes con los cuales trabaja para apoyarlos y proponerles el uso de distintos tipos de textos.

La observación y el análisis de las habilidades orales de los alumnos forma parte de todas y cada una de las estrategias que las dos docentes desarrollan para este aspecto de la lengua. La profesora “A” y “B” hicieron sobre la marcha del trabajo que realizaron con los grupos en el inicio de curso, en mayor o menor medida y sin ninguna formalidad, la valoración de los antecedentes y experiencias que los estudiantes tenían sobre la lengua oral, así como la definición de lo que requerían en donde están y hacia donde buscan dirigirlos con respecto a la lengua oral (K. Goodman, 1992:19).

4. La “documentación” como estrategia preparatoria

La *documentación* es el conjunto de informaciones orales o escritas sobre cierto tema, obtenidas a través de lecturas del contenido solicitado, por una nota periodística, por investigaciones hechas o incluso de vivencias y experiencias sean proporcionadas por los docentes o de los mismos alumnos, entonces es condición necesaria que los estudiantes tengan el contacto con esa *documentación* para que se dé la posibilidad de participación en la interacción oral que se promueva. Con ello se observa que la *documentación* funciona a la vez como una estrategia preparatoria.

Como estrategia preparatoria, *la documentación*, sigue diversos caminos: la lectura, la escucha, la investigación, por medio de noticieros, series, reportajes de radio y televisión, de diversos tipos de textos, de experiencias y vivencias, que en un momento dado proporcionarán elementos para que los estudiantes los den a conocer.

La profesora “A” parte de los conocimientos básicos que los estudiantes han tenido tanto con la lectura de cuentos como la información conceptual de los elementos de un cuento para invitar a los alumnos inventen un cuento. Los motiva con la elaboración de un títere que represente un animal y que hacen extraescolarmente. Los organiza en equipo para que inventen el cuento de acuerdo al número de personajes que tengan en él y según lo que hayan elaborado. Esto los lleva interactuar entre ellos para la elaboración del cuento que representarán: comentan, discuten, toman decisiones, se ponen de acuerdo para ir armando el relato como práctica oral dramatizada. A los jóvenes les ha parecido interesante la actividad por el hecho de no ver directamente a los otros estudiantes a quienes les presentarán el cuento.

Si bien el interés de la profesora no era hacer una práctica de expresión oral, sino que los estudiantes aprendieran a elaborar un cuento, esta actividad tuvo un desdoblamiento hacia la oralidad: proporcionó contenido, documentación, convirtiéndose a la vez en una práctica de expresión oral sencilla que los llevará hacia una más compleja y en donde tendrán que enfrentar directamente a un público. Además, dicho desdoblamiento funcionó como forma preparatoria para la exposición personal y formal que posteriormente se dio ante el grupo. El miedo natural a enfrentar a un público queda detrás de las butacas que sirven de telón y los chicos y chicas hablan y practican aún con timidez, con cierta cohibición, con cierto esfuerzo, pero nadie dejó de hacerlo.

Para la profesora “B” no es posible entrar de facto a prácticas orales, si no se establece un contenido mínimo que a la vez funcionará como la referencia en donde, tanto ella como los estudiantes, se moverán. Esta referencia es parte de la documentación, desde ahí establece el tener de qué hablar. Para esta profesora la documentación es vista como una estrategia de uso continuo que proporciona el material de qué hablar y luego hablar. Las fuentes y recursos que se puedan proporcionar a los estudiantes son inagotables (Cassany, 2002:170) por lo cual no tienen porqué obviarse.

Profesora “A”	Profesora “B”
<p>PA: Se van a reunir por equipo, como cada quien trae un títere de animal, van a estructurar con esos personajes un cuento. Lo van a presentar al grupo. Los animales tiene que dialogar entre ellos. Tienen cinco minutos para prepararlo.</p> <p>N1: Si yo traje ti...</p> <p>PA: ¡Hacen un dibujo o a ver qué hacen ! pero todos participan. Tienen 10 minutos, mientras yo los organizo por equipos de cinco e improviso el escenario (los va agrupando de cinco en cinco integrantes. Les da para preparar el cuento en total 20 minutos. Los equipos se van poniendo de acuerdo. Algunos escriben su cuento, otros sobre la marcha lo</p>	<p>Por ejemplo, tú, si les da un cuento y los pones de lado de ciertos personajes, puedes debatir las acciones.</p> <p>Si tú les das, por ejemplo, una leyenda o tres leyendas de un personajes para que conozcan más sobre él, puedes decirles que le hagan una entrevista al autor.</p> <p>Entonces pueden sacar de ahí notas al pie o pueden sacar de ahí diferente vocabulario para enriquecer esas formas de expresión.</p> <p>Si tú les das textos para luego te los expongan y todo, les estás dando la documentación. Es lo que les cuesta más trabajo, apropiarse de asuntos para tener de qué expresarse.</p>

van armando) Hijos del mundo vamos a guardar silencio, este equipo ya se preparó... Pongan atención a sus compañeros. H (El equipo pasa y arregla junto con la profesora unas bancas para que sirvan de teatro y las tapan con suéteres).

N2 MECHITAS: Soy un león y estoy muy hambriento..

NA3 CHIRIPA: Hola (ve al león) yo soy Chiripa, me perdí en la selva y no se donde estoy ¿quién me podría ayudar?....

NA4 RELATORA: y de repente un enorme elefante estaba dormido en la selva...

N5 ELEFANTE: (ronca) ¡GRRRRRRRRRUFFFF! (risas, descontrol del equipo, se les cae un títere que representa a un hombre.)

NA6: Maestra, es que su amigo se murió. (Rien todos)

PA: Invéntele más, está muy hambriento (señala al león).

N2 MECHITAS: ¡Prefiero comer ese hombre! No te preocupes.

NA 3 CHIRIPA: ¿qué vas a hacer? ¿Me vas a ayudar a cruzar el bosque?

N2 MECHITAS: Si, te voy a ayudar.

Para las profesoras hay variedad de materiales que pueden acercárseles a los estudiantes y no sientan un vacío de contenido, respecto a los asuntos de qué hablar. El fin es que de ellos tomen ideas, conozcan, enriquezcan sus ideas, formen criterios y desde luego les sean útiles para debatir, para modificar historias, comentarlas, para tomar postura ante ciertas acciones, hacer una entrevista, participar en exposiciones, representar cuentos, etc.

Para la profesora "B" esta misma estrategia se puede ampliar para enriquecer con nuevo vocabulario, las formas de expresión, del tal forma que vayan arribando de su *sociolecto* a aprender también una *lengua estandar* (Bourdieu,1985, citado por Lozano,2003:210; Tusón,1993, citada por Lozano,2003:210; Lozano,2003.211). Cassany (2002) y Lozano (1977, 2003) sugieren historias, cuentos, narraciones, poemas, historias personales, notas periodísticas, etc, como fuentes inacabables con las cuales se pueden trabajar para acrecentar su bagaje lingüístico y sociocultural de los alumnos.

Bajo los hechos, aunque no con intención directa de ejercitar la lengua oral, la profesora "A" trabaja pensamientos célebres y sobre el contenido de ellos, hace que los estudiantes vayan bordando ideas, ya sea a través de preguntas intercaladas o dándoles ejemplos para aclarar la frase y haciendo hincapié en algunas palabras que a ella le parecen no claras para los estudiantes.

La profesora "B", realiza un foro para analizar las actividades preparatorias de eventos. Tal es el caso del "Día de Muertos". Hace hablar a los alumnos sobre la colaboración de estudiantes y profesores para montar ofrendas en los salones y con los grupos de la escuela,

les solicita hablar sobre las informaciones obtenidas en el curso de su vida y de las escuchadas y vistas través de los medios de comunicación, también les pide mencionen las experiencias que poseen respecto del tema y lo que hayan podido investigar y escrito en su cuaderno. Finalmente apoya a los estudiantes que dirigieron el foro para que obtengan conclusiones.

La posesión de estos saberes hará que el estudiante participe en distintos niveles, según sea la práctica de expresión oral que el docente pretenda. A veces se verá enriquecido con posturas que el estudiante tome respecto de lo que se esté tratando, por tanto podrá dar argumentos para asentir o disentir sobre elementos del tema o asunto, o simplemente funcionará como un contenido del cual se apropia y tendrá la posibilidad de transmitirlo a otros, practicando con ello la coherencia y cohesión de las ideas que expresará.

5. Estrategias que apoyan la construcción del contenido de la expresión oral

Para explicar que estrategias emplean las docentes para apoyar la construcción del contenido en el momento que realizan las prácticas de expresión oral entre los estudiantes, me auxiliaré de algunas de las estrategias discursivas enunciadas por Frida Díaz- Barriga y Gerardo Hernández (2000, 158-162): *ejemplificación, reconstrucción, reformulación, confirmación, repetición, reformulación, elaboración, de rechazar e ignorar y la obtención mediante pistas* de Mercer (citado por Díaz-Barriga y Hernández,2000:159).

Dichas estrategias no son las únicas, pero si las preferentes para las profesoras “A” y “B” en el diálogo con el alumnado. Las estrategias se refuerzan unas a otras, incluso son empleadas en otros temas del programa que no necesariamente corresponden a lengua oral. Esto ocurre así, porque la visión de las dos profesoras es, en ocasiones, establecer una relación espontánea y en otras intencional y formal empleando la lengua oral como herramienta para tratar los temas programáticos.

a. Obtención mediante pistas

La estrategia *obtención mediante pistas* son preguntas que se hacen para que el estudiante ponga atención sobre ciertos aspectos del contenido revisado o acciones realizadas y las vaya comprendiendo. La respuesta no se da, sólo se insinúa. Pueden ser orales o escritas, no verbales o verbales En el caso de las profesoras “A” y “B” algunas de las pistas que les da a los estudiantes son las siguientes expresiones que en ocasiones aparecen como preguntas y otras no. Es necesario verlas dentro contexto donde fueron empleadas, pues es ahí donde están cumpliendo esa función. Más adelante se podrán observar en el apartado de las estrategias de *ejemplificación, reconstrucción y reformulación*:

Busquen sinónimos.

¿Él qué va a hacer?
 ¿qué hubo comunicación o información?
 ¿qué nos quiere decir esa frase de Hal
 Hurban?
 ¿qué más?
 ¿qué más nos dice este pensamiento?
 ¿qué tenemos que hacer?
 ¿hacer una o varias veces?

b. Estrategia de la ejemplificación

Esta estrategia consiste en trabajar el componente de la producción en donde se propicia que los estudiantes vayan adquiriendo habilidad para ir sorteando dificultades para comprender lo que se dice, que se apropien de significados y aprendan a emplear distintos vocablos a base de comparaciones y ejemplos que el docente le va proporcionando (Díaz y Hernández, 2000:155). Obsérvese esta estrategia y otras más en este diálogo de la profesora "B". Los nombres de las estrategias empleadas están con rojo y en mayúsculas. Algunas de las preguntas iniciaron así: *¿qué es... ? ¿qué va a hacer... ?*

PB: Haber Rodrigo, dime ¿qué es información? (OBTENCIÓN MEDIANTE PISTAS)
Eh 1: ¡Ah, Rodrigo! No me piques el ojo.
PB: Profesora llamando a Rodrigo (risas).
Rodrigo: Rodrigo atendiendo.
Eh 1: ¿Qué va hacer Rodrigo? (EJEMPLIFICACIÓN)
Em 2: algo, comunicarse.
Eh 3: comunicarse.
PB: A ver, ¡Aguas! No me contesten con la misma palabra, aquí hay que decir las palabras exactas, busquen sinónimos. (OBTENCIÓN MEDIANTE PISTA)
Rodrigo: transmitiéndole.
PB: Yo le estoy transmitiendo una pregunta (EJEMPLIFICACIÓN) ¿ÉL qué va a hacer? (OBTENCIÓN MEDIANTE PISTA)
Grupo: ¡Responder!
PB: Entonces, si no respondiera, se quedaría en la información (ELABORACIÓN), yo doy mi clase, y les doy información, no sé si la recibieron, si la captaron, pero en el momento que me hacen preguntas, y ustedes me dicen: "si entendimos", en el momento que ustedes pueden decir "no entendí", están contestando, entonces ahí se empieza a formar la comunicación. (REFORMULACIÓN) Es muy común, están dos amigas, y una está platicando todo el tiempo y fíjate que hice, te hice, deshice, y ustedes no dicen nada. (EJEMPLIFICACIÓN) Yo les pregunto ¿hubo información o comunicación? (OBTENCIÓN MEDIANTE PISTA).
Grupo: información.
PB: cuando sus papás los regañan: "no hiciste la tarea", "sacas malas calificaciones", "te portas mal", "no lavaste bien los trastes", "llegas bien mugroso de la escuela" (EJEMPLIFICACIÓN); ustedes agarran, se meten a su cuarto, se duermen y al día siguiente, no lavaron los trastes, no hacen nada, ¿qué hubo comunicación o información? (OBTENCIÓN MEDIANTE PISTA)
VE: ¡Información!
PB: Información, (REPETICIÓN) no sabemos si realmente el mensaje llegó o realmente se les metió por un oído y les fue por el otro, (REFORMULACIÓN) ¿estamos de acuerdo? entonces ¿cuál sería la diferencia ente información y comunicación? (OBTENCIÓN MEDIANTE PISTA)
Rodrigo: nada más se lo tapa uno y se le queda.
PB: No, no se les queda, (ESTRATEGIA DE RECHAZO) te acabo de preguntar qué es información y no me haces caso. Entonces ¿cuál sería, ahora sí, la diferencia entre información y comunicación? (OBTENCIÓN MEDIANTE PISTA)
Juan M: Información, cuando alguien te pregunta algo y tú no respondes y comunicación cuando los dos están en una charla. (ELABORACIÓN).

La ejemplificación también es útil para evitar la posibilidad de cercar a los estudiantes bajo un solo uso. Tal es el caso, cuando la profesora “B” explica que primero hay que trabajar la organización mental, la construcción de la estructura de la idea con un vocabulario que los estudiantes dominen, y posteriormente intenta que dicha idea pueda ser expresada con palabras de mayor nivel. También ampliando el vocabulario de los jóvenes dando palabras semejantes a aquellos vocablos que vayan ocupando, compensando las dificultades, ayudando a comprender lo que dice, afinar y pulir los significados, reformulando con otras palabras a través de ejemplos y comparaciones. Hacer esto, es aplicar esta estrategia de ejemplificación (Díaz y Hernández, 2000:155) Lomas (1999) advierte que no se trata de erradicar los usos lingüísticos de los estudiantes sino de respetar su identidad y de ampliar la variedad de usos que les acomoden en las diversas situaciones y contextos. Con ello se respeta la diversidad y se dan nuevas posibilidades lingüísticas y comunicativas entre sus alumnos.

Otra forma de aplicar la estrategia de ejemplificación es ampliando o trabajo con el componente de la producción que trabaja la habilidad de compensación de las dificultades en donde se ayuda al receptor a. comprender lo que dice, a afinar y pulir significados.

c. Estrategia de contemporización

Las continuas interrupciones que realizan los alumnos de la profesora “B” son sorteadas, con cierta frecuencia en las prácticas de expresión oral, con lo que llamaré estrategia de contemporización. Esta estrategia la conceptualizo como las acciones de tolerancia, de acomodamiento, condescendencia y de imposición que el profesorado emplea para hacer que el ritmo de la clase no se estropee tanto o de plano no se rompa y que las actividades continúen. Lo más cercano a este tipo de estrategia es la llamada por Frida Díaz-Barriga y Gerardo Hernández (2002:160) como la *estrategia de ignorar*, que tienen que ver con explicar porqué no es adecuado lo que responden o lo que hacen.

d. Estrategia de ignorar y estrategia de rechazo

Las estrategias de ignorar la aplica la profesora “B” de forma constante ante actitudes que pueden entorpecer el hilo de las participaciones suyas o del alumnado. La estrategia de rechazo hacia una actitud o hacia una participación, se utiliza como una última opción en el caso de la profesora “B”, agregando una explicación del por qué del rechazo. En el caso de la profesora “A” tiene un tono de suavidad, reforzada generalmente con una estrategia de ejemplificación. Díaz-Barriga y Hernández (2000:160) consideran que tales estrategias deben emplearse con cuidado para evitar que el estudiante se sienta intimidado, reprimido,

cohibido y con la finalidad de no opacar la participación del alumno o alumna que conteste. Por lo cual es recomendable aplicarla explicando los motivos del rechazo.

La clase se lleva a cabo en la sala de audiovisual. Las bancas están un poco amontonadas por acercarse lo más posible a la televisión que no es muy grande. La profesora pide la tarea que consiste en video sobre comerciales en donde debían aparecer jóvenes hablando.

PB: (Unos niños tocan) ¿Dónde andan?, ya váyanse a su lugar...

E 1: (Avisa que acabo la videocinta) Ya acabó maestra, tardo más en grabarlo que lo que dura (voces, risas).

PB: (**ESTRATEGIA DE IGNORAR**) A ver, la que hace las críticas soy yo.

E 2: ¡Y yo! (Risas)

E 3: Por flojo (risas)

PB: (**E. DE IGNORAR**) Platícame porque escogiste esa caricatura ¡Párate! Bueno, así .
¿Porqué escogiste esa caricatura?

E 1: Se me hace muy tonta (risas, miradas burlonas y gestos provocadores de los niños de alrededor) .

PB: (**E. DE IGNORAR**) Pero, haber la indicación era grabar donde considerar que personas jóvenes hablaran en forma incorrecta ¿Estamos de acuerdo? Que el autor del video empleara modismos que a veces criticamos (voces, relajo, risas) (**E. DE IGNORAR**) haber, (Molesta) ¡No oigo...! No era el grabar cosas tontas (silencio del grupo) o sea ¿lo grabó nada más por grabar?...

E 4: ¡Sí! (Risas apagadas)

E 5: ¡Lo dejó en el camino!

PB: (**E. DE IGNORAR**) Unos se justifican porque no lo traen, otros porque no lo hicieron y otros por grabar no más por grabar ¿no? ¿en qué quedamos?... .. mm Estoy escuchando... .. no quiero que vuelva a pasar esto.... vuelvo a repetir, así como pasó con el cuaderno que no nada más es el hecho de traerlo y ya, igual es el video, de nada sirve tener la caricatura, en ese caso la ven en su casa. La mitad es traerla y el otro 50% es su explicación, vale cada uno cinco ¿estamos de acuerdo? (Silencio) ... Pero igual, si no me lo explican otra vez, puede pasar lo mismo. Acuérdense, las cosas no nomás son por hacerla.

e. Estrategia de reconstrucción

Las profesoras “A” y “B” comentan que al trabajar con la lengua oral en diversos temas tratan de que el estudiante “cierre sus ideas”. Cerrar ideas es una *estrategia de reconstrucción* del tema. En ocasiones se llega presentar como pregunta para buscar que el estudiante de una respuesta más completa, más acabada o global. Por ejemplo: ¿cómo definiría....?

A esta estrategia también se le da una función de vinculación cuando es utilizada para apoyarse en otros temas del programa, que le den elementos al estudiante para facilitarle la organización de lo que tiene que expresar.

PB: Informando. Si yo le digo, haber señor, con sus propias palabras ¿cómo definiría qué es el emisor? (**RECONSTRUCCIÓN**)

Eh 1: como ¿alguien que ... que hace una pregunta?

PB: Alguien que hace una pregunta, el hacer una pregunta es hacer un mensaje, Rodrigo. (**REFORMULACIÓN**)

Eh 2 Rodrigo: Ah... el emisor es alguien que va a dar las respuestas.

PB: Muy bien (**CONFIRMACIÓN**), Rodrigo.

Díaz y Hernández (2002) basándose en Coll et al,1992; Edwards y Mercer, 1988; Lemke, 1997; y Sánchez, Rosales, Cañedo y Conde,1994) identifican este tipo de estrategias como *recapitulaciones literales o recapitulaciones constructivas*. Dichas recapitulaciones son

resúmenes de lo visto sobre el tema que el docente considera valioso de aprenderse y con posibilidad de conformar el contexto (Díaz y Hernández, 2002:161) u organizador previo (Ausubel, 1976, citado por Díaz-Barriga y Hernández, 2002:49) en próximas sesiones de clase.

f. Estrategia de reformulación

Otra estrategia implícita en el discurso de las profesoras “A” y “B” es la de reformulación (Díaz y Hernández, 2002:159). El “se vaya comunicando adecuadamente” del discurso de la profesora “A” y el “hable con propiedad” manifiestan el interés de la profesora para que los estudiantes den lugar en el curso de la clase a versiones de ideas más ordenadas y estructuradas sobre lo que están opinando o dando respuesta. En otras palabras se trata de que los estudiantes apliquen un *saber hacer cosas con las palabras* (Lomas:1999).

La *estrategia de la reformulación* es una de las estrategias más valiosas empleadas por las profesoras porque apoya la construcción adecuada de las ideas haciendo que los estudiantes las empleen para expresarse oralmente.

En el momento de la intervención para reflexionar oralmente sobre una frase la profesora “A” trata de que los alumnos comprendan el contenido. Los va dirigiendo hacia el significado de las palabras que la forman, por lo cual se auxilia con la *estrategia de la confirmación* (incorporar las participaciones de los estudiantes al diálogo que establece, legitima la respuesta, es la forma de decir que está correcto lo que dicen) y la *estrategia de la repetición* (repite lo que el alumno dice y con ello remarca que lo ha dicho correctamente). Alternativamente utiliza la *estrategia de reformulación* de la idea con la finalidad de que vaya siendo asimilada.

Por su parte, la profesora “B” también emplea la *estrategia de reformulación* al revisar oralmente las respuestas de un cuestionario sobre el circuito del habla, auxiliándose también con las estrategias anteriores más la *estrategia de elaboración* (hace que los estudiantes amplíen, extiendan o profundicen su respuesta o su opinión).

A lo largo de estas transcripciones veremos la aplicación de ésta y otras estrategias.

PROFESORA “A” Tiempo: 20 minutos	PROFESORA “B” Tiempo: 20 minutos
<p>PA: Cada lunes vamos a comentar una frase célebre y ésta nos servirá para mejorar nuestra vida y aprender otras palabras ¿Quién quiere leer la frase célebre?</p> <p>Eh 1: “El éxito no se logra haciendo algo correcto una vez sino haciendo las cosas bien con regularidad. Los hábitos son la clave de todos los éxitos”.</p> <p>PA: De todos los éxitos. Muy bien (CONFIRMACIÓN). A ver nuevamente vuélvana a leer (Señala otro niño).</p> <p>Em 2: “El éx, éxito no se logra haaciendo algo correcto una vez sino haciendo las cosas bien con</p>	<p>PB: Bueno, ¿ leyeron el cuento que les dije? (algunos niños levantan la mano, la mayoría no) Bueno, se los voy a leer. (lee el cuento, los estudiantes ponen atención y de vez en cuando hacen alguna exclamación o algún comentario, con ello la profesora se va dando cuenta si van comprendiendo y están atendiendo. Cuando hay alguna palabra extraña, pregunta si la conocen o pide su significado. Ella lo cala o alguno de los niños. Concluye alrededor de siete minutos) A ver, alzando su mano, ¿quién me quiere decir cómo estuvo el cuento? (OBTENCIÓN MEDIANTE PISTA)</p> <p>Eh 1: Estuvo interesante.</p>

<p>regularidad. Los hábitos son la, son la clave de todos los éxitos”.</p> <p>PA: Ese es el pensamiento con que iniciamos esta semana, ¿Qué nos quiere decir esa frase de Hal Hurban? (OBTENCIÓN MEDIANTE PISTAS)</p> <p>Eh 3: ¿Que todo valor está muy bien?</p> <p>PA: Que todo valor está muy bien (REPETICIÓN) ¿qué más? (OBTENCIÓN MEDIANTE PISTAS)</p> <p>Em 4: (Con duda y temor) ¿Hacer las cosas con gusto?</p> <p>PA: Hacer las cosas con gusto (REPETICIÓN Y CONFIRMACIÓN) ¿qué más nos dice?... .. ¿qué más nos dice este pensamiento? (OBTENCIÓN MEDIANTE PISTAS)</p> <p>Eh 5: hacerlas correctamente.</p> <p>PA: Sí... (CONFIRMACIÓN) aquí dice: “El éxito no se logra haciendo algo correctamente una vez, sino haciendo... las cosas bien con re-gu-la-ri-dad. ¿qué nos quiere decir hasta ahí este , este pensamiento? ¿qué nos dice?... .. (OBTENCIÓN MEDIANTE PISTAS).</p> <p>Eh 6: que está muy bien...</p> <p>PA: Posiblemente en alguna ocasión hicieron un dibujo y salió bien (EJEMPLIFICACIÓN) ¿y ya con eso tuvieron éxito? (ELABORACIÓN) ¿no? ¿qué tenemos que hacer? (OBTENCIÓN MEDIANTE PISTAS)</p> <p>Eh 7: hacer todo, hacer todo bien.</p> <p>PA: ¿qué es regularidad? (OBTENCIÓN MEDIANTE PISTAS)</p> <p>Eh 8: pues...así, que...</p> <p>Eh 9: ¿qué es? ¿hacer una o varias veces? (OBTENCIÓN MEDIANTE PISTAS)</p> <p>Em 9: varias veces.</p> <p>PA: Y constantemente (REFORMULACIÓN) ¿sí? a ver compañero, Hernández Sánchez César a ver, ¿qué piensa usted de este pensamiento? (OBTENCIÓN MEDIANTE PISTAS)</p> <p>Eh 10César: que hay que... que hay que lograr que todos lo hagan siempre...</p> <p>PA: Constantemente, (REFORMULACIÓN) por ejemplo para que nosotros aprendiéramos a escribir (EJEMPLIFICACIÓN) ¿qué teníamos que hacer? (OBTENCIÓN MEDIANTE PISTAS)</p> <p>Eh 11: este...</p> <p>PA: ¿A la primera nos salieron las figuras y todo? (OBTENCIÓN MEDIANTE PISTAS)</p> <p>Em 12: ¿practicar?</p> <p>PA: Practicar constantemente (REFORMULACIÓN). ¿Cuántos años estuvieron en la primaria para que aprendieran a leer y escribir? (OBTENCIÓN MEDIANTE PISTAS)</p> <p>Eh 13: ¡Tres!</p> <p>PA: Tres años (REPETICIÓN), ¡fíjense! Para que pudiésemos aprender a leer y a escribir. Y aparte de los seis años, imagínense todos los días, el que lean clarito, que escriban ...(inentendible)..., que constantemente escriban las letras para adquirir experiencia. (EJEMPLIFICACIÓN/ELABORACIÓN) Entonces, y de ahí, que el éxito no se va a lograr a la primera, a la primera vez no sería más que una coincidencia.(REFORMULACIÓN) Por ejemplo, un pintor se hizo famoso a través de qué... (OBTENCIÓN MEDIANTE PISTAS) ¿y que tuvo que hacer?... (OBTENCIÓN MEDIANTE PISTA)</p> <p>Em 14: Prepararse.</p>	<p>PB: ¿Por qué estuvo interesante? (OBTENCIÓN MEDIANTE PISTA)</p> <p>Eh 1: Porque... aparte ...porque, habla mucho de la venganza y de la avaricia.</p> <p>PB: Muy bien (CONFIRMACIÓN), allá atrás.. A ver, díganos, ¿a usted que le pareció? ¿le gustó? ¿no le gustó? ¿prefiere quedarse con la película? (OBTENCIÓN MEDIANTE PISTA) (voces)... .. (ESTRATEGIA DE CONTEMPORIZACIÓN) No le oigo... ¡fuerte! porque aquí adelante no me dejan escuchar.</p> <p>Eh 2: no se parece nada a la película... y por que está muy (voces)</p> <p>PB: ... (E. DE CONTEMPORIZACIÓN) No le escuché lo último... ¿le gustó más o menos? ¿porqué le gustó más o menos? (OBTENCIÓN MEDIANTE PISTA)</p> <p>Eh 2: está un poco chistoso.</p> <p>PB: ¿Mande?... (OBTENCIÓN MEDIANTE PISTA)</p> <p>Eh 2: Está muy chistoso.</p> <p>PB: (ESTRATEGIA DE RECHAZO) Es que no le oigo, gríteme.</p> <p>Eh 2: Es que está muy chistoso</p> <p>PB: ¿Por qué? ¿que es lo que fue, que le causó esa sensación de chistoso? (OBTENCIÓN MEDIANTE PISTA)</p> <p>Eh 2: cuando le cortan los pies.</p> <p>PB: Cuando le cortan los pies. (CONFIRMACIÓN) A ver ¿quién más? (OBTENCIÓN MEDIANTE PISTA) A ver...</p> <p>Eh 3: Este... no.. porque... está interesante ... no es como la película y da risa (risas, relajo)..</p> <p>PB: ... (E. DE CONTEMPORIZACIÓN) A ver , aquí hay algo bien importante, (CONFIRMACIÓN) ustedes tienen...</p> <p>Eh 4: chévere, chévere,</p> <p>PB: la mayoría...</p> <p>Eh 4: y que no sea apetitoso....</p> <p>PB: ... (E. DE CONTEMPORIZACIÓN) Dan enseñanzas (REFORMULACIÓN) .</p> <p>Eh 5: que no sea... ¿cómo se llama, maestra? Al responsable de su casa y que le da más? Y nos lo llevamos y nos lo tenemos que llevar ¿cómo se llama eso?</p> <p>PB: ¿Cuándo no lo quieres llevar a él? (REFORMULACIÓN)</p> <p>Eh 6 : ¡Sucio!(Risas, voces)</p> <p>PB: (E. DE CONTEMPORIZACIÓN)¿Discriminas a alguien? (REFORMULACIÓN)</p> <p>Eh 6: No maestra, (voces) no es ser discriminador.</p> <p>PB: ¿Ambicioso? (REFORMULACIÓN)</p> <p>Eh 6: Sí, eso.</p> <p>PB: Ahora bien, ustedes ya tiene el antecedente de la película. Ustedes pensaron que ese, el de la película, era el cuento verdadero (ELABORACIÓN) ¿No?¿Qué piensan ahora que lo leímos? (OBTENCIÓN MEDIANTE PISTA)</p> <p>Eh 7: Los ratoncitos eran los caballos.</p> <p>Eh 8: si existen los caballos y el perrito.</p> <p>PB: (E. DE CONTEMPORIZACIÓN) A ver, usted dígame, ¿por cuál se inclina más? (OBTENCIÓN MEDIANTE PISTA)</p> <p>Eh 9: por la calabaza (risas, relajo).</p> <p>PB: (E. DE CONTEMPORIZACIÓN) ¡Déjala hablar!</p>
--	---

<p>PA: Prepararse y estar haciendo muchos bocetos, estar practicando constantemente la pintura. (EJEMPLIFICACIÓN/ ELABORACIÓN). Un artista, un cantante ¿qué tiene que hacer?... ... (OBTENCIÓN MEDIANTE PISTA)</p> <p>¿los de La Academia qué hacen? (OBTENCIÓN MEDIANTE PISTA)</p> <p>VE: cantar...cantar... (ESTRATEGIA DE IGNORAR)</p> <p>PA: pero, ¿qué están haciendo ahí? (OBTENCIÓN MEDIANTE PISTA)</p> <p>Eh 15: practicar.</p> <p>PA: ¡Así es! (CONFIRMACIÓN) El estar ensayando constantemente hasta que afinan su... (OBTENCIÓN MEDIANTE PISTAS)</p> <p>TG: voz</p> <p>PA: Su garganta ¡Así es! (CONFIRMACIÓN) Un niño no puede caminar, ¿qué va a pasar? (OBTENCIÓN MEDIANTE PISTAS)</p> <p>Eh 16: se levanta.</p> <p>PA: Se va ir cayendo, (ESTRATEGIA DE RECHAZO) y luego se va levanta para poder... (OBTENCIÓN MEDIANTE PISTAS)</p> <p>Eh 17: caminar.</p> <p>PA: Caminar (REPETICIÓN), entons' aquí dice : "Los hábitos son la clave de todos... los..."</p> <p>TE. : Éxitos.</p> <p>PA: Éxitos. (REPETICIÓN) Si nosotros estamos practicando, haciendo un hábito constantemente, después nos vamos a adaptar sin necesidad de que nos estén diciendo que hay que practicarlos. (REFORMULACIÓN).</p>	<p>(ESTRATEGIA DE RECHAZO) (risas por la equivocación de género).</p> <p>Eh 10: Yo, por la película.</p> <p>PB: ¿Por qué? (OBTENCIÓN MEDIANTE PISTA)</p> <p>Eh 10: Porque a lo mejor en la novela no están diciendo la verdad.</p> <p>PB: A lo mejor, es un cuento, mezcla la fantasía con la realidad, pero bueno es la base de los cuentos. (ELABORACIÓN)</p> <p>Eh 11: ¿Porqué los ponen diferentes?</p> <p>PB: Este cuento, te voy a decir que no era un cuento para niños, pero así se maneja en la película. (ELABORACIÓN) ¿Usted quiere hablar? (CONFIRMACIÓN) ¡Fuerte! Me voy hasta atrás para poder escuchar....Haber, ahora sí dígame lo que piensa. (OBTENCIÓN MEDIANTE PISTA)</p> <p>Em 12: Pienso que te enseña a compartir...</p> <p>PB: ¿Y la película ¿ ¿no? (OBTENCIÓN MEDIANTE PISTA)</p> <p>Em 12: Más o menos...</p> <p>PB: A ver (señala a un de los niños que levantó la mano)</p> <p>Eh 13: Yo pienso que se asemeja más a la realidad, ya que, este, no tiene tanta, tanta ciencia ficción...</p> <p>Eh 14: ¡Tanta fantasía!</p> <p>PB: (E. DE RECHAZO) ¡Déjenlo a él! (da la palabra al niño anterior).</p> <p>Eh 14: Tanta fantasía, no tiene nada, por ejemplo, no tiene mucha magia.... así se me hace más a la vida real.</p> <p>Eh 15: Se apega más a la vida real (risas, voces).</p> <p>PB: (E. DE CONTEMPORIZACIÓN) ¿Usted que piensa? (OBTENCIÓN MEDIANTE PISTA) Mi objetivo es escucharlo...(Se va hacia un extremo contrario al alumno que va a participar. Voces, risas)... Hasta acá, fuerte, para que lo podamos escuchar. Hable más fuerte.</p> <p>Eh 16: Que es interesante, por que no es igual a la película, la película es muy diferente, también te deja una moraleja, no sé, orgulloso o muy vanidoso.</p> <p>PB: Si yo les hubiere dejado, fíjense bien, ver la película o leer el cuento, levanten su mano ¿quién hubiera optado por ver la película?... la verdad... (OBTENCIÓN MEDIANTE PISTA) (La mayoría levanta la mano).</p> <p>VE: ...pues sí... la verdad... la verdad (voces, risas)</p> <p>PB: (E. DE CONTEMPORIZACIÓN) Es más ... yo les doy las copias, las copias para todos y les digo: la película va a pasar por el canal cinco a las cuatro ¿qué hubieran optado?. (OBTENCIÓN MEDIANTE PISTA)</p> <p>TG: ¡La película!</p> <p>PB: La película. (CONFIRMACIÓN)</p> <p>Eh 17: (Tono de burla) Tiene razón.</p> <p>PB: (E. DE CONTEMPORIZACIÓN) Ahora, yo ya les leí el cuento. (Señala a un niño) Ahora que usted ya conoce el cuento ¿qué opina? (OBTENCIÓN MEDIANTE PISTA)</p> <p>Eh 18: ¡Ah, (ríe y ríen los demás), este! (ríe otro niño) ¡Oh, deja de reírte! (risas) Quee... es algo muy interesante, no, no es lo mismo ver algo e</p>
---	---

	<p>imaginártelo a, este, leer algo e imaginártelo, que verlo.</p> <p>PB: (E. DE CONTEMPORIZACIÓN) A ver señorita, usted, vería la película ¿estamos de acuerdo? ¿por qué? (OBTENCIÓN MEDIANTE PISTA)</p> <p>Eh 19: Porque a ratos, este, tiene más cosas que la película, o sea como que ahí te lo reduce mucho.</p> <p>PB: (E. DE CONTEMPORIZACIÓN) (Sonriendo señala a un alumno que está hablando) Usted, usted, usted pidió hablar (voces, risas)</p> <p>Eh 20: Noo o (Se calla)</p> <p>PB: A ver, su compañera de atrás (señala a la niña indígena).</p> <p>Eh 20: ¡Uuuh! ¡uuuh! ¡uuuh!</p> <p>PB: (E. DE CONTEMPORIZACIÓN) Les dije que no comentarios, cinco minutos del reglamento.</p> <p>Eh 20: (tono apagado) ah...uu uu uu....</p> <p>PB: (E. DE CONTEMPORIZACIÓN) ¿Lourdes? (Tono amable y suave) ¿Tú verías la película? ¿leerías el libro, el cuento? (risas) . (OBTENCIÓN MEDIANTE PISTA)</p> <p>Em 21 Lourdes: Ninguna (risas estruendosas).</p> <p>PB: (E. DE RECHAZO) A ver, ¡Cállate por favor! (Tono amable) ¿No? ¿Ninguna de las dos? (OBTENCIÓN MEDIANTE PISTA) (risas)</p> <p>Em 21 (ESTRATEGIA DE IGNORAR) Lourdes: No</p> <p>PB: ¿Ninguna de las dos? ¿No te interesa? . (ELABORACIÓN)</p> <p>Em 21 Lourdes: No</p> <p>PB: Es aceptable, a lo mejor no le interesa ni leer ni ver, ella tiene otros procesos que le gusten. (REPETICIÓN) ¿por qué ninguna de las dos?... ¿te gustó lo que te leí?... Lourdes aquí (E. DE IGNORAR) (risas) ...Nada más dime ¿si o no? (OBTENCIÓN MEDIANTE PISTAS).... Lourdes... ¿si o no te gustó? Nada más ¿ si o no? (OBTENCIÓN MEDIANTE PISTA)</p> <p>Em 21 Lourdes: Sí</p> <p>PB: (E. DE CONTEMPORIZACIÓN) Sí, muy bien con eso me doy por bien servida el día de hoy. A ver usted (Señala A un alumno) ¿Qué piensa? Le vuelvo a poner el mismo escenario ¿ Por que no leería el cuento, si no tiene nada que hacer? ¿Por qué se inclinaría por la película? ¿Por qué? (OBTENCIÓN MEDIANTE PISTA)</p> <p>Eh 22: Porqueee... .. porque no es igual ver que leer.</p> <p>PB: Lo voy a dejar así: ¿Es más fácil ver televisión que leer? (voces) (OBTENCIÓN MEDIANTE PISTA) Bueno seguiremos reflexionando sobre ello, pero organizados de otro modo.</p>
--	---

El análisis del discurso de estas dos situaciones, en cuanto al tipo de estrategias que implementan estas dos profesoras está basado en las transcripciones del comentario que la profesora “A” realiza sobre una frase célebre y sobre la reflexión que la profesora “B” lleva a cabo respecto al cuento de Cenicienta.

La profesora “A” lleva a cabo la interacción verbal con 18 estudiantes de 22 que conforman el grupo: la profesora “B” trabajó con 39 alumnos, de 41 que conforman el grupo. El tiempo

ocupado fue de 20 minutos. En ambos casos, mantuvieron el acomodo tradicional de las bancas: filas e hileras.

La profesora "A" dirigió todo desde el frente, anotó la frase en el pizarrón, donde los niños la leyeron. Acudían a ella cada vez que les era señalada por la docente. El grupo se mantuvo excesivamente tranquilo, atento, pero no apático. Siempre conservaron su lugar. Ocasionalmente algún de los alumnos, se llegaba a distraer con un lápiz, con un cuaderno.

La profesora "B" por medio de una lectura de auditorio, con volumen adecuado al espacio y con emotividad matizada y la interpretación requerida por el texto, dio a conocer el cuento a los estudiantes. Conforme leía, paseaba entre las filas. Trataba de irse a lugares estratégicos, donde observara al grupo o donde había alumnos que se distraían con frecuencia. Pocos fueron los momentos que estuvo al frente. Algunos de ellos se llegaban a parar, otros frecuentemente se levantaban de su asiento. Se escuchaban lápices, plumas o cuadernos que se caían. Varios alumnos hablaban entre ellos, originando que los que participaban no se les escuchara con toda claridad o que la profesora interrumpiera el hilo de la clase para llamar la atención, procurando hacerlo con llamadas de atención indirectas, pero viendo hacia donde ocurrían los hechos. Otros chicos soltaban risas en forma desinhibida o distraían con sonidos o risas al compañero o compañera que participaba.

Descrito el contexto físico en que se dan estas interacciones verbales, hago notar que la profesora "A" tuvo un total de 20 participaciones en la dirección del análisis oral del pensamiento célebre, sin que se diera ninguna intervención referente al control de atención sobre los estudiantes. Las intervenciones de la docente "A" emplea fundamentalmente la *estrategia obtención de pistas*.

La profesora "B" participó durante 38 ocasiones en la reflexión del cuento leído. De éstas quedan eliminadas dos intervenciones internas que son llamadas de atención. No se analizan cinco intervenciones directas que dan indicaciones sobre el control del grupo o sobre dar la palabra. Queda reducido el análisis a 33 intervenciones de la profesora "B", donde se apoya con dos tipos de estrategias: *estrategia de obtención de pistas* y *de contemporización*. La profesora les leyó el cuento en un tiempo aproximado de 7 minutos, posteriormente ocupó 20 minutos para su reflexión y 20 minutos más para ocupar dicho contenido en un debate.

En ambos casos se observa que hay una fuerte tendencia a emplear la estrategia de **OBTENCIÓN MEDIANTE PISTAS** tanto para ir comprendiendo lo que se leyó, como lo que se está explicando.

La profesora "A" tiene que aplicar durante seis veces la **ESTRATEGIA DE REFORMULACIÓN** del significado de una palabra en un texto breve y con prácticamente la mitad de estudiantes para

que vaya quedando clara la idea. La profesora “B” hace uso de esta estrategia en cuatro ocasiones en el doble de estudiantes.

La profesora “B”, para los cinco alumnos que participaron, uso en pocas ocasiones la **ESTRATEGIA DE CONFIRMACIÓN**, incorporando las respuestas al diálogo cada ocho alumnos aproximadamente y al mismo tiempo legitimando con ello dicha respuesta. La profesora “A” ocupó esta estrategia en tres ocasiones. Correspondería un promedio de cada seis alumnos al momento en que sus respuestas eran incorporadas y legitimadas como correctas. Todo lo cual muestra una distancia temporal más corta y , por lo tanto, una cercanía afectiva más constante.

La estrategia de **REPETICIÓN** fue más utilizada por la profesora “A” con la finalidad de remarcar como correcto lo que el estudiante ha dicho y con ello darle seguridad sobre su respuesta, tanto a él como a los demás alumnos del grupo, en un rango de tres ocasiones, mientras que la profesora “B”, la utilizó una vez.

La profesora “A” tuvo que explicar con distintos ejemplos el significado de algunas palabras del texto (regularidad, hábitos y éxito) con experiencias y vivencias relacionadas con ellos. Pretendió con ello aclarar el contenido, por lo cual combinó la **ESTRATEGIA DE EJEMPLIFICACIÓN** con la **ESTRATEGIA DE ELABORACIÓN**. La profesora “B” no tuvo necesidad de aclarar el texto a través de la ejemplificación pero sí emplear la estrategia de elaboración para agregar elementos que pudieran modificar el criterio de los estudiantes y en el caso de la niña indígena para saber qué había comprendido.

Con respecto a la **ESTRATEGIA DE RECHAZO** y a la **ESTRATEGIA DE IGNORAR** son evitadas por ambas profesoras y cuando son utilizadas, llegan a dar la explicación del porqué se denega o está equivocada la respuesta del alumno. La profesora “A”, las aplica en dos ocasiones y la profesora “B” en cuatro .

CUADRO: Cuadro comparativo sobre el uso de estrategias de construcción de ideas

PROFESORA “A”								PROFESORA “B”							
20						OBTENCIÓN MEDIANTE PISTAS	OBTENCIÓN MEDIANTE PISTAS								22
	6					REFORMULACIÓN	CONTEMPORIZACIÓN								17
		4				CONFIRMACIÓN	CONFIRMACIÓN							5	
			3			REPETICIÓN	REFORMULACIÓN					4			
				2		EJEMPLIFICACIÓN	ELABORACIÓN				4				
					2	ESTRATEGIA DE RECHAZO O DE IGNORAR	ESTRATEGIA DE RECHAZO O DE IGNORAR		1						
					2	ELABORACIÓN	REPETICIÓN	1							
					0	CONTEMPORIZACIÓN	EJEMPLIFICACIÓN	0							

La **ESTRATEGIA DE CONTEMPORIZACIÓN** es empleada de forma constante por la profesora “B”, no así por la profesora “A”. En realidad, durante la sesión de clase, el grupo de esta maestra tiende a ser silencioso, lo cual no beneficia a las actividades de expresión oral.

En conclusión, el resultado de la aplicación de estas estrategias indica, que si bien hay una cercanía entre la profesora “A” y el grupo de 1º “D” por el número de alumnos, el empleo de estas estrategias logra promover de forma mínima la participación de los estudiantes. Al parecer la influencia de las características individuales, el nivel de competencia oral y la capacidad constructiva mental que estos estudiantes han desarrollado, necesita de un apoyo previo a nivel léxico para agilizar el análisis de este tipo de textos. Los silencios continuos de estos chicos ante las explicaciones de la profesora y las escuetas respuestas que la maestra obtiene, fueron el panorama constante que se observó en este tipo de interacciones orales informales.

Las mismas estrategias, al ser empleadas por la profesora “B” logran hacer participar de forma más activa a un buen número de alumnos del 1º. “D”. Las características abiertas de la mayoría de los estudiantes, son de mayor apoyo para el desarrollo de las mismas estrategias e incluso, en ocasiones, la energía que desbordan las rebasa.

Las expresiones que ocupa la profesora “B” para la obtención de pistas hacen que los estudiantes se esfuercen por dar respuestas más completas aunque no del todo estructuradas. De manera atinada, la profesora aprovechó una vivencia de los jóvenes haciendo que la emplearan como referente para hacer la comparación que definía su gusto.

A pesar de los múltiples distractores que se presentaron en esta interacción verbal la habilidad de la profesora “B” logra que hay interés por parte de los estudiantes para participar. Incluso la niña indígena aparece en escena.

Con las estrategias empleadas la profesora establece la práctica preparatoria para la siguiente actividad. La maestra ha dado elementos que los estudiantes tendrán que utilizar para reconstruir y practicar la expresión de sus ideas.

En el siguiente cuadro (Cuadro 36) podemos observar la forma en que dicha profesora repasa un tema, empleando la lengua oral como herramienta para que los alumnos vayan reconstruyendo el conocimiento.

CUADRO:36 LAS ESTRATEGIAS DE LA LENGUA ORAL
COMO INSTRUMENTOS PARA RECONSTRUIR IDEAS

<p>La profesora inicia la clase dictando unas preguntas sobre el tema visto el día anterior (el circuito del habla) con la finalidad de repasarlo conceptualmente. Hace el repaso de manera oral utilizando las respuestas de los estudiantes.</p> <p>PB: A ver, pregunta número uno, ¿quién me la contesta? (ve una mano levanta y la</p> <p>Eh 1: Yo, porque tengo que hacer la lista. Solamente transmite el mensaje y reconoce si llegó al receptor, ¿el emisor?</p> <p>PB: ¿qué otra respuesta podría ser? (OBTENCIÓN MEDIANTE PISTA)</p> <p>Eh 1: ¿la información?</p>
--

PB: pero ¿por qué la información? (OBTENCIÓN MEDIANTE PISTA)
Eh 2: porque ahí se conoce si el mensaje llegó al emisor o no.
PB: Dame un ejemplo. (ELABORACIÓN).
Eh 2: por ejemplo, alguien platicando en el radio (voz muy baja)
PB: Esta bien (CONFIRMACIÓN), en el radio informan, ¿qué más? (OBTENCIÓN MEDIANTE PISTA)
 Número dos, (señala a una chica) señorita, ¿nombre?
Em 3: Lorena.
PB: Fuerte
Em 3 Lorena: Lorena
PB: A Ver Lorena, la número dos.
Em 3 Lorena: Es el proceso de enviar y recibir mensajes. ¿El mensaje, el código y el canal?
PB: Es el proceso de enviar y recibir mensajes. (ESTRATEGIA DE RECHAZO) (se dirige al grupo) ¿Cómo se llama ese proceso? Es vía doble... (un niño levanta la mano) (OBTENCIÓN MEDIANTE PISTA)
Eh 4: Circuito del habla.
PB: Circuito del habla (CONFIRMACIÓN) y... (OBTENCIÓN MEDIANTE PISTA)
Eh 5: comunicación.
PB: Estamos comunicando, acuérdense... (CONFIRMACIÓN) Tercera... la tercera... (se refiere a la tercer pregunta) ¿A ver? (señala a un niño para darle la palabra)
Eh 6: ¿qué nombre reciben la persona o personas que envían un mensaje? ¿Emisor?
PB: Bien (CONFIRMACIÓN), la que sigue.. ¿ tu nombre?
Eh 7: César.
PB: César.. es el conjunto de signos que deben conocer el emisor y el receptor... (OBTENCIÓN MEDIANTE PISTA)
Eh 7 César: ¿código, canal?
PB: Código. (ESTRATEGIA DE RECHAZO)
Eh 7 César: ¡ah!
PB: Hasta ahí, nada más es código. (ESTRATEGIA DE RECHAZO) Pregunta que sigue. ¿Tú nombre?
Eh 8: Miguel.
PB: Miguel.. fuerte.
Eh 8 Miguel: Escribe el nombre que recibe la personas o las personas que captan el mensaje. ¿Receptor?
PB: Bien (CONFIRMACIÓN), el que sigue.
Eh 9 : ¿ algo que se transmite? ¿el mensaje?
PB: el mensaje (REPETICIÓN), para que lo entiendan. (CONFIRMACIÓN) ¿alguna pregunta?
Eh 10: "Péreme", lo contesto (este niño anota en su cuaderno).
PB: Hasta ahí ¿hay alguna duda? (le pregunta al grupo) ¿cuál?(pregunta a la fila uno) ¿cuál? (pregunta a la fila 2) ¿duda? (pregunta a la fila 3) ¿dudas no?(pregunta a la fila 4) ¿seguro? (pregunta a un niño de la fila 5. Da por finalizado el tema).

g. La estrategia de la inducción

Las acciones verbales que se emplean en esta estrategia están basadas en la inducción. Estas acciones verbales que realizan las dos profesoras orientan el habla de los estudiantes. La estrategia de inducción es el camino que con frecuencia emplean las maestras para lograr las respuestas de los estudiantes.

Inducir, en el diccionario de la lengua, quiere decir hacer que, por varios medios, alguien realice determinada acción. En el caso de la lengua, los medios son las expresiones que las docentes emplean para dirigir a los alumnos hacia la mención de ciertas maneras de expresarse. Con frecuencia, tanto la profesora "A" como la profesora "B", emplean diversas expresiones para que los estudiantes vayan infiriendo como se utiliza tal o cual palabra, tal o cual expresión. Abordan en ese instante cómo se construye determinada idea sin esperar que

se esté tratando un tema específico para ello. Ocupan el momento que se presta para ello. En el encuadre del curso así lo han advertido:

PA:... Cuando mis alumnos hablan, sin importar el tema que estemos tratando, los induzco hacia lo que quieren decir o cómo lo quieren decir.

PB: La lengua oral es una parte importante de su formación, es su carta de recomendación. En las actividades de expresión oral siempre les digo, ustedes tienen que hablar. Les hago notar en el momento las fallas, les pido que lo expresen cómo debe ser, les pido que piensen lo que hablan y cómo lo hacen, que piensen cómo lo van a decir antes de hacerlo, pero que tienen que hablar.

Díaz-Barriga y Hernández, quienes se basan en Edwards y Mercer (1988), Coll *et al* (1992), Mercer (1997), Lemke (1997); García, Secundino y Navarro (2000); Sánchez, Rosales, Cañedo y Conde (1994) identifican en sus investigaciones en las aulas, la estrategia de inducción, como una serie de estrategias discursivas que orientan, dirigen y guían el aprendizaje en distintos ámbitos de las asignaturas.

Los aportes de uno de estos investigadores enunciados por Díaz-Barriga y Hernández, Mercer (1987), me es útil para explicar cómo a la vez que se van construyendo conocimientos de lengua, se orienta, se dirige, se guía y se apoya a los estudiantes para que practiquen a través de esos contenidos la expresión oral. Acción que las profesoras observadas manifiestan ampliamente.

Algunas de estas estrategias ya han sido mencionadas y ejemplificadas. Mercer (1987) las clasifica en tres grupos según la intención que tengan. La obtención mediante pistas es ubicada dentro del grupo de estrategias con las cuales se obtiene conocimiento relevante para los alumnos. El segundo grupo está formado por las estrategias de retroalimentación que surgen ante las respuestas espontáneas de los estudiantes y un último grupo agrupan las estrategias que sirven para responder a lo que dicen los estudiantes. Varias de estas han sido localizadas en las transcripciones analizadas: confirmación, de repetición, de reformulación, de ejemplificación, de elaboración, de rechazo o de ignorar entre otras.

h. Estrategia recurrente: rutinas y preguntas intercaladas

En ambas profesoras surgieron actividades en las analizan los contenidos de un determinado texto (pensamientos célebres, cuentos) de manera semanal. Persiguen distintas finalidades. La profesora "A" tiene por objetivo aportar formas de conducta, promover valores, actitudes, al analizar una frase célebre y aunque no bajo una intención conciente practicar la lengua oral.

La profesora "B" persigue promover la lectura a través de cuentos y simultáneamente dotar al alumnado de un cierto contenido, es decir, documentar los estudiantes con la finalidad de

proporcionarles a través de la lectura elementos de discusión y con ello hacer al mismo tiempo una práctica colateral de expresión oral.

Dentro de estas actividades de manera implícita involucran la práctica de la lengua oral como herramienta para expresar ideas, y al mismo tiempo para que el estudiante se apropie de nuevos vocablos para su acervo lingüístico.

En ambos casos, cada semana, se desarrollan un conjunto de actividades, que acaban por convertirse en una estrategia recurrente que forma una rutina un tanto directiva que los estudiantes acaban por identificar y mecanizar conforme la practican:

<p align="center">Profesora "A" Reflexión de una frase célebre</p>	<p align="center">Profesora "B" Lectura y análisis de un cuento</p>
<ol style="list-style-type: none"> 1) Los días lunes escribe el pensamiento en el pizarrón. 2) Los niños la escriben, le ponen marcas (líneas de colores, flores dibujadas, ondas, curvas, etc.) para se distinga. 3) Algún niño la lee por completo. 4) La profesora lee parte por parte y hace preguntas para aclarar el contenido 5) Pide ejemplos, si no los dan, ella los aporta. 6) Donde considera que hay palabras o expresiones de difícil significado para los estudiantes, trata de inducirlos con ejemplos a que las entiendan. 7) Retoma experiencias y vivencias que estima han tenido los alumnos y es ahí donde aplica la estrategia de preguntas intercaladas para ir haciendo participar a cada estudiante 	<ol style="list-style-type: none"> 1) Pide a los estudiantes la lectura previa de un cuento corto. 2) El día viernes lee el cuento en voz alta mientras los estudiantes leen en silencio. 3) Al concluir pide que les señalen las palabras de difícil significado. 4) Los niños las van mencionando. La profesora trata de que otros de los estudiantes las expliquen y si no es posible, comienza a inducir el significado, haciendo preguntas que van guiando el pensamiento de los jóvenes hacia el significado. 5) Pide a los estudiantes que de forma oral relaten el cuento y que procuren emplear las palabras explicadas. Varios niños y niñas lo relatan. Donde observa que algún estudiante se confunde o pierde el hilo del relato, intercala preguntas para orientarlo, para agilizar el relato. 6) Posteriormente hace preguntas que cuestionan algunas acciones de los personajes con la finalidad de que los alumnos reflexionen sobre ello y den su opinión.

Los estudiantes de primero "D" (profesora "A") y de primero "C" (profesora "B"), van captando los procedimientos y saben qué tienen que hacer en cada momento. En estas estrategias recurrentes y rutinarias las profesoras "A" y "B" emplean interrogantes exploratorias, indagatorias e inductoras para ir generando la interacción y dan lugar al diálogo. La estrategia funciona más en la segunda docente que en la primera. Esta estrategia recurrente incluye también motivación e información e incluso acciones que llevan a elaboraciones conceptuales, a la cual llamaré estrategia de construcción conceptual, como más adelante, en el inciso 8 ejemplificaré en una transcripción.

6. Estrategias con la escucha

a. Estrategia de la escucha respetuosa o ambiente afectivo positivo

A lo largo de las distintas intervenciones de la profesora "B" ha habido una constante insistencia dirigida hacia los estudiantes cuando ella explica algo. Lanza una pregunta o una idea que tiene que complementar, los chicos contestan antes de que ella

termine la pregunta o la complementación, de forma equivocada. Esto se explica, porque los chicos manejan (Bickel,1982, citado por Lomas,1999:297) una escucha distraída.

Bickel (1982) afirma que la escucha distraída es causada por varios motivos: deficiencia física, ansiedad por contestar, cansancio, experiencias difíciles de evocar, inseguridad, asimilación precaria de conocimientos, carencia de un pensamiento organizado, competencia lingüística insuficiente o hábito deficiente de saber escuchar el discurso planteado.

La profesora “B” detecta esta *escucha distraída* a partir de la segunda sesión de clase. Comienza a promover, de forma insistente, entre los estudiantes una especie de botón de atención con ciertas expresiones. Éstas, las emplea cada vez que contestan con respuestas equivocada o que arrebatan la palabra sin dejarla terminar: “primero escuchen y luego hablen” o “primero escuchen, piensen y luego hablen”. De inmediato se hace silencio, ella repite la pregunta, la complementación. Se observa que los estudiantes interiorizan lo dicho por la profesora y que de forma implícita comprenden que hay que levantar la mano para pedir la palabra. La mención constante de estas expresiones por parte de la profesora “B” se convierten en *un principio que regula la atención y la escucha al hablar ella*. Poco a poco se trasladan hacia el que hable ella. Poco a poco se va dando paso entre los estudiantes a la escucha atenta, que “es la escucha suscitada por una motivación que anima” (Bickel,1982).

La profesora “B” va logrando un saber escuchar entre sus estudiantes cada vez que alguien habla (*escucha atenta*), pero al mismo tiempo emplea la *escucha dirigida* (Bickel,1982, citado por Lomas,1999:297). Les indica a los alumnos cuándo escuchar para aprender lo que se va a aprender, a qué se va a contestar (la finalidad para lo que es necesario poner atención).

En esta docente también se puede observar la práctica de la *escucha creativa* (Bickel,1982), donde aparece la motivación al poner atención, percibir para qué conocimiento se va a poner atención, qué conocimientos, que se poseen, se van a poner en juego, se van a completar y a enriquecer, lo cual es en sí una experiencia directa. Incipientemente busca arribar cuando trabaja el debate y el foro a una escucha crítica.

En estos formatos de expresión oral los alumnos tratan de dar argumentos y propuestas creativas con los conocimientos que se ha apropiado sobre el reglamento escolar y el “Día de muertos”. La aceptación o disentimiento de las ideas que unos y otros chicos van dando los obliga a escuchar con atención para saber qué argumentan o qué proponen.

Con respecto a la profesora “A” la escucha que emergió a lo largo de las observaciones fue la *escucha distraída*. Por momentos, a insistencia de remarcar lo escrito en el pizarrón o de silabear alguna palabra, se promovía la *escucha atenta*. En el debate, debido a que los niños leyeron sus investigaciones concluyéndose la sesión con un resumen por parte de la profesora “A”, no hubo realmente trabajo con la escucha.

La profesora “B” inició, por poner en juego, lo que llamaré estrategia de escucha respetuosa. Llevó a cabo esta estrategia debido, en parte, a tener un grupo en donde había jóvenes que interrumpían de forma frecuente incómoda e inconveniente a través de ironías e incluso de declarada agresión verbal que soltaban con el afán de burlarse de sus compañeros, durante el desarrollo de la clase.

PB: a ver, yo sé, quién no quiso, quien quiso, y la única que puede decir ahorita soy yo...(voces)
 A ver, empezamos, todos callados para escuchar... Lo primero que tenemos que aprender es saber escuchar. Es muy común que ustedes digan que todo lo oyen, y lo oyen, y lo oyen, pero cuando les pregunto ¿qué escuchaste? no se acuerdan, no somos atentos, nos dispersamos. Entonces, número uno, tenemos que saber escuchar para saber responder; número dos, tenemos que escuchar con respeto para recibir lo mismo; número tres, tenemos que saber expresarnos. ¡Fuerte por favor! ¡más fuerte!, me voy a ir allá atrás, te tengo que escuchar (voces) . Haber Ana Karen, ¡fuerte!(Presentación de cada niño)
 (22-septiembre-03)

Esta estrategia formó parte del *ambiente eficaz de aprendizaje* (Najt y Reyzaabal,1989 en UPN,1994) y del ambiente afectivo que propició la invitación a participar a través del habla o como lo llama Tough (1989, en UPN,1994:37): *ambiente de aprendizaje acertado* El *ambiente eficaz de aprendizaje* de por sí tiene como elemento fundamental el desarrollar una interacción basada en el respeto. Este respeto conlleva el trabajar la escucha.

Para conservar el respeto, los turnos de habla, etc. la profesora “B” aplica la norma de: “Escuchar-hablar” en cada momento que los estudiantes distienden el ambiente eficaz de aprendizaje.

Para Lugarini, Pavoni y Bickel (1982, citado por Lomas,1999:294-298) el trabajo con la escucha es indispensable y favorece la competencia comunicativa.

Lugarini (citado por Lomas,1999:294) distingue tres planos del trabajo con la escucha en el campo didáctico: caracterizarla por fases, distinguir los tipos de escucha y realizar actividades que promuevan esa capacidad.

En la fase de la educación de la escucha, este autor retoma lo propuesto por Pavoni (citado por Lugarini en Lomas,1999:296-297) quien considera tres etapas para la escucha: *pre-escucha*, fase que ambas profesoras trabajaron. Las dos profesoras establecieron porqué los estudiantes tenían que escuchar, ayudándolos a realizar anticipaciones de acuerdo a sus propios conocimientos.

La fase de la escucha fue trabajada por la profesora “B”, pues en toda sesión la insistencia para motivar la atención era frecuente. En esta fase caben los tipos de escucha mencionados por Bickel (1982,en Lomas,1999,Vol.I: 297-298) *escucha distraída, escucha atenta, escucha dirigida, escucha creativa y escucha crítica*.

La fase de la *post-escucha*, espacio en donde se comprueba que los alumnos hayan comprendido lo explicado, lo comentado, lo analizado, lo discutido y se integra el proceso de la

escucha con otras actividades como leer, escribir, etc, fue trabajado incipientemente por la profesora "A" y de forma más eficaz y constante por la profesoras "B".

PB: (la maestra hace seña que si afirmando con la cabeza, ha terminado de revisar y se dirige al grupo) **Van a escucharme con atención**, para que entiendan que es lo que estoy indicando, por favor. Les voy a hacer seis, siete, ocho preguntas, las van a notar. Luego de anotarlas, les voy a dar unos minutos para contestarlas. En el proceso de que las contesten, pueden ver sus apuntes, pero no pueden hablar.

E 1: ¿Podemos ver lo hecho?

PB: (Mueve la cabeza asintiendo) No pueden hablar para nada, se van a concentrar ¿estamos de acuerdo?

Grupo: ¡Sí!

(19-septiembre-03)

Bajo este plano, de acuerdo a Lugarini y Pavóni (1982, citados por Lomas, 1999) con estas docentes y en estos grupos se dio lugar a una escucha deficiente y a una escucha eficiente. La primera originada por carencias lingüísticas, la falta de experiencias, la falta de competencia lingüística del alumno, el no estar habituados a escuchar eficientemente o por no poner atención en aspectos significativos, sino en los superficiales o marginales, por estarse distrayendo frecuentemente. Por lo cual el alumno oye, pero no escucha.

La escucha eficiente está basada en los modos de escuchar de Bickel (1982, citado en Lomas, 1999), quien indica, que cada tipo de escucha, es requisito para pasar al siguiente.

PB: Incrementa su habilidad lectora. Haber ustedes, es su oportunidad. ¿qué piensan de esos? Les están diciendo que ver películas es para chiquitos, es para mercadotecnia, no saben leer porque en películas (risas, alboroto, burlas)

E 2: A la larga leer tanto te arruina la vista (risas, alboroto).

PB: A ver (risas, alboroto)... A ver (risas, alboroto)

E 3: ¡cállate!

E 4: la televisión también te atrofia.

E 5: ¿sí! ¡te deja tonto (risas, alboroto, burlas)!

PB: A ver, (con firmeza) habla su compañero y los demás se callan.

E 6: Yo creo que es mejor el libro, porque si uno ve tanta televisión, pues así llega, supongamos es chiquito llega ala primaria y le piden algo para leer, pues nunca va a saber leer o no va saber como agarrar un libro.

E 7: ¡chale, chale! (alboroto)

E 8: pero nos podemos ayudar de la tele (inintendible).

E 9: ¿dónde está la tele?

E 10: ¡si es en inglés, sí (voces, alboroto)!

Em 11: es mejor la tele, por que así, no te cansa la vista, el libro... el libro te cansa la vista y te da sueño.

PB: A ver... acuérdense para discutir algo, **primero hay que saber escuchar...**

E 12: hay que pedir la palabra...

PB: y escúchenme algo, ustedes cómo van a debatir lo que están diciendo, si no están escuchando.

Número uno: primero hay que saber escuchar.

Número dos: hay que pedir la palabra.

Número tres: Hay que fundamentar lo que están diciendo, escuchen para poderlo

fundamentar. Si este equipo les dice: eeh, lo que pasa es que nos va atrofiar la vista.

Bueno, ¿Qué, ustedes, van a utilizar para qué, atrofiar la vista, ¡choque con su postura! y hagan que ellos caigan, en un momento dado en un error, (voces), pueden decírmelo, le...fíjense bien, **si no escuchan, no lo pueden hacer.** La televisión está cargada de píxeles, por lo tanto, este, le, de, m, pa, (es una manera de decirles a los que fundamenten)

E 13: lo atrofian...

PB: (como no entienden lo que quiso decir, lo explica así) que será, el ojo ocular está más al tanto de tantos reflejos que se ocasiona, que puede llegar a causar un malestar. Ejemplo...

pero **tienen que escuchar para saber que contestar**, igual, si ellos les dicen que va hacer su habilidad lectora, bueno efectivamente, su compañero ya les está diciendo: la voy a comprar en inglés y sigo leyendo, ¿qué van a decir usted? Si, pero es una lectura es una forma de diálogo, sino se despierta la imaginación, no se verá. Tienen que saber escuchar para ir combinando y escuchando un juego de palabras. ¿Rodrigo querías hablar? Ya te había dado la palabra.

(23- septiembre-03)

Para la profesora “B” el ambiente afectivo positivo-interacción positiva propician el habla en el estudiante por lo cual refuerza al evitar todo tipo de burla, y toda aquella intervención que impida una escucha respetuosa y dé lugar a la escucha deficiente (Lugarini y Pavón, 1982, en Lomas, 1999) o la escucha distraída (Bickel, 1982, en Lomas, 1999). En el grupo, esta profesora “B” hace norma la escucha respetuosa y eficiente y promueve como merecedor de sanción el estilo y uso lingüístico agresivo:

PB: uno nada más, va a pasar aquí al frente y va a contar alguna anécdota... ..(entra el prefecto, ella lo encuentra, él le da un papel y le dice: firmado para este viernes) y les voy a calificar el siguiente. En su cuaderno van a hacer un cuadrito así... (dibuja en el pizarrón una hoja del cuaderno en el pizarrón y dentro de ese marco, el cuadrito en la parte superior)

E 1: asá..

PB: **Primero me escuchan, acuérdense, primero hay que escuchar y luego ya hacer.**

E 2: ¡yo maestra! Yo paso.

PB: Van a poner (escribe en el pizarrón) ... volumen...
postura ...
entonación...
(escribe dicción, pero no pronuncia ese rasgo)

(23 - septiembre

PB: Sí. Ahora bien, les está costando trabajo pararse aquí al frente, para hablar sobre ustedes mismos, que es el tema que conocen. Tienen que empezar a tener confianza de estar aquí al frente, porque luego tiene que exponer un tema que tienen que estudiar ¿quedó claro?

E 1: sí maestra...

PB: **yo tengo que escuchar, por eso voy a poner atención a lo que hablan.** Ahora, bien como es algo difícil...

E 2: el requisito...

PB: para algunos no es tan difícil, pero para algunos sí, **les pido su atención, respeto** que no se rían, no se burlen...

E 2: sí búrlense, porque va a hacer muy gracioso lo que vamos a contar ¿verdad Axel? (voces).

(23- septiembre-03)

PB: **Bien, ahora me escuchan.** Recuerden ningún insulto, ninguna agresión (*lo dice a unos niños que hablaban de manera popular a otros, al mismo tiempo que ella explicaba*).

VE: la neta güey.... no mam... (*guardan silencio al ser vistos por la maestra*)

PB: Rápidamente, allá abajo de su calificación, me van poner los cinco errores más comunes que cometieron, los cinco errores más comunes que todos sus compañeros cometieron a la hora de contar su anécdota. Yo no les voy a poner ejemplos, ... porque si les pongo ejemplos van a copiar lo que yo digo, y quiero que ustedes los detecten, porque el lunes que van a exponer el tema elegido no los quiero ver que los cometan. Ya que terminen vienen aquí con ellos, se forman cada cinco personas aquí para que se los califique... .. señor ¿ya? (Ve a un alumno que está volteando a otro lado)... .. (voces, poco ruido) título (voces, poco ruido)... (al poco rato se van formando).

E 1: Ten, Ernesto... (se van formando en fila para ser revisados por la maestra).

(21-septiembre-03)

Fecha: **2 de octubre** (jueves)–2003.

Escuela: Sec. 229

Localidad: Pedregal de Carrasco

Municipio: Coyoacán, D.F.

Maestra: Silvia

Grado: Primero "D"

Tiempo de observación: **15.40 a 16.30** p.m.

Tema: **LA ENTREVISTA**

Observadora: Olimpia González B.

(Los niños están platicando, cantando, jugando cuando entra la maestra. Ésta deja sus objetos personales en el escritorio y pregunta a los niños.)

PB: Ahora, por favor... a ver... jefe de grupo, los libros que van aquí (señala un librero de plástico que está pegado en la pared con cupo para diez libros), **¿los tiene guardados?**

Jefe de grupo: ¡No!

E 1: ¡sí!

E 2: ¡los tiene el asesor! (el asesor es el profesor responsable de ellos en todas las materias).

PB: (Se dirige al jefe de grupo) Pregúntale al asesor, (un niño chifla)... ¡los demás se callan... ¡ ¡dejen de chiflar... ¡ ¡(la maestra habla con el jefe de grupo y mientras los demás niños se paran, platican entre ellos, juegan en su lugares y fuera de sus lugares (habla fuerte) a ver... ¡se pueden sentar... **me escuchan**, por favor ... a ver fíjense bien, **me ponen atención todos**. Primero yo hablo, yo les digo y luego ustedes escriben. Hoy vamos lo que tenemos pendiente ¡callados! ¡no es lógico! (Se voltea hacia el pizarrón y comienza a escribir la programación de actividades de la semana). Mañana tenemos examen de mayúsculas y lectura... .. Lunes 6 y martes 7, es la exposición de temas. Va a ser al azahar, todos tienen que venir preparados desde el lunes (voces). El miércoles 8, hacemos el resumen de las exposiciones.

PB: **Pongan atención, escuchen.** Yo voy a hacer una entrevista a mi mamá. Quiero saber qué se siente trabajar en lo que ella hace. Y está lavando los trastes. Le voy a decir: mamá, contéstame estas diez preguntas ¿me las va contestar en ese momento?

Grupo: No.

PB: No. Yo voy llegar con mi papá y le voy a preguntar acerca de las herramientas que utiliza en su trabajo. y mi papá, son las siete de la mañana y llego a las tres de la mañana de trabajar. ¿Me contestará esas preguntas?

Grupo: No.

PB: No, ¿qué necesito también planear?

E 1: (varias voces)¿La hora?

PB: La hora, en que es posible, que yo puedo realizar la entrevista, la distribución de tiempo.

E 2: fecha... aah.

(28- septiembre-03)

b. La escucha como estrategia organizativa

Existe un reconocimiento, por parte de la docente "B" en emplear la escucha no sólo como una estrategia de respeto, de atención sino también de aprender a utilizarla como un mecanismo que propicie el desarrollo de una disciplina basada en el orden y el respeto. La docente maneja la escucha como una estrategia para normar los turnos del habla y los turnos del hacer. El orden se logra otorgando la palabra como mecanismo normativo de los turnos.

PB: Yo manejo dos cosas con ellos, el orden y el respeto, cuesta trabajo porque siempre todos quieren hablar al mismo tiempo, pero creo que en ese grupo se ha logrado muy bien. El saber escuchar... casi siempre lo comienzo con: "-- Primero escuchen y luego hagan las cosas. Primero escuchen y luego hablen". Son dos cosas que van pegadas y doy la palabra, trato de dar la palabra a todos los alumnos, escucharlos a todos, pero en orden...

De forma insistente menciona que para cualquier manera de organizarse en clase lo más importante es saber escuchar, por eso se limita a responde cuando se le pregunta sobre las formas de organización:

PB: Nada más el saber escuchar. Si me... limito mucho a decir esto ya lo dijeron, el que sigue, el que sigue, lo que estoy provocando es que ya no hablen. Por tanto aunque me digan las cosas tres veces de diferente forma, las escucho, las retomo y construyo la idea para que se den cuenta que eso ya se dijo, pero sin estarlos sancionando, ni molestando diciéndoles: "Ay, ¿otra vez?"

Para la docente “B”, la escucha atenta permite hablar para darle una organización a la sesión. El desarrollar formas de organización: equipos, plenarias, discusiones, quiero hacer un foro.

7. Aprender a hablar en orden y con libertad

a. Estrategias de autonomía a través de técnicas y dinámicas de grupos

El poder del profesor poder se llega diluir cuando se da la aplicación de distintas formas de organización del grupo. Situación que se observa con más fuerza en la profesora “B” que en la “A”.

Por ejemplo, al inicio del curso, transcurridas una semana, cuando la profesora “A” les indica que se reúnan por equipos para decidir sobre el cuento que presentarán. Los alumnos se descontrolan y desconciertan, pues no saben cómo hacerlo. La profesora “A” deja pasar unos diez minutos y al ver que no aciertan a reunirse, ella decide como se integrarán.

En otra ocasión, pasadas cuatro semanas y con motivo de organizarlos para debatir sobre un tema, les vuelve a indicar que se reúnan por equipos viendo con quien quieren trabajar o quienes viven cerca para poder reunirse fuera de clase. Les da tiempo, los alumnos forman los equipos. Pasados unos quince minutos en donde ha insistido que le den el tema de debate y con la opinión de algunos estudiantes de que ella dé el tema porque no logran ponerse de acuerdo, pide a jóvenes que retornen a sus lugares pues elegirán el tema bajo una lluvia de ideas.

Después de que los alumnos dan algunos temas y ella los anota en el pizarrón, informa a los estudiantes que ella percibe que el tema que más mencionaron fue el del alcoholismo, por lo cual ella decide que sobre eso será el tema a debatir. Este tipo de situaciones en las que los estudiantes tienen que tomar decisiones y su dependencia para que la profesora “A” los organice o decida temas, actividades, trabajos se manifiestan constantemente durante la observación.

La profesora “B” indica a los estudiantes durante el encuadre que en diversas ocasiones trabajarán formando equipos de distinto número de integrantes para trabajar distintos aspectos de la lengua, entre los cuales están los temas de lengua oral que en ocasiones se integrarán con otros ejes de la lengua.

En los hechos la profesora “B” algunas veces los organiza y en otras da libertad para entre los mismos alumnos elijan a sus integrantes: binas, tercias, equipos de cuatro, etc. Emplea dichas organizaciones para discutir algún punto entre ellos, para trabajar entrevistas, para comentar alguna lectura o tomarse lectura, etc. Advierte que tendrán libertad para agruparse

cuando se trate de exposición de temas, ya sea individuales o en equipos para que trabajen mejor pues entre ellos se conocen y saben dónde viven.

En específico, en contenidos como la exposición oral, la entrevista y el debate al ya ser practicados por lo menos una vez, se deja en libertad a los estudiantes para que entre ellos expresen cómo se llevará a cabo dicha organización. La maestra deja que apliquen la toma de decisiones en cuanto a con quién eligen trabajar y por qué, qué trabajarán y cómo trabajarán la actividad y asuntos indicados.

Aunque en distinto nivel las docentes ponen en marcha durante la aplicación de técnicas grupales con intención o sin ella una estrategia de autonomía. Dicha estrategia influye en la autoestima del alumno.

Profesora "A"	Profesora "B"
Para expresión oral utilizo varias técnicas, trabajan en forma individual, en pareja, en equipos, sobre todo en las exposiciones. De esa forma ellos aprenden a ponerse de acuerdo.	Dependiendo de lo que realice en las prácticas de lengua oral, hago que se agrupen en equipos, plenarias, discusiones. Quiero hacer un foro. Es importante que vean ellos que pueden aprender a organizarse, a escucharse y observan que sus ideas son tomadas en cuenta e influyen en la toma de decisiones tanto por parte de ellos como de uno.

En el planteamiento de la profesora "B" se contempla este momento, hace que los estudiantes se apoderen gradualmente de la estructura de la técnica, de la secuencia de actividades de la misma, tanto en lo individual como en lo grupal para posteriores usos con otros temas y contenidos programáticos.

La profesora "A" emplea como parte de su metodología de trabajo en los contenidos de lengua oral el trabajo en equipos, de dos a cuatro integrantes. Prioriza la participación individual más que las participaciones en equipo para realizar comentarios sobre un determinado asunto, indicando quienes formarán equipo. Permite que para los trabajos extraclase ellos formen los equipos poniendo en juego en la formación de éstos, las empatías y cercanías con la finalidad de que la tarea se realice.

La profesora "B" emplea de forma más constante el trabajo en equipo. A diferencia de la profesora "A", al poner en práctica los contenidos de expresión oral hace binas, ternas, equipos de cuatro integrantes o divide al grupo en dos o cuatro partes según lo requiera la interacción oral dentro del grupo. Al igual que la profesora "A" deja en libertad de elección cuando se forman los equipos extraclase por las mismas razones.

En la conformación de equipos ambas consideran: el tamaño del grupo, los objetivos que pretenden, las posibilidades físicas del salón y su

Las profesoras manifiestan que emplean el uso de técnicas y dinámicas de grupo para aplicar distintos formatos de expresión. En sus prácticas enseñan a los estudiantes organizarse

dándoles posibilidades de agrupamiento. Las técnicas grupales son más practicadas por la profesora “B” que por la “A”. En la primera es frecuente y acertado y le brindan un fuerte apoyo ante el numeroso grupo.

La profesora “A” tiende más al trabajo individual, lo que causa que dependan más de las opiniones de ella y de sus aclaraciones. Esta es la diferencia que aparece entre estas dos profesoras, además de la profesora “A” lo reforza con constantes actividades escritas y conceptuales más que procedimentales. También es observable el marcado uso de corrillos o equipos de trabajo más que de otras técnicas por la falta de dominio sobre ellas, lo cual lleva a que se realicen con mínima eficiencia, habilidad y seguridad. El equipo extraclase es empleado por esta profesora sólo para la exposición, que de acuerdo al tiempo observado sólo se dio en una ocasión. Según la planeación presentada las posibilidades de volver a reunirse como equipo son como máximo un total cuatro veces en el año escolar.

Del buen o mal uso de estos contenidos programáticos (exposición, entrevista, debate) como técnicas grupales, y que son a la vez estrategias que organizan el discurso, dependerá el resultado de la participación de los alumnos en las situaciones comunicativas de lengua oral.

La profesora “B” considera que al organizar a los estudiantes para participar oralmente o en otro tipo de actividades propicia el aprendizaje cooperativo, con lo cual amplían las posibilidades de interacción personal, así como el generar la práctica de habilidades sociales y colaborativas en cuanto al diálogo, argumentación, tolerancia, responsabilidad compartida. El trabajo organizativo y colaborativo se reduce la competencia destructiva y el individualismo entre los estudiantes (Díaz y Hernández, 2002:89-90).

La profesora “B” valora la dinámica y características del grupo, su tamaño, los objetivos que pretende, las posibilidades físicas del salón, su mobiliario, el tiempo con que cuenta, procura en todo momento dar cierre a la técnica grupal empleada, así como a la parte del contenido oral visto y manifiesta dominio sobre determinadas técnicas grupales lo que le hace tener seguridad y eficiencia para su dirección.

Muestra a los estudiantes la utilidad que pueden tener los corrillos como técnica de trabajo conjunto tanto al interior de la clase como fuera de ella. También el uso que le pueden dar a una exposición al desarrollarla bajo un guión, con el apoyo de recursos y en equipo. A partir de darles a conocer los elementos de la entrevista y el debate hace que los miren como formas de organización y estrategias grupales que les facilitan los aprendizajes siempre y cuando haya una preparación para ello y el tema se preste.

Cirigliano y Villaverde (1997, citados por Lozano, 2003:209) define a las técnicas grupales como formas sistematizadas de trabajo en grupo basadas en la dinámica de grupos. Para ellos las técnicas de grupo deben ser vistas como el camino para llegar a un propósito, como formas

de instrumentación que se seleccionarán de acuerdo a tipo de tarea en que se verá involucrado el grupo y para lo que hay que considerar:

- a) si el grupo es grande o pequeño;
- b) los propósitos a alcanzar;
- c) las características del grupo;
- d) las posibilidades físicas del espacio y del mobiliario;
- e) los tiempos requeridos y con se cuenta;
- f) la habilidad del docente para manejar cierto tipo de técnicas;
- g) la capacidad para manejar las técnicas con seguridad y eficiencia.

Para Lozano (2003:209) todo docente que maneje técnicas grupales requiere de conocimientos de la teoría de *dinámica de grupos*, pues su habilidad debe aplicarse a la adecuación de las técnicas, según los fenómenos que se generen dentro del grupo. También afirma que por sí solas las técnicas no llevan al éxito, pues su operatividad depende de la habilidad y experiencia de selección de las mismas. Por ello para que las técnicas funcionen es necesario preparar al grupo con actividades previas que ayuden a crear un clima propicio que facilite superar actitudes competitivas y generar actitudes cooperativas; el ser concientes de que se requiere comunicarse y participar activamente entre todos, por lo cual la responsabilidad no es un “yo, sino un “nosotros”.

**b. Estrategia de autonomía
¿Involucrar o no a los estudiantes
en la toma de decisiones?**

Parto, en este punto, de que el profesorado se siente fuertemente presionado por atender todos los contenidos curriculares. Cultural, educativa y administrativamente los maestros sienten sobre sus hombros la responsabilidad de que el programa sea visto en su totalidad. Muchas de las veces de debe a la presión que las autoridades del plantel puedan estar ejerciendo, a los tiempos que se tengan para ver el programa en cuestión o al hecho del compromiso que se tiene para con el profesor del siguiente grado. Esta situación lleva a priorizar la revisión de todos los contenidos programáticos posibles, pero no a la práctica y construcción de los mismos.

En consecuencia, es poco probable que se involucre a los estudiantes en la definición de los temas que se tratarán, y menos en las prácticas de expresión oral y en las actividades que se pretenden realizar en clase para llevarlas a cabo. Se llegan a aceptar sugerencias sobre actividades extraclase debido a los limitantes que llegan a surgir (costo, lejanía de los lugares en donde se realizará la actividad, posibilidades de agrupamiento, condiciones familiares).

El grado en que se encuentran los estudiantes también define qué tanto se involucra a éstos en la toma de decisiones con respecto a las actividades de clase, a las tareas extraclase o al menos en dar ideas que las enriquezcan:

Profesora "A"	Profesora "B"
<p>A los alumnos no los involucro en darme ideas sobre que veremos . les menciono la finalidad, que reflexionen que perseguimos al ver un tema. Yo defino que actividades se acoplan al tema</p> <p>No, casi no sucede que los alumnos participen en las decisiones de qué actividades hacer. Les impongo las actividades, incluso mi forma de evaluar, los alumnos no intervienen en esas decisiones. Al principio si lo hago, lo hago con los segundos años. Con los primeros años no acostumbro hacer esto. Marco las reglas que se tienen que seguir.</p>	<p>Yo les digo es lo vamos a hacer toda la semana y lo que se pretende lograr... Y se los recuerdo cuando acabó toda la actividad. Por ejemplo: --" lo que yo quiero lograr en el debate es que ustedes argumenten sus ideas". -----</p> <p>Cuando yo les doy la programación semanal, les digo : "--¿Cómo ven? ¿vamos rápido? ¿cambiamos? Incluso esto lo hago cuando evaluamos cada actividad. -----</p> <p>Les escribo la programación en el pizarrón para que la escriban en el cuaderno, y ahorita lo que estoy haciendo, es que los padres la firmen, para que se den cuenta que están haciendo sus hijos. -----</p> <p>Estoy contemplando a futuro que a medida que van a avanzando en el trabajo comiencen a opinar sobre que podemos hacer con algunos temas.</p> <p>No involucro a los alumnos en la determinación de objetivos y de actividades. Todavía no, menos en primero, porque pienso que lo que diga la maestra, se hace. -----</p> <p>En cuanto a los objetivos que persigo, yo siento que lo llevo poco a poco. Primero hago que participen razonando para que se va hacer ésta u otra actividad y es como dárselos a probar. Segundo, se los compruebas que hacen eso para lograr el objetivo, trato de que razonen de que si no practican su habla, la situación va ser igual. Entonces ya ellos empiezan a opinar sobre que podemos lograr y qué actividades hacer.</p>

Las respuestas de las dos profesoras dejan ver el asumir que el docente es el responsable de la programación, por lo cual programar es una de las actividades propias de la enseñanza: planear y ponerlo en práctica. A través de ello señalan límites de acción, tanto para ellas como para los estudiantes.

La profesora "B", ofrece una fuerte tendencia a ir involucrando a los estudiantes en algunas tomas de decisiones con respecto a determinados propósitos y actividades. Esto se observa cuando les toma parecer con respecto al ritmo de trabajo con los temas, al presentarles lo que harán semanalmente: "¿Cómo ven? ¿Vamos rápido? ¿cambiamos?". Ofrece a los alumnos la oportunidad de opinar y de que con ello los mismos jóvenes se sientan copartícipes en la programación y de que es tomados en cuenta su proceso de aprendizaje. Incluso la profesora deja ver que la evaluación va a la par que los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En general, la profesora "B" deja muy claro que ella es quien determina conocimientos, procesos y actitudes que se trabajarán, así como objetivos a alcanzar en la planeación

semanal. Lomas (1999) dice que el docente es el encargado de difundir los contenidos (conocimientos, habilidades y valores) que serán útiles para conformar la personalidad del estudiante.

La profesora "B", aún cuando afirma que los alumnos harán lo que la maestra diga, en la práctica, involucra a los estudiantes dándoles a conocer el temario semanal para interesarlos y con cada actividad que realiza pretende acercarlos al propósito final: la consolidación de la competencia comunicativa. Por ejemplo, al presentarles las actividades que harán en el debate, les deja claro a los estudiantes que el objetivo es que sepan argumentar sus ideas. Esta acción permite observar que las actividades que asumen estos dos actores son diferenciadas y de vínculo indisoluble: el maestro enseña y busca la forma de involucrar a los estudiantes en el aprendizaje (Lomas,1999).

La profesora "B" asume el rol de asesora y guía al hacer surgir los conocimientos previos de los estudiantes que serán útiles para las actividades que realizarán y vuelve a tomar el mismo papel de orientar el conocimiento al término de cada una de las actividades recordando el objetivo pretendido.

En el caso de México, en el programa de español para los tres grados de secundaria toda actividad que el docente ponga en marcha deberá ser congruente con los propósitos señalados y con el enfoque pues al llevarlo a cabo bajo estos ejes facilitarán su incorporación productiva y flexible al mundo del trabajo.

Lo importante será, que aunque el o la docente sea quien determine objetivos, contenidos, actividades, recursos, etc. use diversos criterios con base en las diferencias individuales, sociales y culturales de los estudiantes evitando con ello una enseñanza esquematizada. Procurar dirigir a los alumnos hacia la adquisición y desarrollo de sus capacidades intelectuales, motrices, de equilibrio personal y afectivo.

Lo que la maestra presenta como un segundo momento, es la parte conceptual del tema. En el ejemplo que da es que por medio de la práctica sepan qué es un debate, características básicas y las funciones que tiene, construye entonces este conocimiento por medio de los propios niños. En ello se observa que posterior a la práctica intenta que elaboren la construcción de la técnica. Busca que se den cuenta de la estructura, de las actividades que se realizan con ella, es decir, de la secuencia que tiene (Lozano, 2003:201). Al mismo tiempo se observa que hay graduación de las informaciones que los estudiantes van recibiendo. Por otro lado, también hace que los chicos vean el beneficio que aporta saber fundamentar sus ideas.

El cierre del tema se encuentra a cargo de la docente, lo cual es relevante en tanto que aclara a los estudiantes la importancia de los conocimientos y prácticas hechas.

8. El espacio donde surgen las estrategias docentes para la expresión oral

a. La participación oral en el aula, oportunidad de cultura y socialización

La forma de participación de los estudiantes es decidida por las docentes. ¿Por qué ocurre esto? Cazden (citado por Nussbaum,2002:198) ve el aula como un lugar donde se desarrolla una cultura y eso explicaría que el único realmente nativo en esa cultura es el profesor. Éste es quien ejercer la tarea docente, de ahí que tanto la profesora “A” y “B” bajo sus propios estilos sean quien determinen las reglas a seguir.

Tanto la escuela como el aula, son lugares de diversas dimensiones: ética, afectiva, ideológica (Cazden, Jackson, Torres, Edwards y Mercer, Young citados por Lomas,1999:117), intencional, operativa, estructural, curricular, pedagógica y evaluativa (Eisner:,1998:92; Doyle,1998:267 citado por Eisner) en las que el docente tiene diversas funciones: es a la vez actor, parte social e interactuante del mismo entorno así como el responsable de que las actividades se realicen, lo cual lo lleva a tener una toma de decisiones determinante y a ser la autoridad dentro del aula, a ser quien tiene la última palabra.

Al ser el aula un lugar de socialización y de toma de decisiones, un lugar de vivencias y de recreación de la cultura (Pérez Gómez,1998:257 y 267), un lugar de usos diversos de la lengua es un lugar, donde se forman y deforman nuestros niños y jóvenes estudiantes y por lo tanto un lugar activo en donde se dan normas regulares que la caracterizan de contexto social constante a pesar de las diferencias individuales (Jackson, 2001:45) mueve a ubicar la enseñanza y el aprendizaje lingüístico bajo estos ejes.

Este marco ineludible de socialización mantiene un cierto *clima de clase*, una *situación dinámica de clase* (A. Hargreaves,1985:139-144; Woods,1985:122), como también lo estiman Erickson (1982,en Velasco,1993:326; Pérez Gómez,1998:257) y Cazden B. Courtney (1991:640) mantienen relaciones intrincadas dentro de toda una estructura de participación social, en donde los docentes son los encargados de poner en marcha tanto actividades de enseñanza como las actividades de aprendizaje. Este marco hace ver a los profesores como los responsables de la realización de éstas ante los ojos de los demás y no como copartícipes de las mismas. Por ello mismo, los docentes se sientan un factor dominante en la toma de decisiones respecto de las actividades desde su planeación hasta su realización.

Veamos como aplica la profesora “B” las distintas estrategias antes enunciadas y otras más como lo es la *estrategia motivacional*, la estrategia informacional-motivacional u *organizador previo* como la denomina Ausubel (citado por Díaz-Barriga y Hernández, 2002:49), la *estrategia de preguntas intercaladas*, la estrategia de construcción conceptual y la combinación de las

mismas. Recordemos que todo ello conforma la estrategia recurrente, ya mencionada en el inciso 6 de este subcapítulo e identificadas en la siguiente transcripción:

<p>PB: La entrevista la trabajé en tres tiempos. El primer tiempo de la entrevista es explicarles cómo se tenía que hacer una entrevista y que entre ellos mismos se hicieran una entrevista, ya sea que ellos tuvieran su misma personalidad o que tomaran otra personalidad, que fueran unos actores o cosas así. El segundo tiempo es que lo aplicaran a alguien de su casa y un niño me dijo: --"Bueno a ver, ¿Para qué le hago la entrevista mamá si yo ya se todo lo que hace?" --"Bueno, a ver: ¿tiene amigas en su trabajo?" --No, no lo conozco." --Bueno, entonces ahí es importante que una entrevista sea para una información que nosotros no conozcamos y que sea específica. Entonces ahí se empiezan a aclarar las características de una entrevista. El tercer punto es, que trajeran un Recorte de periódico de una entrevista hacia un artista y que ellos pudieran leer como estaban las preguntas, como estaba el orden lógico, hacia donde van, qué quieren conseguir con eso y que al final, bueno, las frases de cortesía siempre el inicio, el preámbulo, y siempre la despedida y a veces una posible conclusión sobre los datos recolectados. En este punto también hacemos un resumen sobre qué es una entrevista, cómo se hace, cuáles son sus elementos, en fin. Vemos si se cumplió nuestro objetivo y evaluamos el trabajo.</p>	<p>Estrategia Informativa-Motivacional. En Ausubel se llama Organizador Previo</p> <p>Estrategia motivacional de preguntas intercaladas</p> <p>Estrategia motivacional</p> <p>Estrategia de construcción conceptual</p> <p>Estrategia motivacional</p> <p>Estrategia de construcción conceptual apoyada con una Estrategia Informativa</p> <p>ESTRATEGIA</p> <p>RECURRENTE</p>
--	--

Como se observa la función de la estrategia informativa-motivacional es introducir información de tipo introductoria y contextual. Con ello se tiende un puente entre la información nueva y la previa. Dentro de la aplicación de la estrategia motivacional la profesora "B" inserta preguntas en la situación de enseñanza y como parte de dicha estrategia. Tales acciones estratégicas le son útiles para mantener la atención, favorecer la práctica, así como la retención y la obtención de información relevante. Esta estrategia recibe el nombre de Preguntas intercaladas (Díaz Barriga y Hernández, 2002).

La estrategia de construcción conceptual conduce a que, los estudiantes con ayuda de las preguntas que realiza la profesora, vayan construyendo la definición, las características de lo que es una entrevista. De ahí la razón de acudir a darles a conocer informaciones que les apoyen a complementar sus ideas (estrategia informativa).

De acuerdo a Frida Díaz Barriga y a Gerardo Hernández Rojas (2002) quienes basan sus aportaciones en la teoría de Ausubel, la *estrategia motivacional* se funda en una motivación externa realizada por los docentes y que toma interés y relevancia en los alumnos por lo cual se transforma en una *motivación intrínseca* para la realización de la tarea. Sin embargo, nos dicen, se ha demostrado que mientras los factores motivacionales están presentes, son efectivos, pero al desaparecer el efecto no se mantiene.

Puede observarse en esta primera fase que una estrategia motivacional requiere de dos momentos: motivación externa y motivación intrínseca. Por otro lado, la profesora muestra con ello interés por crear el mencionado ambiente eficaz de aprendizaje (Najt y Reyzaabal, 1989 en UPN, 1994) a través de prácticas comunicativas en contextos diversos Cassany, 2002).

Díaz Barriga y Hernández (2002) basándose en De Charms (1984), en Alonso (1991) y Brophy (1998) indican que para mantener estable y formativamente un comportamiento intrínseco motivado se requiere de dos condiciones: 1) la realización de la tarea permite que se perciba o experimente que se es competente y 2) es una experiencia de autonomía en donde el sujeto siente que ejerce control sobre su entorno y su propia conducta.

En este caso, la profesora "B" logra establecer y promover en los estudiantes este comportamiento al aplicar continuamente la estrategia motivacional combinada con estrategias informacionales, de preguntas intercaladas y de construcción conceptual. Esta combinación la anteriormente llamada estrategia recurrente.

La estrategia recurrente es ocupada por la profesora en cada una de las fases del tema que trabaja (la entrevista, la exposición, el debate) buscando que el interés se mantenga, poco a poco va agregando otros tipos de estrategias, que si bien no son únicas para la expresión oral, surgen en la enseñanza y aprendizaje de este contenido programático.

En esta estrategia recurrente está inmersa la estrategia de información o informacional, en este caso sobre la metodología de la entrevista. El conocimiento dado a los estudiantes es en el plano conceptual, tratando la profesora "B" de irlo poniendo en práctica (Concepto-Práctica). La estrategia que ocupa la docente parte de informar cómo se realiza una entrevista, simultáneamente motiva para la realización de la tarea académica al invitar a los alumnos a jugar con personalidades.

La estrategia de información y estrategia motivacional se presentan, en este caso, de forma simultánea en esta práctica áulica específica de interacción verbal. La profesora "B" da opciones de elección a los jóvenes al practicar la entrevista por primera vez dentro del contexto escolar. Aplica el procedimiento en una primera práctica en el salón de clase. Sobre la marcha, toma un ejemplo real y va dando las características de la entrevista y la razón de ser de la misma. Cassany (2002:154) al respecto dice que es importante tener una práctica

ejemplificadora dando a conocer las características de la interacción verbal y hacer hincapié en el propósito de su realización.

En la segunda práctica, aplica la actuación oral, pero fuera del contexto escolar. De esa forma hace intervenir a los estudiantes con la realidad. Para Cassany (2002) todo recurso para fomentar la expresión oral es válido y de hecho son infinitas las posibilidades didácticas para desarrollar esta competencia e incluso un ejercicio puede tener distintas variantes.

La tercera experiencia parte de las entrevistas elaboradas en medios escritos (revistas, periódicos). La profesora "B" pretende en este tercer momento que los estudiantes observen en las entrevistas de estos materiales lo general: cómo se realiza una entrevista en lo oral y cómo presenta una entrevista por escrito en cuanto a los elementos que componen la estructura de las entrevistas, títulos, ilustraciones, fotografías, respuestas resaltadas, cómo inician, cómo terminan. De forma específica el tipo de preguntas que las componen, el orden lógico que siguen van siguiendo las preguntas, que éstas van de lo sencillo a lo complejo, qué deben tener claridad y secuencia; observar que preguntan un solo asunto. También que los alumnos se den cuenta que las preguntas tienen como guía un propósito y por último, observar la conclusión de una entrevista.

La conclusión de la entrevista es tomada por la profesora con la presentación de un reporte de entrevista. Las características de dicha conclusión no son explicadas por la profesora por lo cual lo que entenderán como tal los estudiantes es hacer el final de una entrevista: la despedida. La docente demuestra que tiene conocimiento del tema y una planeación mental respecto de la forma de aplicarlo.

En este mismo ejemplo de secuencia de enseñanza pueden identificarse las estrategias de uso y presentación de un aprendizaje aplicadas a contenidos de expresión oral, como por ejemplo lo es la entrevista. Ocuparé esta misma transcripción para identificar las diversas estrategias enunciadas que reciben nombres más generales por el momento en que aparecen en el episodio de enseñanza-aprendizaje: *estrategias preinstruccionales*, *coinstruccionales* y *postinstruccionales* (Díaz-Barriga y Hernández, 2002:143). Tales *estrategias preinstruccionales*, son el momento donde se explica la intención de las actividades, se motiva, explica en qué consisten esas actividades, los conocimientos y tipo de experiencias que tendrán los alumnos. La *estrategia coinstruccionales* representa el proceso mismo la enseñanza-aprendizaje, allí organizará, pondrá en práctica lo que sabe, lo que aprende e interactuar con él mismo o con otros y la *estrategia postinstruccionales*, momento en que la enseñante hace mas visible a los alumnos el propósito de la actividad, promueve el resumen, la síntesis de lo que se ha trabajado. Incluso por escrito. También incluye el realizar una valoración sobre el trabajo desarrollado.

lengua oral que se usa tanto por los profesores como la que se exige a los requiere involucrar estrategias de escucha, pues redundará en las habilidades orales.

La profesora “A” dirige sus acciones por lo general hacia una escucha atenta. La profesora “B” de forma conciente desde que inicia el curso trabaja la escucha con los estudiantes de forma más sistemática, tratando de crear en ellos el hábito de no oír, sino de escuchar.

Es posible apreciar en las sesiones observadas de la profesora “B” las distintas etapas de escucha señaladas por Pavóni (1982, citado por Lomas, 1999, Vol. I, 296): preescucha (por qué escuchar y qué escuchar), escucha (dirigir la atención de forma activa al proceso de enseñanza con ejercicios y materiales) y postescucha (verificación de lo escuchado integrándolo a otras actividades) Siguiendo a Pavoni (1982, en Lomas, 1999, Vol. I: 1997) en esta situación comunicativa se presenta la siguiente identificación de las etapas enunciadas, que no sólo, (afirma Pavoni) deben ser aprehendidas en sus aspectos lingüísticos y cognitivos, sino tratadas en sus aspectos psicológicos:

Profesora “B”
<p>FASE DE PREESCUCHA</p> <p>PB: OK, gracias (voces, se va hacia el pizarrón) ¿Me escuchan, por favor? Tenemos dos formas de que nosotros podemos comunicarnos o recibir información. Una es, nosotros in-for-ma-ción y aparte nosotros nos co-mu-ni-ca-mos. ¿Cuál sería la diferencia entre información y comunicación? Cuando nos comunicamos... allá atrás... estamos transmitiendo una información, estamos transmitiendo datos. Ustedes si me hablan, se paran, me preguntan, yo contesto, y estamos transmitiendo información, pero ¿cual sería, para ustedes, la diferencia entre comunicación e información?</p> <p>Niño 1: La comunicación es cuando ... uno está comunicando.</p> <p>MS: A ver, la comunicación, tenemos una persona que informa. ¿hasta ahí estamos de acuerdo?</p> <p>Grupo: sí...</p> <p>MS: e ¿información?</p> <p>Niña: La persona que comunica.</p> <p>Niño: información.</p> <p>MS: ¿qué entienden por información?</p> <p>Niño: datos personales, bueno, que cuando tengas mucha confianza a un amigo y le des datos personales.</p> <p>MS: Es cuando recibimos datos. ¿sí? ¿De quién podemos recibir datos? ¿o de quién podemos recibir ese tipo de información?</p> <p>Niño: de una persona, de</p> <p>MS: de una persona ¿de quién más?</p> <p>En coro: de los trabajos... de amigos.</p> <p>MS: de amigos...</p> <p>Niño: de maestros... de libros</p> <p>MS: Calma, calma, de profesores... de libros...</p> <p>Niño: de enciclopedias.</p> <p>MS: de enciclopedias... ¿qué más?</p> <p>Niña: De Internet.</p> <p>MS: De Internet... de dónde más?</p> <p>Niña: de un periódico.</p> <p>MS: Periódico...</p> <p>Niña: ¡revistas!</p> <p>FASE DE ESCUCHA</p> <p>MS: A ver Rodrigo, dime ¿qué sería información?</p> <p>Un niño: ¡Ah, Rodrigo! No me piques el ojo.</p>

MS: Profesora llamando a Rodrigo (risas).

Rodrigo: Rodrigo atendiendo.

MS: ¿Qué va hacer Rodrigo?

Una niña: algo, comunicarse.

Un niño: comunicarse.

MS: Haber, ¡Aguas! No me contesten con la misma palabra, busquen sinónimos.

Rodrigo: transmitiéndole.

MS: Yo le estoy transmitiendo una pregunta ¿qué él va a hacer?

Grupo: ¡Responder!

MS: Entonces, si no respondiera, se quedaría en la información, yo doy mi clase, y les doy información, no sé si la recibieron, si la captaron, pero en el momento que me hacen preguntas, y ustedes me dicen: "si entendimos", en el momento que ustedes pueden decir "no entendi", están contestando, entonces ahí se empieza a formar la comunicación. Es muy común, están dos amigas, y una está platicando toodo el tiempo y fíjate que hice, te hice, te hice, deshice, deshice y ustedes no dicen nada. Yo les pregunto ¿hubo información o comunicación?

Grupo: información.

MS: cuando sus papás los regañan, no hiciste la tarea, sacas malas calificaciones, te portas mal, no lavaste bien los trastes, llegas bien mugroso de la escuela; ustedes agarran, se meten a su cuarto, se duermen y al día siguiente, no lavaron los trastes, no hacen nada, ¿qué hubo comunicación o información?

Niños: ¡información!

MS: Información, no sabemos si realmente el mensaje llegó o realmente se les metió por un oído y les fue por el otro, ¿estamos de acuerdo? entonces ¿cuál sería la diferencia ente información y comunicación?

Rodrigo: nada más se lo tapa uno y se le queda.

MS: No, no se les queda, te acabo de preguntar qué es información y no me haces caso. Entonces ¿cuál sería, ahora sí, la diferencia entre información y comunicación?

Juan M: Información, cuando alguien te pregunta algo y tú no respondes y comunicación cuando los dos están en una charla.

FASE DE POSTESCUCHA

MS: Bien. Información es cuando transmites una serie de datos y ahí se queda. No sabes si la recibieron, no sabes si la aceptó, no sabes la interpretación de cada uno de ustedes. Comunicación es cuando existe una persona, con mucha imaginación (dibuja el circuito del habla en el pizarrón), que envía... un mensaje y lo contesta. Esta persona se llama emisor, quien envía un mensaje, por medio de un código, canal. El código es una serie de signos, ejemplo: mi código que estoy ahorita utilizando, es la palabra hablada con ustedes, ustedes entienden el español. Si yo viniera y utilizara el código... es hablar en señas, por así decirlo, ¿cuántos de ustedes entenderían el mensaje? ¿no, verdad? ¿porqué? Porque no estaríamos hablando el mismo código ¿sí? Si ustedes fueran ahorita, sin saber alemán, a una conferencia de alemán y el expositor les hablara en alemán ¿cuántos personas entenderían el mensaje? Ninguna, por que el código no vendría siendo el mismo. Llega el mensaje al receptor, y el receptor envía otro mensaje, a este proceso se le llama circuito del habla. Si llega a ese proceso, se puede decir que solamente estamos informando, si se lleva el proceso de que el receptor en el momento que lleva un mensaje se vuelve emisor y el emisor al recibirlo, se vuelve receptor. Estamos hablando ¿de qué?

Grupo: Comunicación.

MS: Comunicación ¿qué pasa si yo vengo a la clase y les digo: comunicación, emisor es la persona que, receptor es... acabo mi clase y me voy. ¿Estoy informando o comunicando?

Grupo: Informando.

MS: Informando. Si yo le digo, haber señor, con sus propias palabras ¿cómo definiría qué es el emisor? Con sus propias palabras ¿cómo definiría qué es el emisor?

Niño: como ¿alguien que ... que hace una pregunta?

MS: Alguien que hace una pregunta, el hacer una pregunta es hacer un mensaje. Rodrigo.

Rodrigo: Ah... el emisor es alguien va a dar las respuestas.

MS: El emisor está aquí ¿y qué hace?

Rodrigo: que da la pregunta.

MS: La pregunta sería qué...

Grupo: ¡el mensaje!

MS: Señorita, la escucho... ¿no quería hablar una de ustedes? ... ¿No? A ver, ¿qué sería el canal? No, no sería canal trece, ni es canal ocho? ¿qué sería?

Un niño: es canal trece.

<p>MS: ¿Cómo enviamos el mensaje? ¿quién me dice...?</p> <p>Un niño: por medio cliss.</p> <p>MS: ¿quién me dice? Algo que ustedes utilizan mucho últimamente.</p> <p>Un niño: teléfono.</p> <p>MS: teléfono ¿qué otro?</p> <p>Otro niño: Internet.</p> <p>MS: Internet, por medio de chat.</p> <p>Niños: chat... chat....</p> <p>MS: ¿ qué otro medio es muy usado?</p> <p>Varios niños: cartas...</p> <p>MS y niños: cartas, mj... recados....</p> <p>MS: Eso es el circuito del habla, ¿hasta aquí hay alguna duda?</p> <p>Grupo: ¡No!</p> <p>MS: ¿No? ¿Podrían ser tan amables de escribirme en su cuaderno: información, comunicación y hacer ...este dibujo, con el título de circuito del habla y la fecha de hoy?</p> <p>Un niño: maestra...</p> <p>MS: Anoten ahorita. Comunicación.</p> <p>MS: A ver, ¿cuál es la finalidad de que ustedes sepan porqué es información y porqué es comunicación.? La finalidad es que la mayor es ésta, la mayor parte de ustedes informan y no comunica y lo importante que les decía es escuchar para poder comunicar. ¿estamos de acuerdo?</p> <p>Grupo: ¡Sí?</p> <p>MS: Clase dos, en este caso ustedes van a poner qué es información, qué es comunicación, diferencia entre las dos... Hablen bien.... ya les dije... voy a pensar que estoy en el kinder...</p> <p>Un niño: ¡Ay! ¡Ay! (con voz aguda) estoy en el kinder...</p> <p>MS: Voy a revisar apuntes, diferencia entre en comunicar e informar y el circuito del habla. ¿dudas?</p> <p>Un niño: No.</p>

Desde la perspectiva de Bickel (1982), quien define distintos modos de escuchar, también pueden identificarse en la profesora “B”, quien desde que comienza a trabajar hacia el debate comienza el esfuerzo por arribar a la escucha creativa y crítica de acuerdo al nivel de los estudiantes de primero de secundaria. Por parte de la profesora “A”, su esfuerzo en la educación de la escucha se concreta en pasar de la escucha distraída a la escucha atenta y forma un tanto incipiente en la profesora “A”. Tanto Pavoni, como éste autor, parten de avanzar en ellos de forma gradual, por ser complejas y de necesaria ejercitación.

Bickel sobre todo, advierte que para pasar de un modo de escucha al otro es requisito haber adquirido primero el anterior: escucha distraída (superficial), escucha atenta (motivada), escucha dirigida (motivación y finalidad de escuchar), escucha creativa (motivación, finalidad de escuchar e interacción del conocimiento previo con el nuevo para fundamenta, complementar enriquecer el mapa cognitivo de determinada vivencia, experiencia o conocimiento) y por último, escucha crítica (se produce cuando se tiene el hábito de implicación creativa, se valora , se toma posición para asentir o disentir con fundamentos).

PROFESORA “A”	PROFESORA “B”
<p>ESCUCHA DISTRAIDA</p> <p>EJEMPLO 1</p> <p>PA: Sí... aquí dice: “El éxito no se logra haciendo algo correctamente una vez, sino haciendo... las cosas bien</p>	<p>ESCUCHA DISTRAIDA</p> <p>PB: Alguien que hace una pregunta, el hacer una pregunta es hacer un mensaje. Rodrigo.</p> <p>E 1: Ah... el emisor es alguien va a dar las respuestas.</p> <p>PB: El emisor está aquí ¿y qué hace?</p>

con re-gu-la-ri-dad. ¿qué nos quiere decir hasta ahí este pensamiento? ... ¿qué nos dice?.... ..

Un niño: que está muy bien...

PA: Posiblemente en alguna ocasión hicieron un dibujo y salió bien ¿y ya con eso tuvieron éxito? ¿No? ¿Qué tenemos que hacer?

Un niño: Hacer todo, hacer todo bien.

PA: ¿Qué es regularidad?

Otro niño: pues... así, que...

PA: ¿qué es? ¿hacer una o varias veces?

Niño: Varias veces.

PA: Y constantemente ¿sí? A ver compañero, Hernández Sánchez César Haber, ¿qué piensa usted de este pensamiento?

César: ... Que hay que... que hay que lograr que todos lo hagan siempre...

EJEMPLO 2

PA: Si nosotros leyendo diario, estamos practicando, haciendo un hábito constantemente, después nos vamos a adaptar sin necesidad de que nos estén diciendo hay que practicar... ¿Por ejemplo, qué es un hábito? ... ¿Qué haces cuando te levantas?...

Niño 1: Tender la cama.

PA: Tender la cama ¿sí? al principio cuando te levantas...

Niño 2: es huevón ...

PA: ¿mande?

Niño 2: es huevón.

PA: ¿perdón?

Niño 2: es huevón.

PA: ¿qué es eso?

Niño 2: cuando no haces nada.

PA: No, pero lo que dijiste es grosería, simplemente se dice: no hace nada. Hay una gran diferencia entre una palabra y otra. ¿Sí? Entonces, vamos a entender el que alcanzas la cama,

ESCUCHA ATENTA

La profesora trabaja en una hoja la localización de números de unos dibujos, con lo cual obliga a los estudiantes a seguir con atención. Ellos con atención, la escuchan:

PA: Después está el número 26, arriba está el número 21 ... ¿sí me están siguiendo? Luego del otro lado donde está el sol, está número 10, a un lado está el número 22, del otro lado está el número 11, abajo está el número 23, más abajo, donde hay una banderita es el número 2, junto a la banderita, junto a un pollito es el número... 7, y luego donde está la silla es el número 20, un perro un gato es el número 12, abajo donde está el conejo es el número 26, luego donde está ... está el petate está una zanahoria o calabaza es el número 26, donde está la señora es el número 23, más abajo está el número 29, ¿Si los están encontrando?

Niños: ¡Sí!

PA: Luego nos vamos del otro lado donde está niña, el juego , la chimenea es el número 13, más abajo es el número 5, luego donde está la niña, es el número 15, más abajo el número 14, luego donde está el señor es el número 4, luego en el cuadro de abajo es el número 7, ¿Sí? porque no está muy legible. Ahora si pueden contestar. ... la recortan para que la tengan en su cuaderno.

Niño: ¿la recortamos?

PA: Sí, la recortan de los laditos.

E 1: que da la pregunta.

PB: La pregunta sería qué...

Grupo: ¡el mensaje!

PB: Señorita, la escucho... ¿no quería hablar una de ustedes? ... ¿No? Haber, ¿qué sería el canal ¿No, no sería canal trece, ni es canal ocho? ¿qué sería?

E 2: es canal trece.

PB: ¿Cómo enviamos el mensaje? ¿quién me dice...?

E 3: por medio cliss.

PB: ¿quién me dice? Algo que ustedes utilizan mucho últimamente.

E 4: teléfono.

MS: teléfono ¿qué otro?

E 5: Internet.

PB: Internet, por medio de chat.

Varios niños: chat... chat...

PBS: ¿qué otro medio es muy usado?

Varios niños: cartas...

PB y niños: cartas, mj... recados....

PB: Eso es el circuito del habla, ¿hasta aquí hay alguna duda?

Grupo: ¡No!

ESCUCHA ATENTA

PB: cuando sus papás los regañan, no hiciste la tarea, sacas malas calificaciones, te portas mal, no lavaste bien los trastes, llegas bien mugroso de la escuela; ustedes agarran, se meten a su cuarto, se duermen y al día siguiente, no lavaron los trastes, no hacen nada, ¿qué hubo comunicación o información?

Grupo: ¡información!

PB: Información, no sabemos si realmente el mensaje llegó o realmente se les metió por un oído y les fue por el otro, ¿estamos de acuerdo? entonces ¿cuál sería la diferencia ente información y comunicación?

E 1: nada más se lo tapa uno y se le queda.

PB: No, no se les queda, te acabo de preguntar qué es información y no me haces caso. Entonces ¡cuál sería, ahora sí, la diferencia entre información y comunicación?

E 2: Información, cuando alguien te pregunta algo y tú no respondes y comunicación cuando los dos están en una charla.

ESCUCHA DIRIGIDA

Este fragmento de transcripción corresponde a una sesión donde la profesora "B" trató las clases de lenguajes, lo cual le permitió hacer que los estudiantes pusieran atención tanto en la indicación dada como en lo que cada alumno realizó, ya sea que haya dibujado en el pizarrón o mímica.

PB: Segundo equipo allá atrás... pasa. Me dan sus nombres ahorita (alboroto). A ver, mientras sus compañeros pasan, suspenden el trabajo, por favor. Desde este momento suspenden su trabajo, para atender a sus compañeros (sigue el alboroto). Desde este momento ya dejen de iluminar. (Los niños pasan a tratar de iluminar lo que hicieron) ¡Changos y recontrachangos!

E 1: Changos, monos y macacos (ríen, el resto del grupo pone atención a lo que van a hacer sus compañeros. Pasa uno de los integrantes del equipo y comienza a hacer señas).

PB: A ver, nombres (Anota los nombres de los que participan en su cuaderno).

Un niño del equipo 2: Elías, Axel, Rodrigo, Mónica.

E 2: Elías y Axel, ambos, no, no, macacos.

EJEMPLO DOS

PA: ¿Han visto a los mimos?

Grupo: ¡sí!

PA: ¿cuándo han ido a Chapultepec, si los han visto?

Grupo: ¡sí!

PA: ¿Qué hacen?... Que imitan a las personas que van por ahí, desde cómo caminan, hasta su forma de ser... si son bajitos, si son altos ...

Niño: Si son flacos...

PA: Ajá, típicamente y sin pronunciar ninguna palabra. Todo mundo estamos atentos viendo a la persona que va pasando y que es que está imitando. Por ejemplo cuando señalan cuando va a subir a una pared como hace la seña ... Bueno ustedes van a hacer igual que él. Escojan un mensaje y van a pasar a hacer la mímica que le corresponda. ¿Está claro?

Grupo: ¡Sí!

PA: A ver, piensen qué decir. Tienen unos minutos. Tienes que qué... (La maestra se va al escritorio. Unos minutos después interroga al grupo) ¿Ya saben el mensaje?

Varios niños: no...no...

PA: Algo que les quieran comunicar a sus compañeros... (Les da más tiempo)

Niño 1: Ya.

Niño 2: Me das una idea.

Niño 3: no, no porque te voy dar.... (risas).

PA: A ver, ¿Quién lo tiene ya? ¿Quién tiene su pensamiento? A ver tu mensaje.

Niño 1: ¿Yo?

PA: Sí, pasa. Recuerda que no puedes hablar, solamente puedes utilizar tus manos, tu cuerpo para dar el mensaje.

Niño 1: ¿ya?

PA: y listos porque me van a decir el mensaje.

Niño 1: ¿ya? (risa)

Niño 2: No.

Niña: No.

PA: sí, vamos a hacer teatro. ¿ya? (risas)

Niño 3: no.

Niño 4: no.

PA: César ¿tu pensamiento?

César 5: no.

PA: ¿Nada, nada?

César 5: no.

PA: Adalid, su pensamiento.

Adalid 6: No.

Niño 7: Órale Emilio, pásala.

PA: A ver Emilio, tienes tu pensamiento... .. A ver, pasan o voluntariamente a fuerza (Va por la lista de grupo)

PA: A ver, Palacios Eduardo Vicente.

Eduardo 8: No le terminado.

PA: Pásele Eduardo.

Eduardo 8: No he terminado.

PA: Pásele.

Eduardo 8: No he terminado.

PA: A ver díganme, ¿quién ya terminó?

Niño 9: yo.

PA: A ver, pasa.

Niño 9: (hace la señal de adiós).

Varios niños: adiós...

Varias niñas: hola... hola

Niño 9: Sí, eso dije.

PA: No mencionan nada, un poquito más, expresen más, con recursos... .. Bueno, a ver otra persona. A ver, pasa acá...(risas).

Niño 10: No, porque no la tengo.

PA: A ver, Moreno Diego, pásale Diego.

Diego 11: No la tengo. Se les hace muy difícil elegir una idea ¿Cómo expresar una la idea? Por ejemplo, se

PB: (La maestra busca poner orden) uno... dos ... tres... (los niños que pasaron se sienten cohibidos ante sus compañeros al hacer sus señas o dibujos).

1º. del equipo 2: (Comienza a hacer señas).

E 3: (Trata de interpretar las señas del compañero que hace mímica) Él.. yo jugamos fútbol (Los otros continúan con sus dibujos, el grupo observa y vacila con lo que hacen).

1º. del equipo 2: (mueve la cabeza afirmativamente)

PB: Jóvenes (Pide silencio).... (Ve a un niño del equipo y éste comienza a hacer mímica)

E 3: Cállense... ssh...(siguen dibujando, otros hablan) Yo dibujo una cebolla.

PB: Axel, ¿ya pasaste?

Axel: Ya.

PB: Entonces... ¿por qué no te callas? No, creo que vas a ir menos uno, menos dos. Así vas a ir de aquí en adelante.

Varios alumnos del grupo: (Tratan de adivinar teléfono.... es una marcolita.... (risas) fueron al doctor.. ¿qué es eso? ... Se cayó por las escaleras el veinticuatro... Lo llevamos al doctor (voz baja)

PB: A ver Rodrigo, ¿cuál fue el mensaje?

2º. del equipo, Rodrigo: estaba sentado en las esclareas y después

PB: ¡Fuerte!

E 3 Rodrigo: Fuimos a caminar y encontramos un gato en las escaleras y estaba haciendo del baño (Pasa la tercer integrante del equipo).

Varios niños: (risas) ¡aaah!... se había caído... por las escaleras.... ¡au! ¡au! (Voces, risas).

PB: Si siguen hablando todos sus apuntes van a hacer en lenguaje pictográfico (los alumnos bajan el volumen y dejan de hacer ruido).

E 4: ... va corriendo... vimos una maestra... se cayó

PB: Bien. A ver Christian.

E 5 (Christian): Se "trompezó" (barullo, risas; otros siguen dibujando. La participante niega con la cabeza, vuelve a hacer otro dibujo. Los demás tratan de adivinar que dibujan su compañera, bromean).

Varios niños: Son machetes, (ríen) adentro ponle el burro negro, dibujas una ballena (risas) (la niña mueve la cabeza negando. La maestra hace una seña, indicando con ella que les diga que está expresando con sus dibujos).

3ª. del equipo 2: Yo estoy contenta porque pasé mi examen de historia (unos bromean con el mensaje).

ESCUCHA CREATIVA**EJEMPLO 1**

PB: A ver , pongan atención. Lo que digan debe estar fundamentando: Siempre es leer mejor, por esto, por esto, ya lo está fundamentando, y ustedes también lo tiene que fundamentar.

E 1: ¡uuuuh! ¡uuuh!

PB: A ver Rodrigo, persona que no escuche, persona que se salte las normas, que falte el respeto, que no se le de de la palabra, el equipo pierde... (da la palabra) Rodrigo.

E 1: que la Corporación de Walt Disney piensa mucho en los niños de, como de cinco años. Pone hasta el final de la película que están en las nubes, se van cambiando de vestido (risas) y luego se besan, siempre hay violencia (risas, alboroto).

PB: OK Rodrigo. Ahora ¿ que opinan los de allá?

Em 2: Los de la película, para los más chicos es mejor, porque, este, viene más fantasía, yo pienso que a los

me ocurre: A las cinco no la escriban, sólo hay que tener la idea nada más... A las cinco veinte salimos al descanso porque voy a comerme mi refrigerio, porque ya tengo mucha hambre, no comí en la casa, etc. Eso un mensaje, algo que les quieras comunicar a tus compañeros o lo que realizaste en la mañana, o un fin de semana, lo que hiciste el domingo... ¿Ya? A ver pásele señorita.

Niña 12: No voy a poder, no he hecho el mensaje.

PA: A ver, vamos a cambiar la estrategia. Van a reunirse en equipos de tres. Creo que ahorita los agarré de sorpresa y no saben ni qué... Van a reunirse en equipos de tres personas y piensen en que les quieren transmitir a sus compañeros. Así como en este momento le hicieron, pero con una frase, con un hola, con un adiós y con un no, etcétera (Va haciendo señas con sus manos)..

Niña 13: sí...

PB: Con un sí. A ver hasta acá una, dos tres niñitas. Tres personas rápido, rapidito. A ver dónde acomodan sus sillas, rapidito... (los va ordenando en grupos de tres, los niños van acomodando sus bancas jalándolas) Nada más tienen cinco minutos... .. (los niños platican entre ellos)... .. (algunos se ponen de acuerdo, otros siguen platicando entre ellos, se ponen ejemplos de señas)... .. A ver tienen cinco minutitos nada más, van a pasar a decir su mensaje... .. (voces de los niños organizando y decidiendo que va a pasar a decir con mímica el mensaje)..

PB: A ver, vamos a observar a sus compañeros, porque ellos no van utilizar el lenguaje verbal, solamente la mímica, a través de la mímica van a tratar de decir el mensaje o lo que ellos nos van a dar a conocer. ¿qué equipo pasa ?

Niño 13: yo.

PB:ssst A ver, silencio.... A ver guardamos silencio ... van a hablar nuestros compañeros. Recuerden no sabemos hablar, solamente nuestra carita, nuestras manos, nuestro cuerpo, nuestros movimientos, todo menos la boca. A ver callados...

Equipo: (La participación del equipo causa gracia, pues solo se ven entre ellos, risas. Los niños comienzan a tratar de adivinar lo que quieren decir con las señas, la maestra participa en este proceso).

PB: Que quiere..

Niño 1: dirección..

Niño 2: cinco bolillos...

Niño 3: podemos ver...

Niño 4: ¿Vamos a comer?

PB: Ustedes pueden decir un sí o un no (risas).

Equipo: (Sigue haciendo señas).

PB: A ver quien de ustedes lo puede interpretar ¿si o no?

Niño 5: él y yo

PB: A ver, fuerte.

Niño 6: él y yo vamos a

Niña 7: Él y yo come....

Niño 8: él y yo comemos al ratito.

Niño8: él y yo vamos a comer al ratito.

Equipo: ¡Aaah! ¡sí!

PB: A ver otro equipo.... .. (El equipo se va su lugar y otro equipo va saliendo de su lugar para ir al frente)... ..al frente a sus compañeros.

Equipo: (Uno del equipo hace señas)

Niño 1: hola

Niño 2: yo

Niño 2: yo quiero

Niña 1: yo quiero

PB: Busquen otro recurso.

Niño 1: ya qué

Niño 2: todos... (el quipo no haya como hacer la mímica) ...

Niño 3: Ya no.

más chicos les gusta más ver la fantasía que contar (voces, alboroto, desorden)

PB: A ver (busca controlar el desorden)... A ver tienen que convencerlos de que lean, no que vean la película (alboroto), gritos, risas, desorden) ... A ver.... (sigue alboroto, los ve, guarda silencio).

EJEMPLO 2

PB: A ver, ahora Gissel. Acérquese usted.

Gissel: ¿Por qué? No sé. No sé nada.

PB: ¡Ven conmigo, aquí!

E 1: ¡ándale, ándale!

Gissel: No puedo (risas, voces)... (obliga, contesta) Es porque ¿es tortura? Porqueee... práctica uno su lectura.

PB: Incrementa su habilidad lectora.

ESCUCHA CRÍTICA

EJEMPLO 1

E 1: Si ven la película, ya no hay actividad, si leen la Cenicienta, conforma vas leyendo, te vas imaginando cómo es la historia.

E 2: ¡chale, chale! (alboroto)

E 3: pero nos podemos ayudar de la tele(inentendible).

E 4: ¿dónde está la tele?

E 5: si es en inglés, sí (voces, alboroto).

Em 6: es mejor la tele, por que así, no te cansa la vista, el libro... el libro te cansa la vista y te da sueño.

PB: A ver... acuérdense para discutir algo, primero hay que saber escuchar...

E 7: Hay que pedir la palabra...

EJEMPLO 2

PB: A ver ustedes, es su oportunidad. ¿qué piensan de lo que ellos dicen? Les están diciendo que ver películas es para chiquitos, es para ganar en la mercadotecnia, es porque no saben leer y porque en películas se ve a los personajes (risas, alboroto, burlas)

E 1: A la larga leer tanto te arruina la vista (risas, alboroto). A ver (risas, alboroto).... A ver (risas, alboroto)

E 2: ¡Cállate!

E 3: La televisión también te atrofia.

E 4: ¡Sí! te deja tonto (risas, alboroto, burlas).

PB: A ver, habla su compañero y los demás se callan.

E 5: Yo creo que es mejor el libro, porque si uno ve tanta televisión, pues así llega, supongamos es chiquito llega a la primaria y le piden algo para leer, pues nunca va a saber leer o no va saber como agarrar un libro.

<p>Niño 4: Ya que lo digan...</p> <p>PB: A ver ya digan.</p> <p>Niña: Una amigo me dijo que el estudio es la base del talento.</p>	
---	--

**c. “Marco las reglas que se tienen que seguir”
y “Lo que diga la maestra, se hace”**

Tanto la respuesta de la profesora “A”: *“Marco las reglas que se tienen que seguir”* como de la “B” al preguntarles si involucran a los estudiantes en la determinación de la programación y de las actividades que les plantean a los alumnos: *“pienso que lo que diga la maestra se hace”* proporciona, aparte de la visión didáctica de que los docentes son responsables de la programación, de lo que se planea y de ponerlo en práctica, otros dos tipos de lecturas.

La primera lectura, realizada a la luz de las estrategias que emplea un docente para hacer que el estudiante participe en la interacción oral o en las actividades en clase, es darles a conocer los objetivos de lo que se pretende en determinado tema, de acuerdo a Díaz-Barriga y Rojas (2002) es lanzar una estrategia motivacional.

Las expresiones, *“Marco las reglas que se tienen que seguir”* y *“Lo que diga la maestra se hace”*, interpretadas bajo el contexto de relaciones sociales como contexto básico para la enseñanza y el aprendizaje escolar (MacDermott, 1977 citado por Titote, 1986:112) indican que hay que tomar en cuenta y valorar diversos elementos al analizar la situación en donde se den las interacciones comunicativas analizadas (exposición, entrevista y debate): la forma de comunicación que se da entre docente y estudiantes, el tipo de relaciones que se establecen entre ellos, el tipo de lenguaje empleado en esa comunicación, los elementos que se ponen en juego en cuanto a comportamientos y aspectos socioculturales al encontrarse profesora y estudiantes, así como considerar lo que le da sentido a estos comportamientos en esa comunidad cultural (Titote, 1986 :112), porque impactarán los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Los elementos culturales e institucionales no pueden dejarse de tomar en cuenta porque son elementos significativos que permiten explicar el ambiente de aprendizaje el se crea y desarrolla no sólo por el profesorado sino también por el estudiantado. De estos elementos significativos surgen los “acuerdos de trabajo” o “plataforma de consenso”⁴⁶ (Goffman, 1959, 1976 citado por Titone, 1986:112) y que se va negociando de acuerdo a las situaciones de clase que vayan surgiendo y que se irá ajustando con el tipo de negociaciones que se desarrolle entre los involucrados para actuar y tratar de entenderse mutuamente

⁴⁶ Los acuerdos de trabajo o plataforma de consenso tiene que ver con que no son más que el *encuadre* (Lozano, 1997:5) que se realiza con los estudiantes al inicio de curso (características generales del curso, tareas, metodología de trabajo, recurso a emplear, funciones y responsabilidades del docente, y de los estudiantes, etc)

(Titone,1986:112). Estos acuerdos de trabajo tienen implícitos los niveles de interacción lingüística que se den entre profesores y estudiantes e influirán en la forma de ser de cada estudiante animándolo a participar o a no hacerlo.

McDermott (en Titote,1996:112) denomina a estas relaciones, *relaciones de confianza*. Las concibe como el esfuerzo constante que hacen dos o más personas a través del trabajo que realizan para alcanzar una atención mutua o en agresión constante.

Este investigador agrupa en tres ideas los factores culturales e institucionales que explican el *ambiente de aprendizaje* que es posible generar en el aula y que por lo tanto, habría que incidir en ellas para hacerlos eficaces dichos factores:

- a) la lógica de las relaciones humanas, examinadas desde una visión sociocultural:
- b) las modalidades de las relaciones entre docente y estudiantes (desde los modos autoritarios hasta el democrático);
- c) la importancia del contexto relacional en aprendizaje elemental de la lectura, así como principios socioculturales y comunicativos.

Díaz Barriga y Hernández (2002:93) ubican “las relaciones de confianza” como “estrategias de autoestima” cubriendo la misma función.

La dirección de las prácticas de expresión (para el caso particular de las mismas, aunque no se circunscribe solo a este tipo de aprendizajes) son influidas por el uso del lenguaje que el docente emplee dentro de las estrategias verbales en el *ambiente de aprendizaje* a través de estrategias verbales eficaces y respetuosas. Por eso afirma Mc Dermott (1977, citado por Titote, 1987:114), que en culturas competitivas no es simplemente cambiar el estilo pedagógico sino transformar toda la estructura cultural para resolver los problemas de relaciones que surjan en la enseñanza.

Ubicando las expresiones analizadas en este campo de las estrategias de enseñanza, *poner las reglas del juego y el hacer lo que diga la maestra*, son formas de coacción. Estas formas son ubicadas por McDermott (citado por Titote, 1987:114). como una *comunicación autoritaria eficaz*

Esta coerción del docente, en realidad, siempre está presente en todo tipo de profesor, es inevitable, sea cual fuere su mentalidad. La coerción está presente en forma directa, indirecta o en forma de guía (McDermontt citado por Titote, 1987:114) porque existe la obligación de atraer la atención de los estudiantes hacia una actividad, hacia un problema, y dirigirla hacia alguna forma de resolverla o resolverlo. Por tal motivo las estrategias que ocupe un o una docente tanto para trabajar los distintos contenidos de la lengua y en específico sobre la lengua oral, tienen que tener sentido para los estudiantes, en cualquiera de las dos versiones que hemos analizado ampliamente en estos apartados.

G. La evaluación de la lengua oral

1. La evaluación de la lengua oral, utilidad y lugar en los procesos de la enseñanza y el aprendizaje

La enseñanza y el aprendizaje sistemático de la lengua oral necesitan de continuas valoraciones que den cuenta, tanto a los docentes como a los estudiantes, de estancamientos, retrocesos y de avances en la enseñanza y en el aprendizaje. El profesorado empleará dichas valoraciones para evaluar si las estrategias empleadas son las necesarias, son suficientes y las adecuadas para los estudiantes con quienes trabaja. Valorará con los datos aportados durante estos procesos que tanto ha avanzado con respecto de un tema, de un contenido de enseñanza.

La evaluación será vista en este apartado bajo una visión general para ir aterrizando en cómo es utilizada en las prácticas de expresión oral sistematizadas, pero también en las intervenciones orales que los estudiantes realizan en otros momentos y temas. La razón de hacerlo de esta forma lo motiva la concepción de las profesoras observadas. Ellas consideran que la lengua oral se practica en todo momento y utilizan esos espacios porque son útiles para apoyar a los estudiantes en la consolidación de la misma.

Sobre la marcha del desarrollo de los contenidos programáticos de expresión oral, las docentes muestra a los estudiantes los rasgos a evaluar con la finalidad de ejercitar más aquellos que lo requieran.

La finalidad para ambos docentes y alumnos durante la interacción didáctica es ir logrando la consolidación de la competencia oral y con ello contribuir, en cierta medida, en dos sentidos. Primero a ver la evaluación como un proceso que camina al parejo que la enseñanza y el aprendizaje; en un segundo momento, se pretenderá contribuir a la aún inexistente *cultura de la evaluación*⁴⁷.

Si tomamos evaluar como un proceso (Lozano,1973:117 y Lozano,2003:250-252; Wheeler, 1985; Andrés,2000:7, Cembranos,1994:32; Huerta,2002:36) notemos que el avance para ir creando una cultura de la evaluación es aún muy lento. Hay quien todavía lo ve como una calificación, quien incluso le da poca importancia o ninguna. Otros ven a la evaluación como la parte concluyente de los procesos de enseñanza y aprendizaje y no como un proceso que define si hay que detenerse y afirmar el contenido programático visto, reformular la que se

⁴⁷ La expresión cultura de la evaluación se refiere a la sistematización de valoración que se puede realizar de las acciones en las cuales se participa, valorando su pertinencia, su adecuación. La evaluación es una acción crítica, de análisis sistematizado, que ofrece alternativas para la toma de decisiones ante la diversidad de acciones que se piensen y se realicen. Con lo cual se va construyendo una cultura evaluativa (Andrés,2000:5).

necesite para avanzar o detenerse a ver que es lo que impide que los estudiantes se apropien de contenidos conceptuales, procesuales o si lo que requieren es una mayor insistencia en los contenidos actitudinales.

Ver la evaluación como proceso incluye también que se involucre a diferentes actores en una conjunción: autoridades, profesores, padres y alumnos para reforzar tanto la enseñanza como el aprendizaje.

La evaluación no sistematizada, que hacen las dos profesoras observadas, parte desde los ambientes en donde se desarrolla su trabajo. Recordemos que trabajan en ambientes escolares de turno vespertino, cuyas características en ocasiones son diversas y adversas a los turnos matutinos tanto en posición social como económica y e atención de las propias autoridades y docentes. Una de las escuelas, "A"; está ubicada en zona sumamente popular, y otra en una zona de aparente clase media, "B". Los medios y recursos económicos de ambas escuelas son un tanto diferentes.

En cuanto al número de estudiantes, el grupo de la escuela "B" duplica al grupo de la escuela "A". En la escuela "B", la docente a pesar de tener un grupo numeroso y muy inquieto aprovecha el dinamismo del grupo para que cada niño o niña pase a realizar sus prácticas de expresión oral. El apoyo de un pequeño guión, escrito en el pizarrón, sobre los datos y característica que deberán dar a conocer es un buen apoyo para cada estudiante.

La idea de la profesora "B" es conocer el código empleado por los muchachos, el nivel de su competencia oral, como llevar a cabo el *andamiaje* en el futuro, así como el tipo de apoyos que requiera cada alumno para ir afianzando su expresión oral. Esto sin dejar de la lado que no es el único aspecto de la lengua que trabajarán y que en todo momento cubren funciones complementarias. Los niños captan perfectamente como realizar el ejercicio, esa es su meta inmediata:

PB: Bueno ustedes ya se conocen, yo no los conozco, entonces les voy a pedir un favor, yo me voy a presentar con los siguientes datos y les voy a pedir que cada uno de ustedes haga lo mismo. Yo soy Silvia y lo que me gusta es comer...

Un niño: a mí también me gusta.

PB: lo que no me gusta (escribe en el pizarrón) es una falta de respeto, ¿ya?; mi defecto es que hablo muy fuerte... mi cualidad es que me gusta estudiar... por así decirlo... lo que yo he leído son cuentos y novelas como: (ininteligible), este de Marcela Serrano, etcétera.. Empezamos por acá, yo me voy a parar cerca de la puerta y tengo que escuchar correctamente y los demás se callan porque si de por sí va ser difícil que hablen fuerte y más, si están hablando, y piensen porque no se vale decir: "yo no tengo defectos, yo no tengo cualidades", busquen en el baúl de la memoria.

Niña: (voces) (inaudible).

La maestra se pone como modelo, sin pedirles ningún requisito de expresión oral. Busca que los niños se familiaricen con ella, desde el primer día de clase.

Para apoyarlos, les crea un andamiaje que está representado por seis expresiones que anota en el pizarrón:

- 1) Nombre
- 2) Lo que me gusta
- 3) Lo que no me gusta
- 4) Mi defecto
- 5) Mi cualidad
- 6) Lo que he leído

Bajo hechos lo que les solicita pongan en práctica de la expresión oral es el volumen. Conoce la tendencia de los niños a hablar en voz baja de ahí que presione alejándose lo más posible del niño o niña que va a hablar.

PB: ¡fuerte!
Niña: pues no sé...
PB: ¡No! Tu nombre, parada para que te veamos todos.
Niña: Yo soy Angélica...
PB: OK Angélica ¿qué te gusta hacer?
 Angélica: leer.
PB: Leer ¿qué no te gusta?
Angélica: que me manden aquí.
PB: ¿Cuál es tu defecto?
Angélica: problemas.
PB: ¿Tu cualidad?... .. Una cualidad para su compañera, ya tienen un mes de conocerla... A ver levantando su mano para escucharlos a todos.
Un niño: Su impotencia (risas).
PB: Una cualidad, se defiende, por así decirlo, ¿les parece bien? Una cualidad. Haber, ¿qué le gusta leer? ¿qué les lees?
Angélica: las enciclopedias.
PB: Muy bien Angélica, gracias, ¿quién sigue?

La primer niña que pasa se siente cohibida y se resiste un poco pero la firmeza de la maestra le impide negarse a hablar. La maestra nota que se siente cohibida y la apoya leyendo ella legión y la niña respondiendo. Trata de que el grupo se identifique con ella y la haga sentir parte de él al preguntarle para ellos cuál es su cualidad y aunque con ironía recibe la respuesta ella la interpreta al decirle: "se defiende".

Busca estimular con el "muy bien".

La maestra "B" percibe desde ese momento que hay una niña que no quiere participar, inicia un primer acercamiento hacia ella. Trata de animarla con sus expresiones pero la chica no cede y ella evita cualquier acto de intimidación de sus compañeros no insistiendo más y quedando en buenos términos con la chica:

PB: Muy bien gracias, esta fila .. ha falta una personita por ahí.. ...
Un niño: Lourdes...
PB: ya te vimos Lourdes, no te veo Lourdes... Lourdes, Ahí en tu lugar, no te pares, ¿qué te gusta Lourdes?... si tú me dices lo que te gusta , yo te digo lo que no te gusta... ..
 ¡déjenla en paz! ... ¿si Lourdes, lo hacemos? O ¿no?... tú , dime... ¡Lourdes!¿usted se llama Lourdes, señor?... ..
 empezamos con esta fila y Lourdes ahorita nos dice... ..

Ya casi han pasado todos los niños. La maestra percibe que falta una chica que trata de pasar ignorada. Viene de una comunidad indígena oaxaqueña, habla mixteco y español. La maestra trata de animarla. Intenta evitar que la molesten sus compañeros. Para no generar más relajamiento con la insistencia opta por dejarla para otro momento.

Una semana después retoma la exposición ya con un fin específico: servir de preparación para una exposición en donde intervenga la investigación de un tema, la entrevista y el trabajo en equipo.

PB: Bueno, a lo mejor mi postura no estuvo muy bien y tengo seis. Esas calificaciones son para ustedes. Yo, con otros aspectos es lo que les voy a evaluar en su exposición, pero yo no puedo mandarlos exponer y ponerles un 6 ó un 7, sin que yo les diga como tienen que hacerlo aquí en frente. Este es un ejercicio para su exposición (hace referencia a la exposición preparada que en posteriores días van a presentar, está haciendo este ejercicio como preparación previa dicha exposición) , para que no tengan miedo o inseguridad.

Como puede observarse la docente "B" a la vez que establece los objetivos en términos de conductas adecuadas, les comunica a los niños la escala numérica que empleará en la valoración, escoge aspecto de un contenido, experiencias y una metodología que le permita integrar la actividad de expresión oral a otros contenidos programáticos en lo horizontal y en lo vertical.

PB: Van a poner (escribe cada palabra en el pizarrón)... .. volumen... .. postura ...

entonación... ...(escribe dicción ,
 en voz alta).
No 3: ¡Ay que chiste!
PB: ¡ssh!
No 3: Yo así no puedo hablar.
PB: ¿qué chiste que?
No 3: yo hasta ahorita no puedo hablar.
PB: pero yo...
No 3: pero no puedo... así hablar muy fuerte.
PB: pero yo lo escucho.
No 3: Ah, bueno, entonces sí.

En el siguiente ejemplo observemos como el proceso de evaluación va caminando simultáneamente a los procesos de enseñanza y aprendizaje. En primer término es notorio que la profesora “B” conoce el programa y horizontalmente busca relacionar contenidos programáticos y en lo vertical va realizando actividades que acrecentan el grado de dificultad de lo que se realizará. Lo hace paulatinamente y tratando de que todo el grupo tenga la práctica, Intenta aplicar la *autoevaluación* y la *coevaluación* (Lozano,2003:266) para ir superando rasgos que estén poco trabajados en ese tema.

La transcripción que presento contiene las estrategias empleadas por la maestra “B” para explicar y llevar a su fin el tema tratado. En ellas están implícitos aspectos de evaluación y de calificación.

<p>PB: Haber el volumen (señala la palabra escrita en el pizarrón), no es gritar ...les voy a explicar, el volumen es que se pueda escuchar claramente (EXPLICITACIÓN).</p> <p>No 3: (habla un poco fuerte) ¡¿así maestra, como estoy hablando ahorita?¡</p> <p>PB: (la maestra asiente con la cabeza y (CONFIRMACIÓN) sigue hablando). Tienen que en un momento dado, que hablar, cuando hablen y se dirijan a un público. tienen que medir su tono de voz, de aquí, hasta el último compañero que me escucha (REDUNDANCIA). La, la boca, la tienen que abrir un poco más. Hay personas que hablan y la boca, no, no mueven los labios. Tiieneen quee aabriir laa boocaa (EJEMPLIFICACIÓN). (Señala lo escrito en el pizarrón)Aquí más que dicción, les voy a poner... para que sea... el uso de muletillas...</p> <p>No 4: ¿Qué es eso maestra?</p> <p>PB: (EJEMPLIFICACIÓN).i ustedes se paran y dicen: bueno, este, yo fui al mercado, este, y entonces me encontré, este, un perro, y este, este... es la repetición continua de una palabra (EXPLICITACIÓN). bien, por ejemplo, me entendiste ¿verdad?, entendieron esto, ¿verdad? (EJEMPLIFICACIÓN)</p> <p>No 5: ¡sí!</p> <p>PB: ¿Saben que es postura? ¿verdad? El uso repetido de verdad, es una muletilla (REDUNDANCIA). Cada quien va a hacer su cuadro, va a pasar aquí al frente a contarnos una anécdota.</p> <p>No 6: Maestra</p> <p>PB: Tienen un minuto y ustedes mismos se van a poner una calificación... del 5 al 10.</p> <p>No 7: diez, diez, diez (risa).</p> <p>PB: Bien, ahora me escuchan. (EVASIVA) Rápidamente, allá abajo de su calificación, me van poner las</p>	<p>La maestra a la vez que explica los rasgos de la lengua oral, va ejemplificando con lo cual los alumnos van teniendo una experiencia directa y genera la conversación necesaria para que se dé un aprendizaje eficaz (Tough,1989 en UPN,1994:41). Al mismo tiempo son los elementos que servirán para que los estudiantes se autoevalúen y coevalúen. Este acto de habla también representa una estrategia de de explicitación de conceptos y una estrategia de ejemplificación.</p> <p>Solo enseña dos rasgos de la expresión oral: explica volumen, un aspecto del rasgo de dicción: muletillas; cada uno lo explica y ejemplifica.</p> <p>Permite que de una forma libre, pero ordenada se vaya dando la conversación con los estudiantes y entre ellos mismos.</p> <p>Establece los tiempos para contar la anécdota: un minuto. La escala con la cual valorarán la participación de cada uno de los compañeros que participe, con lo cual aplica la coevaluación.</p> <p>Indica a los estudiantes que evaluarán a cada uno de sus compañeros. Busca con ello, crear conciencia de las fallas en la expresión. Les pide que las anoten.</p> <p>La petición de estar pendientes de la participación de sus compañeros lleva un cuádruple fin: es una estrategia de control del grupo, una estrategia de atención sobre los dos rasgos vistos para que de forma viva traten de percibir lo visto teóricamente, la tercera finalidad consiste en que se apropien de elementos para realizar la evaluación y finalmente es una estrategia motivadora que se extiende a lo largo de toda la actividad pues representa el material para su evaluación individual.</p> <p>Otras de las estrategias que aparecen en este ejemplo son: estrategia de uso de redundancias (formas alternativas que explican una misma idea). También es observable y sumamente manifiesta en</p>
--	---

<p>cinco, los cinco errores más comunes que cometieron, los cinco errores más comunes todos sus compañeros cometieron, y yo no les voy a poner ejemplos, si no lo hacen ... porque si les pongo ejemplos van a copiar lo que yo digo, y quiero que ustedes lo detecten, porque el lunes no los quiero ver aquí con ellos y cinco personas aquí para que se los califique... .. señor ¿ya?</p>	<p>este fragmento de la clase, una estrategia de tolerancia de la maestra para evitar que surja un clima poco propicio para desarrollar la actividad oral. No arremete, no cuestiona, no hace señalamientos de ningún tipo. En el momento que algún chico vacila, lanza un chascarrillo ignora la situación sutilmente . Llamaré a esta acción de la maestra, estrategia evasiva. Díaz y Hernández la denomina estrategia de ignorar . Se llame de un modo u otro es la estrategia que permite seguir el curso de la clase sin agredir al estudiante ni enrarecer el ambiente de aprendizaje.</p>
---	---

La profesora logra establecer una secuencia que conlleva la evaluación de los progresos hacia la meta que se ha propuesto: hacer que los alumnos se expresen de forma oral y la modificación de la misma con aquellos estudiantes que han mostrado dificultad, como es el caso de la niña indígena:

PB: A ver... siguiente... ¿**Lourdes?**...

No 1: No quiere maestra. Lourdes...

No 2: ¿Quién sigue? Lourdes.

PB: Ya **Lourdes**, levántanos el castigo y ya hánbanos (voces, risas). A ver... vamos a dejar que Lourdes... hoy nos tiene que hablar. Que sea al final.. (voces).

No 3: Hola... (una expresión inentendible de otro niño)...

PB: Siguiente (señala con la mirada a la siguiente niña).

No 3: Hola y adiós.

El contenido y la metodología son adecuadas al momento y a la situación de acuerdo a al meta perseguida. El reforzamiento se durante el proceso de evaluación y *autoevaluación* que propicia la maestra “B”. La competencia estratégica y de capacidad de sortear los problemas actitud de los alumnos es evidente en esta maestra, incluso a pesar de que el grupo en diversos momentos busca el relajamiento hasta en forma ofensiva.

No E XV: mmm.... ¿de qué hablo?... ..

MS: ¡Fuerte!

No E XV: ¡ah! Mmm....es que no tengo ninguna historia.

MS: Lo que quieras , ¿qué comiste ayer? (risas)

No 1: ¡Pollo! (risas)

No 2: ¡Mole con arroz! (risas).

No E XV: Eeeh...Un día, en la primaria, estuvimos jugando a aventarnos piedras, un niño le, este, quería aventar una piedra a mi amigo, se la aventó, se bajó mi amigo y le pegó a una ventana y ya, este, ya, este, lo llevaron a la dirección y le echó la culpa a mi amigo y, ya (ríe).

La estrategia de la maestra “ B ” es la de valorar los alcances de sus alumnos durante el curso de las sesiones de clase en las que implementa diversos ejercicios que le permitan evaluar distintos aspectos de la lengua. Valora que el diagnóstico de la lengua no precisa de un examen escrito. Para ella la competencia comunicativa se demuestra en la acción, de ahí que un ejercicio de presentación, con preguntas o puntos sobre gustos y nos gustos de los alumnos, le permiten valorar aspectos de la competencia oral para conocer los niveles de la misma y dar apoyos o andamiajes que les permitan superar las deficiencias de dicha competencia. Conocer características individuales de sus estudiantes le servirán como

elementos para conformar sus criterios sobre las estrategias que tendrá que emplear en la enseñanza de la lengua oral. Para la maestra “B” un examen escrito, al comenzar tarde el curso tiende a ser agresivo, crea animadversión en el grupo.

Las estrategias aplicadas por los maestros no solo en el uso del lenguaje, sino en la clase misma son importantes. Una de ellas es controlar lo que se dice y cómo se dice, lo que se hace y cómo se hace (McDermott (citado por titote,186:114). Ser claros para evitar dificultades de comprensión en el momento de explicar qué se quiere y cómo se quiere.

PB: Lo que pasa, yo creo que la primera semana ,sin necesidad de tener un examen, puedes diagnosticar que tienes.
 Por ejemplo el primer día de clases todos se pararon y dijeron su cualidad, su defecto y los que les gusta leer. Ahí sin necesidad de hacerles un examen, estás viendo quien tiene deficiencia para hablar, quien es exacto para hablar, quién tiene mala dicción, volumen y demás, quién, ahí sin necesidad de hacer una evaluación te das cuenta a dónde vas, a dónde quieres llegar.
 El primer viernes les leí un cuento, y les puse a que me narraran de acuerdo a un contenido propio. Ahí te das cuenta que de que no saben escribir, de que tienen faltas de ortografía, de esos pequeños detalles.
 A la hora que redactan te das cuenta de que el sujeto, el predicado y el verbo están completamente desfasados.
A la hora que hablan te das cuenta de que siempre utilizan el verbo en presente. No saben conjugar los verbos. Si tuvieran una situación de que saben conjugar los verbos, los utilizan, entonces podrían, en un momento dado hablar de presente, pasado y futuro, aunque sean los básicos, no lo saben.
 Entonces, si tú llegas con un examen, llegas tarde y demás, entonces así como que: “chin”, un choque con ellos. Yo, para mí fue mejor involucrarme con ellos para arrancar e ir conociendo sus limitantes y igual las ganancias que pueda tener.

La profesora “B” tiene la idea de establecer la valoración de la lengua oral y sabe que el texto oral será la herramienta principal. Como perciba los rasgos de la lengua oral le indicarán como iría trabajando para superar las deficiencias. Todo ello le permitirá emitir diversas valoraciones. Considera elementos subjetivos y objetivos, cuantitativos como cualitativos. Valora que hay que dirigir los esfuerzos de cada práctica de oralidad hacia una meta de largo plazo en donde ella propondrá aquellas estrategias que les permitan ir consolidando su expresión oral. A los alumnos los anima con metas inmediatas.

Con la profesora de la escuela “A”, la cerrazón de los alumnos le es desesperante, al grado de que se resigna y acaba amoldándose a las posibilidades de los alumnos con respecto más que al contenido que se trabaja, hasta donde pueden dominar el tema que les ha elegido. Opta por dejar que ellos mismos se evalúen, pero acertadamente en la etapa de exposición de un cuento hace la autoevaluación oral lo que permite que los niños puedan expresar porque ha habido fallas. La maestra “A” escucha la valoración de los niños y trata de ser más explícita en diversas actividades:

La profesora “A” junto con el grupo evalúa la actividad del cuento con títeres:

PA: Haber una pregunta para todos ¿si comprendieron a partir de la explicación que se les dio, lo que iban a realizar o les quedó cierta duda de lo que iban a hacer?

Niño 1: Cierta duda.

PA: ¿quién si entendió lo que se iba a hacer? (silencio) Haber jóvenes, o sea yo les dije que iban a reunir en equipo, que se iba a representar un cuento... ¿Sí?

Niño 2: Sobre las dudas: ¿iban a hablar los muñecos o íbamos a dialogar nada más nosotros?

PA: Obviamente, pues sabemos de antemano que los títeres son manipulados por ¿quiénes?

Niño 3: Por nosotros.

PA: Por ustedes mismos. Pues iban a hablar, hagan de cuenta que el personaje iba a ser el ratón, que los diálogos que ustedes llevaran a cabo iban a ser a través del personaje que habían ustedes detenido. Bien, y por último el equipo que me acaba de entregar su este, papelito: César, Miguel, Eduardo el "Chato", Adriana.

Niño 4: ¡ah, no maestra, también falta!

Niña: **Eduardo no es.**

PA: ¿por qué lo están poniendo en la lista? ¿porqué no se están poniendo calificación?

Niño 4: Más bien es, porque no, porque no, porque no lo hicimos bien., porque estaban nuestros trabajos mal.

PA: Pero ¿a qué se debió eso?

Niño 4: porque no dialogamos bien.

PA: ¿les faltó tiempo? (suena la chicharra) o ¿estuvo confusa la explicación?

Niño 4: nos faltó tiempo..... .. .

Durante la entrevista contesta lo siguiente:

¿Cómo les evaluaste el desarrollo de su participación en el debate?	Ah... yo les evalué, el... primero el trabajo en forma ... escrita, lo que ellos investigaron, posteriormente... eeh, su en forma verbal, su participación verbal, y después les puse que hicieran una autoevaluación, que ellos, este, escribieran en un papelito, cómo, qué calificación se asignarían de acuerdo a su investigación y a su participación dentro del debate.
---	--

En las dos maestras hay interés porque los alumnos, por sí mismos, vayan evaluando su propia expresión oral con el fin de superen sus fallas o incrementen su competencia oral en todo tipo de prácticas que puedan realizar.

La primera profesora aprovecha diversas situaciones para hacer más eficaz su apoyo. La segunda maestra tiende a fragmentar los ejes de la lengua en lugar de buscar su integración. Hay poco trabajo *de andamiaje* (Bruner citado por Díaz-Barriga y Hernández, 2002:6) *en la ZDP*⁴⁸. Se revisa que los niños hayan cumplido con la tarea, sin que exista una valoración sobre la capacidad de los éstos. El trabajo conjunto entre los chicos es mínimo, sin embargo sin que medie la clase, los jóvenes platican mucho entre ellos sobre sus temas personales, sus experiencias.

El rasgo de expresión oral más visible es el del volumen y logra apreciarse el código que emplean comúnmente. Por lo general hablan un tanto forzados con respecto a los temas de clase y les cuesta trabajo apropiarse de léxico que enriquezca su expresión oral.

⁴⁸ Zona de Desarrollo Próximo.

De manera particular las dos profesoras “A” y “B” consideran que la lengua oral se práctica en todo momento y utilizan esos espacios por que son útiles para apoyar a los estudiantes en la consolidación de la misma.

PA: Mi preocupación es que el alumno se sociabilice, exprese sus ideas en forma general y en todo momento.

Empiezan a leer y ahí están expresando en forma verbal, están practicando y luego vamos a comentar el contenido y ahí le estoy dando un giro más relacionado con la lengua oral.

También con la lectura, la comprensión de la lectura, con el comentario de temas generales, al exponer sus ideas practican la lengua oral.

PB: La lengua oral se usa en todo momento y mi interés es que digan sus opiniones, que hablen, aunque sea mínimamente. La lengua oral la ocupas desde ir explicando la clase, las actividades que van hacer. La experiencia ayuda en pensar que estrategia puede uno ocupar para trabajar un tema. Aplicas una mesa redonda, un foro, un debate, una serie de preguntas, en fin. De esta forma afirmas lo visto y sabe uno donde apoyarlos por que aún les falla.

En el caso de nuestras dos profesoras se da la tendencia de la evaluación vista como un proceso. Hay, en ambas, un reconocido esfuerzo por no determinar por si solas los avances de sus estudiantes en relación a la lengua oral. En ellas se presenta el uso de la *autoevaluación*, la *evaluación formativa* y la *evaluación sumativa* (Lozano, 1973:117, 2003:253) en distintos niveles de aplicación.

La profesora “A” inicia por promover la participación voluntaria de los alumnos y desde ahí intenta que ellos intervengan, valoren el nivel de participación que tuvieron. La profesora “B” aplica la práctica de la lengua ocupando los temas de expresión oral visto y practicados en clase como herramientas y estrategias para otros temas. Valora de esta forma si comprendieron las características de estas interacciones orales específicas y donde debe apoyar para que ya con otros temas desprograma se vayan reafirmando. Con ello, se observa que en el papel del docente no se centra la determinación única de otorgar la aprobación del conocimiento, de los contenidos programáticos. Díaz y Hernández (2002:365) sostienen al respecto que la evaluación debe ser una meta presente en el proceso de enseñanza y aprendizaje, por lo cual debe hacerse relevante en toda situación de aprendizaje.

Con respecto a los rasgos para que los propios estudiantes, evalúen la expresión oral la profesora “A” se los da a conocer al final de realizar la primera práctica de interacción específicamente señalada en el Programa, la exposición.

La profesora “A” indica a los estudiantes, al final de las prácticas de expresión oral los rasgos para que guíen su *autoevaluación*, tales como la coherencia, dicción, uso de vocabulario adecuado, fluidez, volumen.

La observación hecha a la profesora “A”, permite aseverar que se da un traslado de responsabilidad a los estudiantes para que ellos mismos valoren su nivel de aprendizaje y la

utilidad de éste para avanzar hacia la competencia comunicativa. Sin embargo los estudiantes no fueron advertidos sobre los rasgos a evaluar y mucho menos tuvieron la oportunidad de prepararse para ello, lo cual ocasionó sorpresa, inseguridad y descontrol porque no se da al menos una sesión de práctica que lo ejemplifique y para asumirlo concientemente.

PA: Por ejemplo en la exposición, en la exposición ellos expusieron y que cada uno tuvo que decir al final cómo fue la exposición de su investigación, si su forma de exponer fue clara, utilizaron un vocabulario adecuado, tuvieron una cierta fluidez, si todos los oyeron...

Mientras que la profesora “B” hace que los estudiantes adviertan desde el encuadre del curso las estrategias y cúmulo de actividades que desarrollarán para que estén abiertos a todo tipo de apoyo y superación en cuanto a las deficiencias en la expresión oral. En esa ocasión ejemplifica sobre uno de ellos: la dicción y uno de los “errores frecuentes”: el uso de muletillas. Días después, les avisa que ya en la exposición formal será uno de los elementos en el que pondrá atención durante la exposición formal de un tema.

PB: Vamos a estar corrigiendo su participación, no por eso no quieran hablar, es para mejorar. Si ustedes se paran y dicen: “este, este, este me dijo fulanita y, este, me dijo sutanita ... y si yo les digo: deja de decir “este” o ponle un “y” o ponle, no, no le pongas nada, sigue la construcción...(22 de septiembre).

En una práctica previa y preparatoria de expresión oral da a conocer en forma general los rasgos específicos que deberán considerar en las prácticas de expresión oral. Les aclara a los alumnos que los tomará en cuenta aunque sean participaciones orales espontáneas o auxiliares en otros temas del programa.

En dicha sesión da la información conceptual con respecto a los rasgos de la expresión oral indicando a los alumnos que iniciarán dichas prácticas de la expresión oral de forma específica y sistematizada iniciando con uno de los rasgos en especial. Este rasgo será observado tanto por ella como por los mismos estudiantes. Incluso, advierte en que sólo se fijará en una de sus manifestaciones. Para este caso: la dicción y en específico el uso de muletillas. Resuelve dudas de los estudiantes.

PB: Cada uno de ustedes, va a pasar (ruidos) ... escúchenme (voces)...

Eh 1: ¿qué?

PB: uno nada más, va a pasar aquí al frente y va a contar alguna anécdota...y les voy a calificar lo siguiente. En su cuaderno van a hacer un cuadrito así... (dibuja en el pizarrón una hoja del cuaderno en el pizarrón y dentro de ese marco, el cuadrito en la parte superior)

Eh 2: asá...

PB: Primero me escuchan, acuérdense, primero hay que escuchar y luego ya hacer.

Eh 3: ¡yo maestra! Yo paso.

PB: Van a poner (escribe los rasgos de expresión oral en el pizarrón al mismo tiempo que los nombra) ...

volumen...
postura ...

entonación...
(escribe dicción, pero no
pronuncia ese rasgo)

Eh 4: ¡Ay que chiste! Yo así no puedo hablar.

PB: ¿qué chiste que?

Eh 4: yo hasta ahorita, no puedo hablar.

PB: pero yo...

Eh 4: pero no puedo... así hablar muy fuerte.

PB: pero yo lo escucho.

Eh 4: Ah, bueno, entonces sí.

PB: A ver, el volumen (señala lo escrito en el pizarrón)...les voy a explicar, el volumen es que se pueda escuchar claramente.

Eh 5: ¿así maestra, como estoy hablando ahorita? (habla un poco fuerte)

PB: (La profesora asiente con la cabeza) Tienen que en un momento dado, que hablar, cuando hablen y se dirijan a un público tienen que medir su tono de voz, de aquí, hasta el último compañero que me escucha. La boca, la tienen que abrir un poco más. Hay personas que hablan y la boca, no, no mueven los labios. Tienen que abrir la boca.

La postura (señala pizarrón). Tenemos una manía que siempre nos paramos al frente y estamos así (se pone de espaldas) o damos la espalda totalmente, nunca hay que dar la espalda en las exposiciones, no hay que estar bailando.

La entonación (vuelve a señalar el pizarrón). Si ustedes cada vez hablan en un volumen más bajito o no dan la entonación. No suben y bajan en las cosas importantes es lineal y por eso muchas veces ustedes se duermen, ustedes se cansan, la voz como que arrulla, por lo tanto el hecho de que hablen fuerte o bien modulen ... su voz.

La dicción. Aquí (señala el pizarrón y borra la palabra dicción) más que dicción, les voy a poner... para que sea... el uso de muletillas...

Eh 6: ¿Qué es eso maestra? (se refiere a la palabra "muletillas").

PB: si ustedes se paran y dicen: bueno, **este**, yo fui al mercado, **este**, y entonces me encontré, **este**, un perro, y **este, este**, es la repetición continua de una palabra. O bien, por ejemplo, me entendiste **¿verdad?**, entendieron esto,

¿verdad?

Eh 7: ¡sí!

PB: ¿Saben que es postura? ¿verdad? El uso repetido de verdad, es una muletilla. Cada quien va a hacer su cuadro, va a pasar aquí al frente a contarnos una anécdota...

(31 de septiembre)

Al hacer ambas profesoras que los estudiantes practiquen la *autoevaluación* propician la construcción de aprendizajes sobre valoraciones de sus propios procesos y resultados de sus aprendizajes y a la vez se promueve la propia autorregulación de los mismos (Díaz-Barriga y Hernández,2002:365). Ésta será más provechosa si los criterios son aportados por el maestro e incluso por los mismos estudiantes antes de iniciar las interacciones orales específicas o no específicas. Al generar la *autoevaluación* y la *autorregulación* va creándose una *evaluación formadora* y con ello una *cultura de la evaluación*.

De la de la normatividad de evaluación de la escuela secundaria (Acuerdo 200,SEP,1994) indica que hay cinco periodos de evaluación a lo largo del año, por lo que los docentes deben integrar sus evaluaciones a las que ya les han dado una calificación para así entregar la acreditación del periodo correspondiente. Bajo este panorama las prácticas tanto informales como formales de la lengua oral contribuyen a definir dicha acreditación.

La evaluación es un proceso que se tiene que desarrollar de forma simultánea a los procesos de enseñanza y aprendizaje y que requiere de precisar propósitos claros, objetivos precisos para que a su vez, al mismo tiempo provean de criterios necesarios o al menos mínimos pero reales para los distintos tipos de evaluación que se empleen. También se tiene que considerar que la evaluación como proceso inicia al principio, continua a lo largo de los procesos de enseñanza y aprendizaje y es necesaria realizarla también al final.

a. Los registros de evaluación y el avance de los estudiantes

Las dos profesoras afirman que el programa contiene una fuerte carga de temas de lengua oral. Su criterio en la valoración de este aspecto se rige a dar puntos por las participaciones orales que durante la clase aportan los estudiantes, a llevar un control mínimo de las evaluaciones con el cual se realiza una *evaluación sumativa* de todas las actividades consideradas y que se realizaron durante los contenidos programáticos. La profesora "A" llama a este tipo de evaluación, *evaluación acumulativa* que definida por ella, es la suma de todas las calificaciones parciales de todos los aspectos sin importar el aspecto del español de que se trate. Lo que considera son actividades, ejercicios, tareas a las que dio una calificación y al promedio de éstas le da un punto al más en el bimestre o complementa décimas considerando si participó mucho, regular o poco. La práctica de la expresión oral es tomada por esta profesora como un aspecto complementario en el plano de la evaluación. No fue posible tener acceso a las valoraciones mencionadas por la docente.

La profesora "B" hace evaluaciones de las actividades en que incursiona con la lengua oral, pero tampoco lleva un registro de dichas apreciaciones. Éstas normarán su experiencia, pero hasta ahí quedará. El registro de evaluación es llevado mediante una lista de asistencia en el cual anota las calificaciones que da algunas actividades y con la revisión del cuaderno de notas con las clases vistas. Dichos herramientas normarán su criterio para dar una calificación sumativa que será determinada mediante la apreciación personal que tenga de cada estudiante.

PB: A los alumnos les llamó mucho la atención tomar diferentes personalidades, pero más el conocerse ellos mismos. Estas actitudes las tomo en cuenta para su calificación final. Muchas entrevistas fue sobre lo que les gustaba, sobre lo que los conocían. Bueno, eso también es parte importante porque como grupo se están formando.

No fue posible hacer una valoración objetiva de las actividades, ejercicios, etc. de lengua oral se habían realizado por no existir un registro donde se vieran dichas calificaciones. La evaluación sumaria fue realizada al cálculo y buena memoria de ambas profesoras.

PA: Lo que pasa que tengo mis calificaciones sobre todo en actividades, en estas actividades que tú me mencionas no las tengo, porque yo a lengua oral le doy una calificación general.

La evaluación y práctica de la lengua oral es vista en un sentido instrumental y sin sistematización. Nuevamente se manifiesta, como dice Tusón (1991, citada por Lomas, 1999:288-290) la falta del marco teórico y metodológico.

Esta autora propone partir de la reflexión de lo que ocurre en el aula: los intercambios verbales. Cómo se dan, qué distintos tipos de discurso se manifiestan y ya analizados, tomarlos como punto de referencia para programar (Lomas, 1999, Vol.I:70-72) o planear, como lo ubicamos en México, el trabajo con la lengua oral y su evaluación. De esta forma se sabrá qué se hace, para qué se hace, hasta donde es posible llegar, aportando al mismo tiempo criterios de evaluación que se aplicarán en las actividades de expresión oral.

Bajo esta postura, Tusón (1991, citada por Lomas, 1999:288-290) propone como unidad de análisis al hecho comunicativo o hechos de habla que se vayan sucediendo (exposiciones, conversaciones, entrevistas, preguntas, debate, trabajo en grupos, puesta en común), los cuales conllevan necesariamente considerar en todo momento y en cada tipo de interacción verbal los conocimientos previos de los estudiantes.

b. Evaluación diagnóstica y conocimientos previos

En el caso de las dos profesoras observadas no se realizaron ningún procedimiento de evaluación diagnóstica inicial cuyas valoraciones fueran incluso visibles para los estudiantes. Ambas consideran que durante el curso de las actividades que van realizando durante el encuadre del curso se van dando cuenta de cómo llegan los estudiantes tanto en lo oral como en lo escrito a primer grado de secundaria.

Otra de las formas que manifiestan las dos profesoras para conocer el estado en que los alumnos llegan, en cuanto a conocimientos lingüísticos y literarios, es explorar de forma verbal cuando les toque el tema. La evidencia en los casos orales la valoran en el momento aunque no queda registrada y para la expresión escrita el medio de observación son los cuadernos de los alumnos. A partir de esos acontecimientos hacen su toma de decisiones en cuanto a la planeación, apoyos y reforzamientos que tengan que hacer.

PB: Yo creo que en la primera semana, sin necesidad de tener un examen, Puedes diagnosticar que tipo de alumnos tienes. Por ejemplo, el primer día de clases todos se pararon y dijeron su cualidad, su defecto y los que les gusta leer. Ahí sin necesidad de hacerles un examen, estás viendo quién tiene deficiencia para hablar, quién es exacto para hablar, quién tiene mala dicción, volumen y demás. Ahí sin necesidad de hacer una evaluación te das cuenta a dónde vas, a dónde quieres llegar. El primer viernes les leí un cuento. Les pedí que me narraran lo leído, es decir, de acuerdo a un contenido propio. Ahí te das cuenta no saben escribir, que tienen faltas de ortografía, en fin de esos pequeños detalles. A la hora que redactan, te das cuenta de que el sujeto, el predicado y el verbo están completamente desfasados. A la hora que hablan te das cuenta de que siempre utilizan el verbo en presente. No saben conjugar los verbos. Si tuvieran una situación de que saben conjugar los verbos, los utilizan, entonces

podrían, en un momento dado hablar de presente, pasado y futuro, aunque sean los básicos. No lo saben. Entonces, si tú llegas con un examen, y además llegas tarde al curso y demás, entonces así como que: "chin", un choque con ellos. Para mí, fue mejor involucrarme con ellos para arrancar e ir conociendo sus limitantes e igual las ganancias que pueda tener para saber cómo actuar.

La evaluación que realiza la profesora "B" es bastante improvisada e informal, lo que la lleva a carecer de evidencias con las cuales ir comparando el estatus inicial de los estudiantes para hacer las correspondientes valoraciones y evaluar avances, retrocesos o estancamientos en relación con las situaciones educativas que vaya desarrollando.

La falta de registros, de evidencias y el dejarlo a la memoria ofrece limitantes para ir valorando con respecto a los posteriores resultados. Se pierde la *coherencia* y la *comprensividad* (Wheeler,1985,1994:22) que toda evaluación debe tener. La evaluación que pudiera resultar se basará en datos cualitativos puramente mentales y sin referentes mínimos.

Aunque en el discurso, la profesora "B" se contradice, en los hechos que relata, lo que hace es buscar y tener referentes que valora para hacer una evaluación del estado académico en que se encuentran los estudiantes. Existe en ella el uso indistinto entre lo que es un examen y una evaluación. Para ella, lo que ha observado la lleva a juzgar a priori y emitir juicios en función de lo que espera y desea, pero también en relación a lo que debieran dominar los estudiantes que acceden a primer año de secundaria y no poseen y a lo se aspira que deban aprender.

La concepción que la profesora "B" tiene de los exámenes es la de ser un medio para calificar a los estudiantes, y por tanto de confrontarse con ellos y no la de un examen de exploración o examen de diagnóstico, como sabemos. Para ella tiene como función que, tanto profesorado como alumnado, conozcan la situación actual de éste, con la finalidad para el primero de planear y actuar en consecuencia y para el segundo de intentar avances con respecto a su estado inicial.

El registro mental de las participaciones de los jóvenes, de lo que haya quedado escrito en sus cuadernos y los comentarios orales que realiza la profesora "B", serán los referentes útiles para saber que necesidades lingüísticas y comunicativas requieren.

Pedagógicamente se avanza en cuanto a que ya no solo los exámenes o las calificaciones son los elementos que darán la evaluación, sino que lo que se escucha, lo que se escribe, los cuadernos, los textos orales y los cuadernos servirán como instrumentos de evaluación que aportan datos para la toma de decisiones, pero se deja en el aire y al buen juicio mental los resultados iniciales lo que origina una evaluación poco confiable. La evaluación requiere de instrumentos y datos confiables que tanto el proceso de enseñanza como el de aprendizaje proporcionan. La evaluación en lo pedagógico posee un carácter axiológico práctico porque es

útil para la toma de decisiones. Como teoría se dirige a la comprensión y aplicación del fenómeno educativo. Como juicio evaluativo reconoce la realidad histórica-social al aportar un juicio de valor sobre datos que dicha realidad ha portado (Díaz Barriga,1985:175-179).

Por otro lado, la mención de “las ganancias que pueda tener para saber cómo actuar” expresado así por la profesora “B” parece referirse a lo que le corresponde planear con respecto a la enseñanza. Al evaluar las estrategias y los métodos de enseñanza y aprendizaje tendrán un seguimiento. Tanto al principio, como a lo largo de dichos proceso, y al final de los mismos en cada secuencia didáctica y de lo que ocurre en el aula (Lomas,1999,Vol.I:110-116).

Aunque un tanto informal la visión de la profesora “B” , puede decirse que contempla que existe un tercer proceso que va estrechamente involucrado e intrincado a los procesos de enseñanza y aprendizaje, la evaluación. Tanto Andrés (2000) como Huerta (2002) ven la evaluación como un proceso que orienta la calidad de las acciones de los sujetos que están involucrados en la enseñanza y el aprendizaje. Al verse como proceso hace sistemática la emisión de juicios basándose en indicadores y objetivos educativos y, por tanto facilita el desarrollo de una cultura evaluativa. Según estos autores esta emisión sistemática de juicios hace que la evaluación sea un regulador de procesos bajo los siguientes indicadores:

- 1) Determina el grado de congruencia entre lo que se necesita, lo que se realiza y los objetivos.
- 2) Hace elaborar juicios de mérito o de valor como producto de criterios establecidos durante el proceso de dicha evaluación.
- 3) Decide la toma de decisiones para elegir y aplicar la intervención en el momento más adecuado.
- 4) Seguimiento y control de lo que propone.

Por tanto, coinciden con Cembranos (Cembranos,1994:32-40), pues este afirma que la evaluación encierra la práctica de la valoración, de la medición y de la asignación irremediable de una calificación, apreciación cuantitativa, encarga de dar aviso de la eficiencia y calidad de los estudiantes, cuando debiera ser la evaluación, parte cualitativa que en sí conllevaría el factor utilidad y se haría sistemáticamente, aportando información y valoraciones tan necesarias para la siguiente etapa. Trabajada así la evaluación funcionaría como práctica social sin mayor problema, puesto que de hecho forma parte de un proyecto social que sin más promovería la cultura de la evaluación y con ella las diversas formas de evaluación. Para una secuencia de actuaciones, se aplicaría la evaluación de necesidades, considerando tiempos, forma de organizar, etc, en donde cabría una evaluación de diseño. Al ver cómo se dan los procesos, una evaluación de procesos y finalmente si lo que se quiere es ver que se ha logrado con respecto a las metas, una evaluación de producto.

En el campo educativo, como es la escuela secundaria, se aplica de alguna manera para facilitar la descarga académica *la evaluación diagnóstica, la evaluación continua, la evaluación*

formativa y la evaluación sumativa (Cembranos, 1994:32; Lozano, 1973:117 y 2003:253) . Aunque no por todos, ni en todo momento como hemos visto, pues no hay que olvidar las condiciones de trabajo que imperan en la escuela secundaria mexicana: grupos de que van desde los 10 hasta los 50 y casi 60 alumnos, infinidad de comisiones, para los profesores, preparación de clase, revisión de exámenes, trabajos, horas clases sin horas de servicio, falta de tiempo de preparación pagado, en fin.

La profesora “B”, valora las evidencias de sus estudiantes de forma informal. Dicha valoración, dice Wheeler (187:288) es un juicio subjetivo que incluye la medición que en este caso es cualitativa. Los cambios de conducta operados en los alumnos serán en función del contenido, objetivo, organización y procedimiento de enseñanza empleados.

Con “conocer sus limitantes y obtener ganancias”, la profesora “B” también indica que aplica una evaluación continua que busca ser coherente jerarquizando lo que lleva a la meta, y es comprensiva al valorar los estados iniciales, los propósitos y la valoración con lo que va logrando hasta el final:

PB: Por ejemplo el primer día de clases todos se pararon y dijeron su cualidad, su defecto y los que les gusta leer. Ahí sin necesidad de hacerles un examen, estás viendo quien tiene deficiencia para hablar, quién es exacto para hablar, quién tiene mala dicción, volumen y demás, quién, ahí sin necesidad de hacer una evaluación te das cuenta a donde vas, a donde quieres llegar.

También el decir, que un examen implica choque, deja traslucir que existe una marcada preferencia por interactuar con sus estudiantes para conocerlos mejor. Considera más positiva la valoración de los usos lingüísticos de éstos. Prioriza ganar una interacción positiva con estudiantes a la aplicación de un examen.

La profesora “B” prioriza sobre la valoración de la medición y calificación, lo cualitativo, pues considera que al inicio es más valioso ir obteniendo valoraciones que le permitan conocer más de cerca lo que saben los estudiantes. Además, evita con ello causar fricciones durante los primeros contactos interactivos. Ve con ello la evaluación como un proceso (Wheeler (1985), Cembranos y cols. (1989), J.M. Andrés (2000) y Huerta (2002) y no como una determinación final.

c. Evaluar y calificar

Los avances sobre diferenciar calificar y evaluar son hoy más evidentes en los docentes de español, pero también les queda claro que se requiere más tiempo para la segunda acción, al contemplarla como un proceso que se va desarrollando a la par que la enseñanza y el aprendizaje.

PB: Tú sabes que para evaluar expresión oral es... difícil. Hay quienes pensamos que hablamos correctamente y la verdad no. Entonces si tienen una calificación por

parte del maestro y tienen una calificación de parte de ellos. Voy a tratar de evaluarla y sacar una calificación propia, en el caso de la exposición, por ejemplo. Y en el caso que hablen, yo se los tomo como participaciones. Bueno, evaluación es que tú vayas viendo como avanzan tus alumnos, qué necesita cada uno, en qué lo apoyas y todo eso te da elementos para darles una valoración por lo que hacen.

Las dos profesoras comprenden que las valoraciones en este campo les serán útiles para tomar decisiones de cómo intervenir y determinar el apoyo docente en el aprendizaje. La calificación pasa a ser para ellas la representación cuantitativa de un conjunto de evaluaciones cualitativas.

Ambas profesoras aplican la *evaluación sumativa* basada en una escala que se apegan a lo indicado por la institucionalidad como puede observarse tanto en su discurso como en su práctica (También ver transcripción pág 382):

PA: Tengo mis calificaciones sobre todo en actividades generales , sin clasificar. Doy una calificación general a expresión oral , por todo lo que hicieron en el bimestre Yo generalizo, como que no estoy dando hoy participó, mañana participó sino que en forma general. Cuando yo saco mi calificación promedio de las actividades, tareas, ejercicios, etc. Aumento un punto en el bimestre si participó o décimas.
Trato de sumar todas sus calificaciones parciales, de todos los aspectos. Doy una calificación acumulativa.

La profesora “A” emplea la *autoevaluación* como forma idónea y relevante para que el alumno valore sus participaciones orales, por lo cual el papel del docente no se centra la determinación única de otorgar la aprobación del conocimiento. Díaz-Barriga y Hernández (2002:365) sostienen al respecto que la evaluación debe ser una meta presente en el proceso de enseñanza y ser relevante en toda situación de aprendizaje.

PA: Al final del tema les doy algunas ideas de qué se espera al ver el tema, si todos participaron, si cumplieron, si trajeron sus materiales, si se sintieron a gusto o no y sobre eso que se autoevalúen. Utilizo la autoevaluación, en la participación, que ellos valoren cómo lo hicieron, si se equivocaron, participen voluntariamente y sobre todo aquí he manejado la autoevaluación.
Por ejemplo en la exposición, que cada uno tuvo que decir como fue su investigación, si su forma de exponer fue clara, utilizaron un vocabulario adecuado, tuvieron una cierta fluidez...

La profesora “A” menciona que para que los alumnos se autoevalúen, les proporciona rasgos de expresión oral: coherencia, dicción, con uso de vocabulario adecuado, fluidez y volumen. Con ello ha trasladado a los estudiantes la responsabilidad de valorar su nivel de aprendizaje y la utilidad de éste para avanzar hacia la competencia comunicativa.

Al practicarse la *autoevaluación* con los estudiantes se propicia la construcción de aprendizajes sobre las valoraciones de sus propios procesos y resultados de sus aprendizajes y a la vez se promueve la autorregulación de éstos con los criterios aportados por los o las

docentes e incluso considerando criterios aportados por los estudiantes (Díaz y Hernández,2002:365).

Lo que no aclara la maestra “A” en la entrevista, es si estos rasgos fueron aportados a los estudiantes desde el inicio del tema para que los alumnos los contemplaran en sus exposiciones. La evaluación es un proceso que se tiene que desarrollar de forma simultánea a los procesos de enseñanza y aprendizaje y que requiere de precisar propósitos claros, objetivos precisos para que a su vez, al mismo tiempo provean de criterios necesarios, mínimos y reales en la evaluación, tanto al principio, a lo largo de los procesos de enseñanza y aprendizaje como al final (Cembranos,1989,1994 ;Lozano,1973 :119).

Inconscientemente la profesora “A” desvaloriza los usos lingüísticos, pues dentro de la integración de la *evaluación sumativa*, la lengua oral es vista como una actividad de relleno, la evaluación que hace cobra un sentido un tanto “asistencial”, pero no de apoyo complementario y de contenido propio de la asignatura. Amparo Tusón , 1991, citada por Lomas, 1999:287-290) cuestiona la postura de tomar como marco teórico la utilidad pedagógica de la lengua oral. Parte de la que no da satisfacciones y de que incluso rompe con la organización habitual de las clases, pues docente y alumnos lo ven como pérdida de tiempo. La justificación sobre esta última afirmación debe, dice, a que es difícil establecer los objetivos de una actividad oral, así como los criterios para evaluarla. Las actividades se realizan sin reflexionar en los usos orales que predominan en el aula de clase, hace falta un marco teórico y metodológico que dé sentido a las prácticas de expresión oral y con ello se evitará ese sentimiento de impotencia y desorientación que no sólo surge en docentes sino también en el estudiantado.

A pesar de que aún persiste como elemento predominante el que los docentes tengan la última palabra sobre la determinación de la evaluación, las prácticas de la *autoevaluación* y la *autorregulación* hacen que poco a poco se desarrolle una evaluación formadora y con ello se propicié una cultura hacia la evaluación (Andrés,2000:5).

La profesora “B” también emplea la *autoevaluación*, pero además la *coevaluación* y la evaluación dada por ella. Al igual que la profesora “A” hace una evaluación *sumativa* o acumulativa en la que incluyen las valoraciones obtenidas por ellas y ya en conjunto les aplican la obtención de un promedio

Si bien las dos profesoras coinciden en emplear la *autoevaluación*, ninguna lleva un registro propio de la misma, lo dejan a la memoria. La determinación final de asignar una calificación recae en sus manos al registrar la representación numérica asignada por ellas sobre la actividad planteada, sea que la tomen de los cuadernos de los estudiantes o la hayan registrado en su lista personal o lista de evaluaciones continuas.

A diferencia de la profesora “A”, la profesora “B”, desde el encuadre del curso informa y muestra a los estudiantes cómo será la evaluación, y qué formas de evaluación serán empleadas tanto por ella como por ellos mismos. A grosso modo explica los rasgos que empleará, sobre todo en lengua oral. Su idea es dejar clarificado que los intercambios verbales serán evaluados de acuerdo a como se estén dando. Contempla también que los alumnos valoren los distintos tipos de discurso que se manifiesten, al mismo tiempo que se observa que los toma para programar (Lomas,1999) el trabajo con la lengua. Aporta criterios a los estudiantes para que los apliquen en la evaluación de actividades orales. En este sentido, para la profesora “B” la lengua ya no es vista únicamente con un sentido instrumental, aunque la sistematización (Tusón,1991, citada por Lomas,1999,Vol. I:288-290) que sigue persistiendo es mental.

Las dos profesoras emplean la evaluación para saber qué se hace, para qué se hace y hasta donde es posible llegar con los alumnos con los cuales se trabaja. Bajo esta postura, la sistematización escrita de la evaluación aún sigue haciendo falta si se ve como unidad de análisis al hecho comunicativo o hechos de habla que se vayan sucediendo (exposiciones, conversaciones, entrevistas, preguntas, debate, trabajo en grupos, puesta en común...). Tusón (1991, en Lomas, Vol. I: 2002: 57-62) considera indispensable, como antes ya lo he mencionado, para todo análisis del habla de los alumnos, ubicar primero la estructura comunicativa tomando la propuesta de Hymes: situación, participantes, finalidades, secuencia de actos, clave, instrumentos, normas y géneros, a la que hay que incluir de manera patente la cuestión de la evaluación.

Mi propia experiencia me hace comprender la desesperación y angustia en que como docente de adolescentes se cae en las cuestiones de evaluación y sus diferentes usos. Los estudiantes, día con día, son más influenciados por ejemplos de vida de los medios masivos de comunicación, por ideas familiares que se arraigan en éstos mismos y que al interior de las escuelas crea fuertes desavenencias en cuestión de valores, de compromisos de los profesores en cuanto a parámetros educativos y de aprendizaje de los estudiantes.

PB: Trato de no sancionarlos, sino de apoyarlos. Si tú los sancionas, luego ya no hablan. A veces los alumnos piensan que queremos que hablen como uno y no es eso. Ellos se niegan la oportunidad de mejorar cuando dicen: “es yo así hablo”. Con eso es más difícil que acepten las propuestas de uno y para que hablen con propiedad cuesta mucho trabajo. No quiero que dejen de hablar con el código que los identifica, pero si pueden hacerlo menos pobre.

Estas situaciones crean conflicto en la clase al comparar los estudiantes lo permitido por unos y otros profesores a lo largo del día y del curso mismo. El impacto hacia todo tipo de proceso de evaluaciones se hace evidente en todo momento. Al parecer el mensaje de los

estudiantes va en el sentido de que los docentes tienen la obligación de aceptar lo que se obtenga de las situaciones de aprendizaje como sea y con eso aprobar.

El mensaje institucional, como autoridad, es dar la aprobación de los alumnos sin importar avances reales. A ese nivel siguen imperando los datos cuantitativos, de ahí que la escala aprobada de 5 a 10 no se mueva, y donde 5, es la representación de un nivel no aprobatorio y la representación de deficiencia haya estado el alumno presente o no presente en el curso escolar, domine o no en un 50% lo aprendido en la escuela. Esta última razón es lo que hace que las profesoras empleen una escala de 0 a 10, donde se reflejen los niveles conocimientos, habilidades, destrezas que los estudiantes posean ofreciendo tanto para ellas como para los padres de familia y los propios estudiantes un panorama real de su situación de aprendizaje.

Por lo general, la profesora "A" proporciona los criterios para evaluar las diversas interacciones orales al finalizar éstas. Los alumnos se desconciertan un tanto, pues ellos se guían por el solo hecho de cumplir con la actividad.

Como puede observar en la segunda columna de la profesora "A" al evaluar el cuento oral que los estudiantes presentaron aplica la autoevaluación por equipos y aunque logra que los alumnos entablen cierta plática entre ellos sobre los criterios, acaba por realizar la coevaluación. En ésta los jóvenes valoran que faltó información de cómo se realizara el trabajo, tiempo para prepararlo mejor. Reconocen que hubo lectura de los diálogos, o que hubo momentos en que se quedaron callados. La apertura de la profesora ayuda a reconocer que hicieron falta precisiones para un mejor desarrollo del trabajo.

Aún cuando no les indicó que uno del equipo es el que hablaría para justificar la calificación que se pondrían, los jóvenes lo sobrentienden. Incluso hay reconocimiento de uno de los equipos de haber realizado un trabajo deficiente que consideran que no alcanzan ninguna valoración: "Lo hicimos mal, por eso no pusimos nada". La profesora "A", ante este sincero reconocimiento, lo justifica por la falta de tiempo. Les da a entender a los estudiantes que habrá más momentos para superar fallas, sin hacerles críticas negativas y si reconociendo que la explicación dada por ella no fue muy clara. A través de estas evaluaciones trata de que los estudiantes observen su manera de expresarse, aunque les da las ideas verbalmente, no incide mucho en ello. La evaluación es dada en forma muy generalizada. Guarda en su lista del grupo la evaluación dado por los alumnos. La evaluación de la profesora "A" no es dada a conocer por ella al grupo, por lo que sólo se escucha lo que piensan los alumnos respecto de la actividad. Con ello se observa que aún persiste cómo última palabra la decisión del profesor (Jackson, 2001: 53)

Para la profesora "B" la escala numérica oficial, es insuficiente pues no determina esa escala con claridad los niveles de competencia oral de los estudiantes.

PB: Bueno, evaluación es que tú vayas viendo como avanzan tus alumnos, qué necesita cada uno, en qué lo apoyas y todo eso te da elementos para darles una valoración por lo que hacen. Allí es donde tomas una escala. En nuestro caso, por el lado de la Sep va de 5 a 10, pero ya internamente uno la amplía y valora los trabajos y las actividades de los alumnos de 0 a 10. Trato de que en los trabajos de equipo, en los trabajos individuales ellos mismo consideren los requisitos con los que se les pide y que debemos aprender, ya sea que los vaya enunciando a lo largo de la actividad o como un resumen. Al final les digo que tomar en cuenta para evaluar que tanto hicimos y cómo lo hicimos, en que fallamos. El caso es que puedan corregir las fallas.

Aunque ambas profesoras tiene la intención de realizar las autoevaluaciones con la finalidad de que el alumno o alumna tenga claridad en sus carencias y deficiencias, la profesora “B”, hace práctica de la autoevaluación un tanto más precisa al dar desde el encuadre los rasgos a evaluar en expresión oral con la idea de superarlas.

La evaluación implica los distintos tipos de evaluación por los actores involucrados: evaluación por el docente, coevaluación entre docente y estudiante o entre estudiantes y la autoevaluación y también las modalidades de evaluación: evaluación diagnóstica, evaluación formativa y evaluación sumativa (Lozano,253-254).

Dicha profesora “B” concibe que el aspecto de la lengua oral debe partir de una evaluación diagnóstica, aunque sea de forma sencilla y con la observación de rasgos mínimos.

PB: Mmmm... ahorita, nada más hice un pequeño guión de observación: entonación, cosas así muy sencillas: voz, muletillas, y demás. Para la siguiente, ellos van a hacer su propio guía de observación, yo les voy a dar los elementos, desde dicción, muletillas, volumen, tono y ejemplos de que se va a calificar en cada rubro, cada rúbrica. Entonces ellos, yo quiero se así se evalúen poco a poco. Tú sabes que para evaluar expresión oral es... difícil, ¿no? Hay quienes pensamos que hablamos correctamente y la verdad no. Entonces si tienen una calificación por parte del maestro y tienen una calificación de parte de ellos. Voy a tratar de evaluarla y sacar una calificación propia, en el caso de la exposición, por ejemplo. Y en el caso que hablen, yo se los tomo como participaciones.

El cuadro comparativo sobre la evaluación de la lengua oral, (Cuadro 38) que se presenta, tiene la finalidad de que observemos lo más objetivamente posible, las divergencias y congruencias de lo que las profesoras piensan, con lo que hacen dentro del aula con respecto a la evaluación.

Esta formado por cuatro columnas, las dos primeras presentan partes de la entrevista y de la transcripción de la sesión de clase de la profesora “A” y las dos siguientes de la profesora “B”. Esta docente propone que en una primera etapa el docente evalúe, dé a los alumnos los elementos que se considerarán de su expresión oral y hagan esfuerzo por superar las fallas, con base en las observaciones que ella haga y que ellos mismos observen. Desde el inicio del curso les indica que como condición de trabajo, primero deberán escuchar para poder hacer y opinar. Les ofrece rasgos precisos de la expresión oral, en los cuales deberán poner atención para hacer las valoraciones pertinentes, tanto las propias como las de sus compañeros. Aunado a todo ello está la condición de tolerancia y respeto hacia los participantes. Menciona la

práctica de un trabajo tanto individual como colaborativo. Esta situación no se observa en la profesora "A". Aplica una evaluación final. Esta docente parte de lo que y han realizado los estudiantes, sin darles a conocer previamente los rasgos de expresión oral que serán sujetos de valoraciones y práctica. Atiende formas de organización, de integración grupal y bajo esas condiciones pide que externen su opinión, dándose una calificación. Resultan valiosas las intervenciones orales de los niños y la disposición que ella tiene para escucharlos, pues eso le hace notar que fueron necesarias ciertas explicaciones sobre los rasgos y las condiciones de la práctica de la expresión oral realizada.

2. Los guiones de evaluación, apoyo para la calificación

Una buena evaluación diagnóstica y de seguimiento de la capacidad expresiva oral del estudiante será semejante a los ejercicios aplicados en clase. Con la diferencia de que los criterios serán más detallados y precisos para lograr una mayor objetividad y combinando más de una prueba, para luego resolverlo con una calificación. Dichos guiones de evaluación contendrán aspectos controlables de comunicación, de lengua y de tipo de texto (tema, tiempo,

Cuadro 38 CUADRO COMPARATIVO SOBRE EVALUACIÓN DE LA LENGUA ORAL

Profesora "A"		Profesora "B"	
ENTREVISTA	TRANSCRIPCIÓN DE LA CLASE	ENTREVISTA	TRANSCRIPCIÓN DE LA CLASE
<p>PA: Para evaluar el aspecto de la lengua oral observo a los alumnos y les pido que se autoevalúen voluntariamente empleando varios puntos, ya sea por equipos o de forma individual.</p> <p>Les hago preguntas: ¿Cómo vieron el trabajo realizado? ¿cómo vieron los diálogos? ¿cómo se expresan verbalmente? ¿cómo ven su desenvolvimiento?, tanto en equipos como individualmente?</p> <p>La integración entre ellos y en los equipos, la forma de ordenarse en cada actividad...etc. Doy calificación por equipos y de forma individual. Trato de integrarme al grupo para manejar una sola autoevaluación. Yo les pido la opinión a los niños, hago que ellos participen y ya conjuntamente con la evaluación de ellos y la mía doy una calificación.</p> <p>La finalidad es que ellos aprendan a observar lo que hacen. Aprendan a manejar una autoevaluación.</p> <p>En la exposición cada uno tuvo que decir cómo fue su investigación, si su forma de exponer fue clara, si utilizaron un vocabulario adecuado si tuvieron una fluidez adecuada</p> <p>La calificación surge por la acumulación de evaluaciones basadas en una escala numérica. Trato de sumar todas sus calificaciones parciales de todos los aspectos.</p>	<p>PA: Vamos a evaluar nuestro trabajo, vamos a autoevaluarnos. Recuerden que si era un día entre los animales. (Habla de los títeres que los niños hicieron) ¿qué tenían que hacer entre ellos?</p> <p>Em: Tenían que platicar.</p> <p>PA: Dialogar, entonces, van a tomar en cuenta tres aspectos importantes para que en equipo se asignen una calificación. Ustedes como equipo se van a autoevaluar, dependiendo del trabajo que ustedes realizaron. Vamos a evaluar nuestro trabajo. Se van a volver a reunir ustedes en los equipos, Van ustedes a analizar su trabajo realizado: si se organizaron, si todos participaron en la puesta del cuento y van a justificar ustedes porque se están asignando esa calificación...¿si me expliqué?</p> <p>Grupo: sí...no...</p> <p>PA: van a anotar en un papelito, la mitad de una hoja, los integrantes que estén en el equipo, posteriormente la calificación que se den por equipo. Si alguien dice, bueno: mi calificación es un seis, es un diez, es un cinco, dicen por qué. ¿si quedó claro?</p> <p>Así, rápidamente, sin cosas, sin nada, se van a los equipos... (los niños organizan las bancas en equipo, comentan entre ellos, escriben los nombres de los integrantes en la hoja. Se oyen expresiones como: ya, ándale, la neta, tú ponla, qué sacaste... diez, la neta, estuvo bien chido)... ... (después de un momento los alumnos comienzan a expresar sus opiniones)</p> <p>PA: A ver, ya, chiquitines.</p> <p>Eh 1: ya terminamos.</p> <p>Eh 2: ya maestra, ya terminamos.</p> <p>PA: haber ¿ya terminaron? ¿ya terminaron de justificar?</p> <p>Grupo: ya... ya... ya...</p> <p>PA: a sus lugares (los niños reacomodan las bancas nuevamente en filas)... ...A ver, ¿qué equipo empieza?... Bien, si me pueden comentar Lorena, Luisa, Brenda, Miguel, Sergio, su calificación y porqué?</p> <p>A ver...</p> <p>Sergio: Nosotros, dijimos ocho, porque pensamos que nuestros, bueno los personajes no dialogaron tanto, sólo hubo movimiento de la mano.</p> <p>PA: Gracias Sergio. A ver, Efraín, Diego, Miguel</p> <p>Representante: Nosotros nos pusimos de calificación ocho, porque nos faltó dialogar, y también con las... ¿cómo se llama? ... con... ¿cómo se llama? con los</p>	<p>PB: Bueno, evaluación es que tú vayas viendo como avanzan tus alumnos, qué necesita cada uno, en qué lo apoyas y todo eso te da elementos para darles una valoración por lo que hacen.</p> <p>Allí es donde tomas una escala. En nuestro caso, por el lado de la SEP va de 5 a 10, pero ya internamente, uno la amplía y valora los trabajos y las actividades de los alumnos de 0 a 10.</p> <p>Trato de que en los trabajos de equipo, en los trabajos individuales, ellos mismo consideren los requisitos con los que se les pide y que debemos aprender, ya sea que los vaya enunciando a lo largo de la actividad o como un resumen.</p> <p>Al final les digo qué tomar en cuenta para evaluar, qué tanto hicimos y cómo lo hicimos, en qué fallamos. El caso es que puedan corregir las fallas.</p>	<p>(Inicia la secuencia mencionado los aspectos que evaluará durante la interacción verbal que les solicita)</p> <p>PB: uno nada más, va a pasar aquí al frente y va a contar alguna anécdota... y les voy a calificar los siguientes aspectos. En su cuaderno van a hacer un cuadrito así... (dibuja en el pizarrón una hoja del cuaderno en el pizarrón y dentro de ese marco, el cuadrito en la parte superior)</p> <p>Eh 1: asá..</p> <p>PB: Primero me escuchan y luego ya hacer.</p> <p>Eh 2: ¡yo, maestra! Yo paso.</p> <p>MS: Van a poner (escribe en el pizarrón) volumen ... postura ... entonación ...(escribe dicción, pero no pronuncia ese rasgo).</p> <p>Procede a explicar los rasgos para los estudiantes sepan que evaluarán. Al concluir indica:</p> <p>PB: tienen un minutos y ustedes mismos se van a poner una calificación del 5 al 10</p> <p>Un niño: diez, diez, diez (risas)</p> <p>PB: Cada quien se va a evaluar dependiendo ... (un niño se para) siéntate corazón... como participe.</p> <p>Eh 1: ¡Ah! ¿ya.. no voy a pasar? (risas)</p> <p>PB: Todavía no... Por ejemplo, a lo mejor yo me sentí muy nerviosa y me empecé a bailar. A lo mejor, mi postura no estuvo muy bien y me pongo seis. Esas calificaciones son para ustedes. Yo, también ocuparé los aspectos para evaluar su exposición. Esto lo hago para que en la exposición formal sepan cómo se los pediré. No puedo mandarlos a exponer y ponerles un 6 ó un 7, sin que yo les diga cómo tienen que hacerlo, aquí, en frente. Este es un ejercicio para su exposición, para que no tengan miedo ¿quedó claro? ...</p> <p>EH 2: ¿Ese cuadrito, lo ponemos en toda la hoja?</p> <p>PB: No, puede ser a la mitad de la hoja.</p> <p>Eh 2: ¿un cuadro chico?</p> <p>PB: Sí, nada más son sus calificaciones de cómo se sintieron.</p> <p>Eh 3: ¿en el cuaderno? ¿ dónde sea?</p> <p>PB: Sí. Sé que les costará trabajo pararse aquí al frente, para hablar sobre ustedes mismos, aunque es un tema que conocen. Tienen que empezar a tener confianza al estar aquí, al frente, porque luego tiene que exponer un tema que tienen que estudiar ¿quedó claro?</p> <p>Eh 4: sí maestra...</p> <p>PB: yo tengo que escuchar, ahora, bien como es algo difícil...</p>

<p>Las participaciones orales me son útiles cuando yo saco mi calificación promedio de las actividades, tareas, ejercicios, etc. Es entonces cuando aumento un punto o décimas en el bimestre si participé oralmente décimas. La evaluación de la lengua oral está dentro de esa calificación general.</p>	<p>muñecos. Diego: No hablaste mucho. Representante: ¡tú! Tú no hiciste nada Diego. Diego: ¿cuánto te debo? (irónico) PA: A ver, este equipo sigue: El equipo de Tania, Diana, Abel, Claudia, Berenice. Nadie del equipo, bueno ¿quién quiere comentar? Abel: nadie, nadie. Bueno, yo pienso que no nos salió bien la obra. PA: Bueno ¿qué sienten que les falló a ustedes? Abel: de que no hubo diálogos. PA: ¿Si comprendieron?... A ver una pregunta para todos ¿si comprendieron a partir de la explicación que se les dio, lo que iban a realizar o les quedó cierta duda de lo que iban a hacer? Eh 1: Cierta duda. MC: ¿quién si entendió lo que se iba a hacer? (silencio) A ver jóvenes, o sea yo les dije que iban a reunir en equipo, que se iba a representar un cuento... ¿Sí? Eh 1: Sobre las dudas: ¿iban a hablar los muñecos o íbamos a dialogar nada más nosotros? PA: Obviamente, pues sabemos de antemano que los títeres son manipulados por ¿quiénes? ... Eh 2: Por nosotros. PA: Por ustedes mismos. Pues iban a hablar, hagan de cuenta que el personaje iba a ser el ratón, que los diálogos que ustedes llevaran a cabo iban a ser a través del personaje que habían ustedes hecho y detenido. Bien, y por último el equipo que me acaba de entregar su papelito: César, Miguel, Eduardo el "Chato", Adriana. Eh 3: ¡ah, no maestra, también falta! Em 4: Eduardo no es del equipo. PA: ¿por qué lo están poniendo en la lista? ¿porqué no se están poniendo calificación? Eh 4: Más bien es, porque no, porque no, porque no lo hicimos bien., porque estaban nuestros trabajos mal. PA: Pero ¿a qué se debió eso? Eh 4: porque no dialogamos bien. PA: ¿les faltó tiempo? (suena la chicharra) o ¿estuvo confusa la explicación? EH 4: nos faltó tiempo y también como que faltó explicación MC: Bien, para la clase siguiente jóvenes, se van a traer su libro de texto, por ahí está una lectura siguiente. Nos vemos.</p>		<p>Eh 5: el requisito... (este niño percibe que habrá una condición) PB: para algunos aunque para otros no, les pido su atención, no se rían, no se burlen... Eh 6: sí burlense porque va a hacer muy gracioso lo que vamos a contar ¿verdad Axel? (voces y risas) MS: A ver, señor, yo los veo de aquí. (Los estudiantes pasan a realizar cada un o su intervención oral. Al concluir pide que concreten la evaluación). PB: Bien, me escuchan. Rápidamente, allá abajo de su calificación, me van poner los cinco errores más comunes que cometieron tanto cada uno de ustedes, como los cinco errores más comunes que observaron y cometieron sus compañeros. No les voy a poner ejemplos, porque si lo hago van a copiar lo que yo digo. Quiero que ustedes los detecten. El lunes es la exposición formal no los quiero ver aquí con ellos. Vayan pasando cada cinco personas aquí, para que se los califique... ... (Pasan poco a poco de cinco en cinco, en fila para ser revisados por la maestra) Ya nadie se forma atrás de su compañera. Nos vemos.</p>
--	---	--	---

descripción, uso de vocabulario, fluidez, etc). Podrán ir argumentados o estar en forma de preguntas (Casany, 2002: 185-187; Lucero Lozano, 1977:130-136 y 2003: 250-257,271).

La estrategia que ocupa la profesora “B”, para evaluar expresión oral se basa en guiones que valoran algunos de los elementos prosódicos de la lengua oral. En esta etapa inicial, la docente insiste mucho en el uso correcto del léxico, el manejo de ideas principales y la forma de participación.

En una segunda etapa procura que los estudiantes elaboren su propio guión con el fin de evaluarse ellos mismos. Pretende ir creando el hábito de una permanente evaluación, una evaluación compartida, sumativa y promediada al cabo de terminar el bimestre.

PB: Tomo en cuenta todas las participaciones orales que tengan, veo el trabajo hecho en conjunto. Por ejemplo, el debate que realizamos...es una calificación más... en el debate tuvieron 8, 10 y en lectura tuvieron 7, en el examen tuvieron 10, entonces las cinco calificaciones se las evalúo de la misma forma, y le saco su promedio.

Ningún eje define la aprobación de un alumno en español. Les toma en cuenta las distintas actividades realizadas y obtiene un promedio. En realidad el programa de primer año está cargado en expresión oral en un 70%.

Yo les califico hasta la sonrisa, tareas, participaciones, formas de hablar, participaciones y demás. La verdad, el ponerles un número, es también ayudarles y muchas veces puede irles bien en un lado, y mal en otro y todo lo que sea, que ellos hagan para a clase.

Al tomar las actitudes de los estudiantes, su disposición en la participación, la manera de hacerlo tanto la profesora “A” como la profesora “B” entrar a la llamada evaluación formativa, pues toman en cuenta el proceso desarrollado por los estudiantes durante un determinado tiempo. Tiempo definido institucionalmente. El curso está dividido en cinco periodos, de dos meses cada uno. El acuerdo 200 de la SEP indica que los profesores deberán entregar sus evaluaciones en la segunda quincena de del último mes de cada periodo: octubre, diciembre, febrero, abril, junio. Adecuando la entrega considerando momentos vacacionales.

La evaluación que realizan parte de las valoraciones que han ido señalando junto con los alumnos a lo largo de cada periodo de clase. Ninguna de las dos llevó un registro específico. Al pedírselo, se dedicaron a describir cómo habían realizado la evaluación final. Las valoraciones que emitieron fueron estimativas y generales. La resolución de la calificación se basó en ellas. Las dos profesoras coinciden en valorar que el programa de español trabaja mayoritariamente temas de expresión oral, sin embargo en la práctica le dan peso diferencia para llevarlas a cabo y todavía más para emitir juicios determinativos de calificación en donde el peso lo tenga la lengua oral.

La profesora “A” y “B” practican la corrección de errores importantes, fomentan la autocorrección por lo general al final de cada interacción comunicativa como la exposición, la

entrevista y el debate pero sin llegar a la objetividad ni a un seguimiento evaluatorio, a través de la autoevaluación de manera oral con preguntas abiertas. Algunas veces hacen hincapié en el proceso desarrollado, otras la forma de trabajo, en los apoyos utilizados. Es en la profesora "B" donde más se refleja que para las subsecuentes prácticas considera estas valoraciones. Hay impacto en la toma de decisiones.

En la primera sesión observa el nivel lingüístico de los estudiantes, lo que le hace saber qué tipo de ayuda pedagógica deberá brindar a sus estudiantes. Detecta deficiencias, Valora en quienes retroalimentar y de qué forma. También que conocimientos retroalimentar y qué tipo de conductas controlar. El conocimiento que va obteniendo de la dinámica del grupo le permite saber qué estrategias ir aplicando para hacerlos hablar. Por tanto la evaluación sobre su propia práctica es implícita y permanente.

En la profesora "B" es aún más patente el continuo uso de la *observación participativa* (Y. Goodman, 1989:9-11, Bridges, 1989:16-17; Galindo:56-57; Selltiz, 1994:86) para superar fallas de planeación, de organización, de indicaciones, para evaluar los progresos, que haya observado en ella durante las prácticas de expresión oral. También toma en cuenta el desarrollo que cada alumno va presentando en ellas para encauzar sus participaciones, las actitudes que presenta al participar.

Para hacer un seguimiento del avance de los estudiantes con respecto a lengua oral, no es posible darlo, pues objetivamente no hay más que los referentes conceptuales que demuestran que se trató el tema. Objetivamente no queda nada por escrito, ni por parte de ellas ni por parte de los alumnos. En el cuaderno de 1º. "C" de la profesora "B", lo que llega aparecer es la calificación de su primer práctica de expresión oral y algunas notas sobre dicción. En 1º. "D" de la profesora "A", fuera de la calificación que verbalmente les da a los alumnos, no hay evaluaciones objetivas para los alumnos. El único referente objetivo tanto para ella como los estudiantes es el cuaderno en donde están los resúmenes o las copias de los temas de expresión oral.

Y. Goodamn (2000:291), Lozano (2003) proponen hacer la evaluación en tres momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje: al inicio (evaluación diagnóstica), durante el proceso (evaluación formativa) y al final (evaluación sumativa). La evaluación diagnóstica da a conocer el dominio y profundidad con que los alumnos manejan ciertas habilidades y conocimientos. Con ella nos podemos percatar de su uso lingüístico, el nivel de expresión que tienen, de las necesidades e intereses de los alumnos. Representa en sí, los antecedentes de inicio del curso y de alguna forma de cada tema para cada nuevo aprendizaje.

La evaluación formativa tiene como función exponer aciertos y deficiencias del alumno y del

profesor durante el proceso de aprendizaje y de enseñanza. Cabe realizar aquí la autoevaluación y la evaluación participativa. La evaluación sumativa se lleva a cabo al final del periodo, por lo general institucionalmente marcado, considerando los propósitos del curso, los alcances del grupo y trasladada a un número previamente estipulado por el Acuerdo 200 (:2) --- 5 para no aprobatorio y de 6 a 10, aprobatorio --- según el nivel alcanzado considerando todas las actividades planteadas por el o la docente.

H. Tres formatos de interacción formal y sistemática

1. Exposición, entrevista, el debate y otras interacciones orales

Las estrategias para las prácticas de la lengua oral abordadas por las dos profesoras observadas parten de la importancia que cada una le da a la expresión oral, pero también de su capacidad para tratar ésta de forma sistemática. El discurso de las dos docentes de español señala que es fundamental que los estudiantes dominen distintos usos de la lengua oral con precisión y claridad, coincidiendo de esta forma con el programa de estudio vigente. Discrepan de éste y cuestionan el programa de primer año en cuanto a que contiene una fuerte carga de temas a trabajar en este eje. Sin embargo la forma de asumirlo, de comprometerse y llevarlo a cabo es en distinto nivel.

Ambas profesoras consideran repetitivos los contenidos programáticos de la exposición, la entrevista y el debate en cada uno de los cuatro bloques del programa, lo cual les quita tiempo para tratar otros temas enunciados en él. Bajo este panorama cada una trata de salvar la situación buscando de esta forma el avance programático. Así, mientras la profesora "B" los ve de forma práctica- conceptual al inicio de curso, para después emplearlos como herramientas que apoyen otras prácticas de la lengua y otros temas del programa. La profesora "A" de manera preponderante los trata en forma conceptual y busca obviar su práctica, al grado de hacerla alejada de lo visto conceptualmente. Su preferencia es trabajar la lengua como herramienta y sobre esa práctica apoyar la consolidación de la misma.

La profesora "A" reconoce que, en realidad, no los ve por ser pérdida de tiempo y propiciar el descontrol del grupo. Al abordarlos, explica, que es debido a la observación a que es sujeta. Básicamente los trata de manera conceptual. Al iniciar cada tema se apoya en conocimientos previos de los estudiantes y hace la práctica después de tratar otros temas, bajo la justificación de darles días para que los estudiantes se preparen. Esto ocasiona falta de interés por parte de los alumnos y olvido de los requisitos en que basarán sus participaciones. A pesar de que hay estudiantes que insisten en cuando lo retomarán, la profesora "A" los posterga al grado de que dicha tarea es asumida más tarde como un asunto sin tanta importancia y descontextualizado

de lo conceptual.

A la pregunta expresa sobre si los estudiantes realizarían otra exposición de temas, otra entrevista o algunos debates, la profesora “A” contestó afirmativamente, pero que éstos serían muy espaciados, pues le ocasionaban atraso en otros temas de los bloques del programa.

La valoración de la profesora “A”, en cuanto a la aplicación de estos temas, es que fueron llevados a cabo para ver como manejaban los recursos de apoyo (láminas, cuadernos, grabadoras) en cada uno. Dicha condicionante fue desconocida por los estudiantes, pues nunca se los manifestó. Aclaró que la formalidad de la próxima exposición, entrevista y debate de temas sería basada en una investigación. En realidad ya no se presentaron con ella las oportunidades de ver la continuidad de estos temas. El único debate con este primer año “C” fue realizado en diciembre cuando las clases se iniciaron en agosto. Fue ya innecesario forzar más la situación de observación.

Con respecto a la exposición y la entrevista el acento está puesto en que los estudiantes los tengan presentes en lo teórico y no en lo práctico.

PA: Si, si vamos a seguir exponiendo temas, bueno, porque la primera que hicieron fue meramente para ver como ellos manejaron los materiales, después ya viene donde ya ellos tienen que aplicar la investigación. Pasa lo mismo en la entrevista y en el debate, si da tiempo los vuelvo a ver durante el curso, pues ya tuve mucho atraso al tratarlos. Si no se puede de alguna forma ya está visto el tema.
(dic. 8 – 03) .

La entrevista y el debate son vistos por la profesora “A” como contenidos programáticos conceptuales sujetos a una única práctica sin un compromiso expreso de emplearlos durante el curso.

Si bien la idea es que los estudiantes se vayan superando en cada espacio que se da a los formatos de expresión oral, es de suma importancia que éstos conozcan el porqué de las acciones que se les propongan, el buscar la continuidad oportuna a los temas tratados en lo teórico para tener prácticas similares. Así como el conocimiento previo de los rasgos que se evaluarán al aplicarlos, siendo claros y precisos tanto para los docentes como para los estudiantes.

La estrategia recurrente de la profesora “A” para tratar estas prácticas de lengua, sea exposición, entrevista o debate oral, es la siguiente:

1. Indagación de conocimientos previos a través de preguntas.
2. Reflexión sobre las respuestas y complementación con algunos nuevos elementos, tratando de abarcar los aspectos graduales planteados a lo largo del programa para tratar el tema de una sola vez.
3. Resumen dado por ella basada en otros libros de texto u obtenido por ellos mismos de su libro de texto.
4. Aplicación de lo visto conceptualmente en una única práctica.
5. Promoción de la autoevaluación en lo realizado basándose en criterios que en ese momento se aportan.

Hay que recordar que la estrategia recurrente involucra una estrategia motivacional, una estrategia conceptual y una estrategia documental.

La profesora "B" presenta el tema, escudriña conocimientos previos. Busca motivar a través de las actividades que plantea dando a conocer de forma intercalada y simultánea el propósito o propósitos de la práctica de expresión oral.

Al realizar la docente "B" con los estudiantes una primera práctica sencilla, que parte de los conocimientos previos que va enriqueciendo con nuevos elementos. Promueve que los alumnos apliquen gradualmente los nuevos conocimientos. Si la aplicación es deficiente, suspende, ejemplifica personalmente, hace que los alumnos vayan siguiendo el curso de sus ideas y vuelve nuevamente aplicar. Para la construcción de ideas del cómo debe hacerse, utiliza frecuente la inducción y en un segundo momento la deducción. Ella emplea estos procedimientos para evitar dar ella todas las respuestas.

Ya entendido el procedimiento de un formato de expresión oral, por parte de los estudiantes, la docente "B" tiende a que éstos lo empleen como una herramienta para trabajar otros temas del programa y con ello establece la integración con los otros ejes de la lengua. En lo sucesivo hará que los estudiantes vean la exposición, la entrevista y el debate ya no sólo como conocimientos, sino como técnicas que propician la investigación, la preparación de temas y la participación organizada. Parte del ensayo informal de este tipo de interacciones orales basándose en experiencias y conocimientos en contacto con los estudiantes para pasar prácticas de dichas interacciones ya más formales, estructuradas y con investigación de un tema determinado.

La profesora "B" abarca, desde que comienza a trabajar estos temas programáticos, lo propuesto en todos los bloques y lo afianza al hacerles ver a los alumnos la utilidad que le darán durante el curso al ver otros temas o tratar asuntos específicos de la escuela. De esta forma practica la exposición al dejarles temas de investigación, artículos de divulgación, eventos sociales como el "Día de Muertos". Improvisaciones de pastorelas. Hace que apliquen la entrevista para investigar sobre determinado tema, para investigar sobre un hecho social o cultural.

Además, aplica el debate para discutir sobre problemáticas escolares, como el reglamento escolar, con el propósito de que comprendan su funcionamiento y cumplimiento. Otra de las aplicaciones se dio en el análisis de la vigencia de las ideas, valores y comportamiento de los personajes de un cuento. Posterior a estas prácticas da la indicación de usar la entrevista para investigar y saber qué se expondrá de lo investigado a través de ella, advirtiéndoles que

refuerzan con información documental y formen con ello se hagan argumentos para el tema.

Con respecto a los debates, la profesora “B” realiza lo mismo, se apoya en las investigaciones que resulten de entrevistas y aplica los rasgos de la exposición en la argumentación de las ideas que los alumnos tienen que exponer sobre algunos temas de discusión. Con ello busca que apliquen la experiencia obtenida en sus exposiciones y que tengan la documentación necesaria y suficiente para defender sus ideas.

La experiencia que van adquiriendo los alumnos en los debates la traslada hacia la aplicación de un foro relacionado con la vigencia de las costumbres del “Día de Muertos” y la cooperación de los integrantes de la escuela para promover dicha tradición mexicana. En dicho foro los hace retomar lo investigado en la entrevista, les recuerda que las ideas que expongan tienen que ser argumentadas como en el debate y les solicita cuidar rasgos de la expresión oral en cada participación que tengan.

Tanto para la exposición, para la entrevista como para el debate, trata de abarcar gradualmente tanto en lo conceptual como en lo procedimental todos sus elementos. Hace que los estudiantes vayan aplicando teoría y práctica al tratar dichos contenidos programáticos. Parte de la aplicación de los conocimientos previos de los alumnos para que éstos vayan afianzando a partir de aquellos nuevos elementos que tienen que poner en práctica posterior e inmediatamente al haberlos tratado. El contenido programático no lo suelta hasta no verlo por completo y con la finalidad de que no pierdan el interés sobre él en el plano de conocimiento. El entrenamiento sobre los mismos se da en la vinculación con otros contenidos del programa y les da utilidad de técnicas de investigación y de discusión. Empleando desde luego en ellas las estrategias planteadas en las transcripciones presentadas y tratadas en el sustento teórico.

Al plantearme un esquema representativo de la forma en que la profesora “B” trabaja estas interacciones verbales y formatos definí el siguiente, sin perder vista que la lengua también es trabajada como herramienta y que la conversación que se establece a través del hecho comunicativo es parte del mismo:



Bajo esta perspectiva, la profesora “B”, de acuerdo a Lomas (1999, 2002), al trabajar de esta forma la competencia oral se afianza la competencia comunicativa. Se le da la oportunidad al estudiante de saber qué decir a quién, cómo decirlo, cuándo decirlo en forma apropiada. Se le da la oportunidad de practicar el uso de la lengua de acuerdo a situaciones y circunstancias de comunicación e incluso aquel uso lingüístico propio de su identidad tanto sociocultural como generacional. Se pone en juego desde esta postura los diversos componentes de la competencia comunicativa (lingüístico, sociolingüístico, discursivo y estratégico) en ese plano oral. La estrategia recurrente de la profesora para dar tratamiento a estos temas es la siguiente:

1. Presentación de un propósito motivante, combinando con rasgos de evaluación.
2. Indagación de conocimientos previos y mención de algunos nuevos conocimientos.
3. Primera aplicación basada en los conocimientos previos y los elementos nuevos.
4. Primera reflexión conceptual y grupal sobre el contenido visto con toma de nota sobre el mismo.
5. Segunda aplicación con ejercitación de los elementos nuevos, agregando la práctica de otros elementos que da a conocer, dando con ello gradualidad y complejidad al tratamiento del tema.
6. Segunda toma de notas sobre los elementos nuevos con base en la reflexión conceptual que la profesora dirige.
7. Ejercitación de los formatos combinándolos con otros temas programáticos.

En la descripción que la profesora “B” hace de la entrevista, también es posible distinguir lo que Cassany (2002:143-150) denomina para las comunicaciones humanas: temas de la situación, intervenciones o turnos de la palabra, roles determinados. En conjunto, a esta estructura comunicativa Cassany la llama rutina. Las rutinas son estructuras comunicativas en las que se distingue la información o contenido de la transacción y la interacción o estructura de la intervención. Dichas rutinas son totalmente culturales y serán diferentes según sea la comunidad lingüística, pues varían las relaciones entre las personas. Nussbaum (1991, en Lomas, 2001:73) los denomina rituales de la interacción (acuerdos, obtener informaciones, productos, conseguir actuaciones, comportamientos, mantener relaciones por sólo socializar)

Para Cassany (2002), la rutina permite ejercitar la primera habilidad comunicativa: la planificación del discurso. La experiencia en esta primera habilidad permitirá prever lo que pasará (tema que se hablará o información) y cómo será nuestro comportamiento (de qué manera será la interacción).

Así mismo, en la práctica de dicha profesora “B”, es posible ver otra de las *microhabilidades* enunciadas por Cassany (2002:144): la conducción de la interacción. En esta estrategia se selecciona el tema, se desarrolla, se amplía, se desvía, según las necesidades de quien ejecuta

la situación comunicativa. Las preguntas que elabora la profesora “B” ayudan que a aprendan a dominar con ellas los turnos de palabra: *cuándo hablar, durante cuánto tiempo, cuándo ceder la palabra* (Lomas, 1999; Nussbaum,1991 y Nussbaum y Tusón:1996 en Lomas,2001:195).

Bygate (1987, citado por Cassany,2002:144) distingue cinco estrategias que se van practicando en las interacciones comunicativas espontáneas o sistematizadas, que podrían relacionarse con los componentes de Dell Hymes y John Gumperz (1972) vistos por Amparo Tusón (1991, en Lomas, 1999:287; en Lomas, 2001:57) como una propuesta útil para reflexionar sobre el habla y sus usos, así como para tener un punto de referencia para planear el trabajo de expresión oral en las clases de español. También se podrían contemplar el *principio de cooperación* de Grice (1975, en Lomas,1999:285; en Martínez, López y Juárez:2002:94) quien opina que quienes participan en conversaciones, cooperen de acuerdo a ciertas finalidades y reglas contribuyen a un mejor entendimiento comunicativo. El siguiente cuadro presenta de forma comparada lo expresado por estos autores con respecto a las *estrategias comunicativas, los componentes del hecho comunicativo y las máximas sobre el principio de cooperación*, observable en la práctica de las dos profesoras:

ESTRATEGIAS DE Bygate (1987)	COMPONENTES DEL HECHO COMUNICATIVO SPEAKING Hymes y Gumperz (1972)		PRINCIPIO DE COOPERACIÓN Grice (1975)
	(en español)	(inglés)	
1) Saber indicar qué se quiere hablar;	-- Situación	Situation	Máxima de Cantidad:
2) Saber tomar la palabra en el momento idóneo;	-- Participantes	Participants	<i>No des ni más ni menos información que la necesaria.</i>
3) Saber aprovechar el turno de la palabra;	-- Finalidades	Ends	Máxima de Calidad:
4) Saber reconocer el momento, en relación a los demás, para tomar la palabra;	-- Secuencia de actos	Act sequences	<i>Di la verdad.</i>
5) Saber dejar la palabra a otro.	-- Clave	Key	Máxima de Relación:
	-- Instrumentos	Instrumentalities	<i>Sé pertinente</i>
	-- Normas	Norms	Máxima de Modo:
	-- Género	Genre	<i>Sé claro y ordenado</i>

De acuerdo a la interacción oral que se lleva a cabo, ambas profesoras intentan que los estudiantes asuman el rol que les toca jugar en ellas, según sea el caso. En la exposición: expositor y auditorio. El expositor prepara el tema, los recursos y expone. El auditorio, escucha y pregunta. En el caso de la entrevista, la rutina define claramente los roles del entrevistador y el entrevistado. En el debate, uno que dirige (docente o alumno), los relatores (alumno o alumnos) y los ponentes (alumnos que defienden sus posturas con argumentos). Estos roles les permiten a los alumnos aplicar estas microhabilidades estratégicas (conducir el tema y habilitarse en los turnos de la palabra).

En las siguientes transcripciones de cada tipo de formato pueden observarse las aplicaciones los roles correspondientes a cada uno. En cada transcripción viene señalado con

letras mayúsculas y minúsculas el rol expresado en la columna de la derecha donde se indica el formato empleado, excepto en la del debate que tiene anotaciones específicas

Las dos columnas que la preceden, corresponden a cada una de las transcripciones de las profesoras "A" y "B" correspondientemente.

En la entrevista se incluye la transcripción tal y como las dos docentes la trataron. La profesora "A" la ejemplifica imaginariamente con todo el grupo por primera vez y después la deja para ser trabajada extractase. La profesora "B" va dando elementos conceptuales en tres etapas y haciendo prácticas parciales en cada una que se van enriqueciendo con nuevos elementos y por lo cual le va dando mayor complejidad. Se transcribe la primera etapa para hacer posible la comparación con la profesora "A", puesto que ya no la vuelve a tratar.

También se señalan diversos solapamientos (Sacks, Schgloff y Jefferson, 1974, en Lomas,1999:277), nombre con el que se le conoce a la acción de dos o más personas que hablan a la vez en una conversación y que es en estos casos se presenta con estudiantes de la profesora "B" con mucha frecuencia. En estas transcripciones están marcados con un medio corchete. ()).

Por lo general los turnos de palabra se respetan en la exposición, en la entrevista en el debate dirigidos por la profesora "A". Le ayuda el que sea un grupo poco numeroso y la tranquilidad del grupo. Además de hecho son técnicas y formatos que por los roles que cubren marcan de forma específica los turnos. Sin embargo, con la profesora "B" la dinámica de relajo del grupo, de no poseer aún una escucha atenta, y de ser un grupo bastante numeroso en un espacio reducido, hace que con frecuencia haya alboroto. Éste es aprovechado por varios alumnos y origina continuos solapamientos, transgresiones a la palabra y por lógica las técnicas que promueven la distribución de turnos en donde hay apertura para participar son un tanto desgastantes llevarlas a cabo y con algunas dificultades, como es el caso del debate.

Las transgresiones a la palabra en los turnos, durante los tres debates observados en el grupo de la profesora "B", se dan en varias tonos y afortunadamente fueron disminuyendo en cada práctica, sin que por ello el grupo se manifestara muy activo.

En el debate transcrito y realizado con el grupo "C" de la profesora "B" se identifican las trasgresiones a la palabra en turno como interrupciones complementarias, como interrupciones de aclaración o incluso como interrupciones de broma, pero también aparecen algunas transgresiones incómodas y otras ofensivas hacia quienes participan, hacia la clase y hacia la misma presencia de la profesora. Las primeras (las interrupciones) las lanzan alumnos que identifico como rompeturnos cuando su intención es molestar a quien interviene, propiciar relajo o arrebatarse la palabra. Se dejan ver como estudiantes impertinentes que no respetan las

normas de la técnica del debate y alteran constantemente el orden del mismo, pero que de alguna forma puede continuar.

Con el nombre de trabucador identificaremos a aquellos alumnos que provocan interrupciones agresivas que definitivamente trastornan y desordenan el debate, impidiendo con su actitud la continuación del mismo.

También ocasionalmente se dan intervalos o silencios en el grupo de la profesora "B", son más frecuentes en la profesora "A". Esto motiva que ella intervenga con mayor frecuencia, pues sus alumnos tienden a guardar silencio. Si bien, en estas transcripciones no son muy notorios (están marcados con puntos suspensivos), si es más observable cuando trabaja las cuestiones conceptuales, de análisis o reflexión de los pensamientos de los lunes y actividades donde surja esa necesidad.

Otro rasgo que aparece en estos formatos es la discontinuidad del discurso, la falta de fluidez. Mientras los estudiantes leen los cortes, la discontinuidad es mínima o de plano no se da. Pero en el momento, que se ven obligados a construir sus ideas, tiende a ser discontinuo. Observemos las transcripciones ubicadas en las siguientes páginas sobre la aplicación de roles, pero también los rasgos descritos.

La transcripción de estos formatos no sólo permite observar las *microhabilidades* de planificación, de conducción sino también las habilidades de negociación del significado, las habilidades de producción y las de corrección que a continuación se tratarán. Los semichorchetes indican que todos hablan al mismo tiempo

En cualquiera de los tres formatos, se desarrolla en los interlocutores y en los escuchas, la tercera *microhabilidad* de Bygate (1987, en Cassany, 2000) puesta en juego: la negociación del significado. Esta negociación del significado consiste en que se pongan de acuerdo en lo que cada uno dice desde su óptica, desde sus intereses y las necesidades del otro. En darle

APLICACIÓN DE ROLES EN LA EXPOSICIÓN

Formato empleado	Profesora "A"	Profesora "B"
Exposición	Sesión 22	Sesión 9
Significado de las abreviaturas empleadas	Fecha: Lunes 6 – octubre – 03 Datos tomados del diario de campo Actividad: exposición por equipos No. de integrantes por equipo: de 2 a 4 No. de equipos que presentaron: 6 No. de sesiones: 2; No. de equipos que presentaron en la primera sesión: 5 equipos Segunda sesión: 7 de octubre No. de equipos que presentaron en la segunda sesión: 1	Fecha: Lunes 6 – octubre – 03 Datos tomados del diario de campo: Actividad: exposición por equipos No. de integrantes por equipo: de 5 a 6 No. de equipos que presentaron: 7 No. de sesiones: 2 No. de equipos que presentaron en la primera sesión: 5 equipos. Segunda sesión: 7 de octubre. No. de equipos que presentaron en la segunda sesión: 2 equipos.
Exp h: expositor hombre	Temas seleccionados y tratados: Las Olimpiadas: 4 integrantes; Las fuerzas gravitacionales: 3 integrantes Los ecosistemas: 3 integrantes Los climas: 2 integrantes	Temas seleccionados y tratados: La drogadicción (cuatro integrantes) La contaminación (seis integrantes) La basura (integrantes)
Exp m: Expositora mujer		
Est: estudiante		
V Ests: Varios		

<p>Estudiantes</p> <p>Aud 1: alumno del público que participa</p> <p>Aud 2: igual, pero distinto alumno</p> <p>Los números indican las veces que participan los estudiantes. Cuando se repite el número, ese el mismo estudiante.</p>	<p>La alimentación: 3 integrantes La contaminación del agua: 2 integrantes</p> <p>Un integrante del equipo presenta a los demás. Presenta el tema. Exponen leyendo uno por uno lo que traen preparado. Ocasionalmente logran exponer un fragmento sin leer lo escrito. Se apoyan con la o las láminas que llevan, leyendo lo que tienen escrito en ellas.</p> <p>El auditorio, que es el resto de los alumnos que esperan su turno para pasar o los que ya pasaron, permanece sentado por filas en su lugar. Unos alumnos atienden, otros leen lo que presentarán, algunos están distraídos, pero todos guardan silencio. La profesora se sienta en su lugar frente al escritorio o se pasa a una banca de adelante.</p> <p>En cada equipo la profesora "A" hace dos o tres preguntas (estrategia de obtención mediante pistas) para propiciar la reflexión del tema, intentando con ello que den una respuesta reflexionada en donde incluyan elementos del tema tratado. Aun con respuestas breves, pero todos los equipos responden a esta estrategia</p> <p>La transcripción de la videograbación corresponde al primer equipo.</p> <p>Transcripción Presentador y</p> <p>Exp h 1: Nosotros somos el equipo 1, él es Luis; ella, Rosa, él Arturo y yo Eduardo (casi todo el tiempo de la exposición se mantuvieron de espaldas al auditorio). Vamos a dar el tema de Las Olimpiadas para que ustedes sepan, este, cuando aparecieron, y este, cuando se hacen...</p> <p>Exp h 1: Bueno. Las Olimpiadas son los juegos olímpicos de la antigüedad. Se realizaban en un periodo de cuatro años en dos celebraciones sucesivas en la ciudad de Olimpia para homenajear a Zeuz. Los juegos olímpicos no solo eran deportivos sino también religiosos por estar consagrados a este dios.</p> <p>La palabra Olimpiadas deriva del latín Olympias, adis y del griego Olympiás, de Olympia, juegos olímpicos. Unos dicen que la primera Olimpiada data del año 776 a.C.</p> <p>Exp h 1: Este, Bueno ahora sigue mi compañero Luis.</p> <p>Exp h 2: El historiador Tímeo hace uso de las olimpiadas como un sistema de cómputo y dice que comenzaron en el año 300 a.C. Los años se contaban por olimpiadas. Este nombre sigue siendo utilizado para marcar el espacio entre dos juegos olímpicos. El rey que las fundó, fue Ifitos en el año 884 a.C. Escogieron a este rey los demás estados griegos porque lo consideraron con una comarca y estado neutral.</p> <p>Su, su máxima popularidad fue en los siglos V y VI a.C. El emperador Teodosio I el Grande las suspende en el año 394 d.C. por su simbología pagana.</p>	<p>La drogadicción (cinco integrantes) La contaminación Las enfermedades de transmisión sexual. La desnutrición, La pobreza.</p> <p>Un integrante del equipo va presentando a sus compañeros e indica que asunto del tema tratarán éstos, en el momento que les toca pasar.</p> <p>La mayoría de los integrantes de los equipos lee en las hojas donde lleva escrito su subtema. Van señalando los dibujos que tienen relación con lo que mencionan.</p> <p>El resto de los alumnos conforman el auditorio y aguardan su turno. Algunos se distraen, se oye uno que otro susurro, pero en general guardan silencio cada vez que pasa un equipo.</p> <p>La profesora indica que pongan atención pues de cada tema darán una opinión.</p> <p>Cuestiona el que estén leyendo. La única indicación en que les insiste a los alumnos expositores es sobre fallas en el volumen.</p> <p>Al observar que hacen la lectura del tema, intenta hacer reflexionar a los dos primeros equipos a través de preguntas (estrategia de obtención mediante pistas), pero desiste al ver que no funciona.</p> <p>Transcribo la parte en donde la profesora "B" da indicaciones, y se crea el ambiente que privará en la sesión. El ejemplo de exposición que transcribo es de la videograbación. Corresponde al equipo tres, es el único que preparó oralmente el tema.</p> <p>Transcripción PB: Buenas tardes G: ¡Buenas tardes! PB: Sentados, prepárense para las exposiciones. Me voy para atrás, hablen fuerte, volumen, recuerden volumen, cuiden no ocupar muletillas y postura, ¿OK? E h 1: OK, changos y macacos... MS: Axel, no empecemos PB: Pasa el primer equipo. Los que van a exponer se colocan frente al auditorio, frente al público (Unos detienen la lámina y otros van leyendo lo que prepararon. El equipo 1 lee sobre la drogadicción y se retira. El equipo 2, trata la contaminación. En este equipo está la niña indígena. También leen).</p> <p>PB: Pase el equipo dos</p> <p>Presentadora y Exp m: Somos el equipo 2, formado por seis integrantes Luis, Karla, Ángeles, Jennifer, Lourdes y yo, Lorena. Nuestro tema es "La contaminación". El primero en pasar es Luis que nos tratará la contaminación de las fábricas.</p> <p>Exp h 1: (Lee su subtema, señalando donde hay ilustración relacionada con lo que está leyendo. De la misma forma pasan los expositores 2, 3, 4, 5 y 6.</p> <p>PB: Haber, ya leyeron. Ahora Luis explícame lo que leíste.</p> <p>Exp h 1: Maestra, yo lei, pero ella va a explicar (se rie y bromea con su compañera, quien se niega a explicar).</p> <p>PB: No, no se quedó así, explica lo que eíste. No te hagas el chistosito.</p> <p>Exp h1: pero maestra, de veras.</p> <p>PB: Anda, Luis.</p> <p>Exp h 1: Bueno, que... (vuelve a leer)</p> <p>PB: El equipo ¿qué opina de lo que ha dicho? (el resto de las integrantes del equipo guardan silencio. La profesora deja seguir la exposición al ver que los alumnos se dedican a leer. Opta por ya no hacer</p>
---	--	---

	<p>Exp h 1: Ahora sigue mi compañera Rosa... ¡Órale!</p> <p>Exp m 3: Sí. A finales del siglo XIX se reanudan los juegos olímpicos bajo un contexto histórico diferente y se les re...conoce como las Olimpiadas Modernas. Las Olimpiadas se reanudan en Atenas en 1896, y así cuada cuatro años. Se suspenden en 1916 debido a la Primera Guerra Mundial. Se inician en Amberes en 1920 y se van celebrando cada cuatro años, pero en 1940 y 1944 no se hacen debido a la Segunda guerra Mundial. Se reinician en Londres en 1948. México fue sede en 1968, las anteriores fueron en 2000 en Sydney y en 2004 , serán en Atenas.</p> <p>La frase citius, altius, fortius significa más más veloz, más alto, más fuerte y se refería que en cada olimpiada se lograban las mejores marcas.</p> <p>Exp h 1: Ahora sigue mi compañero Arturo ¡Ya!</p> <p>Exp h 4: Com...petí...an hombres honorables y nobles. Se suspendian todas las guerras. Las olimpiadas duraban antes cinco días, hoy duran dieciséis días. Antes primero hacian sacrificios a sus dioses. Los demás días presentaban distintas pruebas aunque no se sabe cual era su orden. Una de las principales era la de atletismo, otra las luchas, el pentatlón, que eran cinco pruebas: velocidad, salto de longitud, lanzamiento de jabalina, de disco y lucha. Actualmente los Juegos Olímpicos representando, además, de la máxima competencia deportiva, una convivencia fraternal por parte de la mayoría de los países del mundo.</p> <p>Posteriormente a la lectura o exposición del asunto que les tocó abordar del tema, la profesora hace preguntas que inducen a que los niños que leyeron, ya sea de sus láminas o de fichas, construyan ideas basadas en los apoyos escritos presentados. Este momento es el en que realmente se da la exposición oral:</p> <p>PA: ¿Por qué escogieron este tema de las Olimpiadas? ¿Qué nos comentan?</p> <p>Exp h1: Las olimpiadas son importantes pa' todos los países y también para ...nosotros, porque... hay una convivencia entre todos los países.</p> <p>PA: ¿Qué más? (al ver el silencio de los niños expositores, la maestra motiva que respondan, preguntándole al equipo sobre lo que dijeron anteriormente). ¿Y eso cada cuánto se da (se refiere a las Olimpiadas)?</p> <p>Exp h 1: ¿Eeh)...Cada cuatro años.</p> <p>PA: Cada cuatro años ¿Dónde son las próximas Olimpiadas?</p> <p>Exp h2: En Santo Domingo.</p> <p>Exp m 3: ¡No! (Se ríe) ¿cómo se llama?, en Atenas. (jugando vuelve a responder)</p> <p>Exp h 4: ¡Ya! ¡No juegues! En Atenas.</p>	<p>preguntas) El acuerdo fue exponer oralmente y no venir a leer. El siguiente. ¿Se lo aprendieron?</p> <p>Est: Nadie (se ríen) Pero están empezando a dar la lata. No van pasar. No pueden leer nada. Mañana es su última oportunidad. Pase el tercer equipo. Pasa Juan Manuel.</p> <p>Exp h y</p> <p>Presentador: Buenas tardes, somos el equipo tres y vamos a presentar el tema de La Drogadicción y las adicciones.</p> <p>Exp h 1: Las drogas y las adicciones hacen que las personas se vuelvan adictas. (conforme va explicando, va señalando varios dibujos que representan lo que enuncia). Una persona adicta es cuando... las personas no pueden dejar de consumir ciertas unas sustancias o ciertos alimentos. Por ejemplo, una de esas sustancias son los aerosoles, las tachas. Todos estos, aquí, todos estos, (señala lo que hay en la lámina) hacen retrasos mentales. Por ejemplo ya no se acuerdan de las personas y..., se vuelven personas muy agresivas o al contrario, se vuelven personas muy sensibles.... Y no solamente son una drogas sino que también se deben consideran como droga el tabaco y, el... la cerveza y el...o el alcohol. Ya que también al consumirlas durante un tiempo indeterminado se vuelven, se vuelven adicción. Al ser adicto a esto (señala en la lámina) ya que también esto te va consumiendo por dentro. Por ejemplo, la cerveza es igual que los demás, te va matando las neuronas.</p> <p>También el tabaco da cáncer de colon, este (hace un gesto indicando que dijo una muletilla), cáncer en el estómago, cáncer en los pulmones, cáncer en la boca, etcétera. También existe el aerosol, perdón hay diferentes tipos. Por ejemplo, este (indica con su mano donde es tá el dibujo), este es el aerosol que nada más olerlo ya se hace una agresión, se lo ponen hay (señala su nariz) , y ya se considera drogadicción. También va a pasar Axel a hablarles.</p> <p>Exp h 2: También la drogadicción, también hay personas que empiezan con la, con el alcoholismo. Si son rehabilitados, ee... ellos se convulsionan sin tener la droga. También pue... puede, tener consecuencias y también alucinan. Hay uno que le dicen síndrome del pollo... (se ríen algunos alumnos, el expositor afirma) que.. sí así, le llaman... siempre andan en el suelo buscando cosas., aunque no encuentren nada.</p> <p>Le toca a Miguel.</p> <p>Exp h 3: Hay muchos narcotraficantes en el mundo. Primero los inician a drogarse con, este, tiner o con pegamento para zapatos y después empiezan con las pastillas.</p> <p>Exp h 4: Bueno, como acaban de decir mis compañeros, no mencionaron, por ejemplo los estupefacientes. Los estupefacientes son como por ejemplo, son las medicinas. Si tú no tienes esa enfermedad y las consumes, pueden dañar tu cerebro, acabas con tus neuronas. Las consecuencias son, este, alucinaciones, esteee, actitud muy agresiva y, este, mucho, este, sangrado por los oídos, por la boca. Haber Rodrigo, te toca.</p> <p>Exp h 5: La marihuana, la marihuana es una droga que se puede poner en un cigarro ... luego uno, este... como.... este... (silencio) (sus compañeros observan que se queda callado, le dan tiempo y al ver que ya no se anima, el expositor 2 toma la indicativa</p>
--	--	---

	<p>PA: ¿En qué año? Exp h 2: En 2004, Exp h 1: ¡ah! Sí, en 2004. PA: Muy bien, ¿alguna otra cosa que quieran ustedes agregar?... .. (silencio y de inmediato entra la profesora explicando). Vemos que es importante este tipo de competencias que son a nivel países. A ver los que están participando: ¿Será importante que se haga esto o nada más será un derroche de dinero? Exp m 3: ¡Ah! quisiéramos preguntarles unas preguntas. PA: A ver, pregúntaselas. Exp h 1: (este alumno es uno de los más extrovertidos e inquietos del grupo): ¿La palabra "citus altuis fortius", qué significa? PA: (Dirigiéndose a todos) Haber, jóvenes... ¿quién responde? ...silencio ¿No? a ver ¿qué es? (risas de algunos niños) La Maestra se dirige al equipo expositor). Exp h 1: El más veloz, el más alto, el más fuerte. MC: Muy bien Exp h 2: Otra pregunta. ¿quién fundó las Olimpiadas? V Ests: ¿Quién qué...? Exp h 4: (repite) ¿Quién fundó las Olimpiadas) PA: Que dónde iniciaron las Olimpiadas. V Ests: En mil... Exp h 2: ¡No!, ¿Quién las fundó las Olimpiadas? Aud 1: ¿Su nombre? Aud 2: ¿Euh?... Aud 1: ¿Su nombre?... (inaudible) PA: ¡Acuérdate! Fuerte ¿Si está correcto? Exp h 1: Ya maestra, ¿ les decimos? PA: Sí Exp h 1: El rey Ifitos. PA: Bien, el siguiente equipo.</p>	<p>y explica lo que le corresponde) Exp h 2: Bueno, lo <u>que quiere decir</u> nuestro compañero Rodrigo, es que la marihuana, la marihuana se puede consumir como un cigarro. La droga no la podemos tomar como una enfermedad porque, ah, por que eso se vuelve una, es como obsesión. Para ellos significa una enfermedad. Expositor 1: Para todos aquellos que se les vuelve una obsesión hay unos grupos que son doble AA, Pero no los pueden llevar, tienen llevarlos por su voluntad. No los pueden llevar si no quieren. Si quieren vayan para que ustedes vean. Si lo quieren conocer, vayan. Gracias.</p>
--	---	---

LOS ROLES EN LA ENTREVISTA

Formato empleado	Profesora "A"	Profesora "B"
<p>ENTREVISTA</p> <p>E h: estudiante hombre</p> <p>Em: estudiante mujer</p> <p>Entra: entrevistadora</p> <p>Entdor: entrevistador</p> <p>Entdo: Entrevistado</p> <p>Enda: entrevistada</p>	<p>Transcripción de la sesión de trabajo con el formato de entrevista.</p> <p>PA: Entonces, ahora nosotros vamos a trabajar, vamos a jugar a los entrevistadores y entrevistados. Van juntarse con su compañero, van a trabajar entre dos personas, pero busquen compañeros con los cuales ustedes no han platicado durante este tiempo, porque es muy fácil, a ver pónganme atención, es muy fácil juntarse con el amiguito con el que platicas todos los días, con el que vas al recreo junto, con el que tienes más comunicación. ¿Si me expliqué? ¿Sí? (Los niños mueven la cabeza asintiendo) Y bueno, van a hacerle preguntas como éstas: ¿qué tipo de música les gusta? No las escriban, solo háganlo de manera verbal, no va a ser escrito nada, ¿sí? ¿Qué música e gusta?, ¿te gusta tu nombre? ¿si están en esta escuela porque realmente le gustó? ¿por qué aquí el papá los obligó a traerlos? ¿si se sienten a gusto en la escuela? ¿sí? Pregunten sobre la vida social. Los sábados y domingos ¿qué hacen en casa?</p>	<p>Transcripción de la entrevista realizada a la profesora: PB: En la primera etapa fue con un compañero, pero su compañero podría ser imaginario.</p> <p>Transcripción de la sesión donde trabajo el tema de la entrevista. Corresponde a la primera etapa.</p> <p>PB: Hoy vamos a ver el tema de la entrevista. ¿Saben lo qué es una entrevista...? Eh 1: entrevistar... PB: no puedes explicar con la misma palabra lo que se te pide. No puedes decir hablar es hablar. ¿qué es una entrevista? Em 2: es cuando haces una pregunta a otros y te la responde. PB: bien, una entrevista es un diálogo entre dos personas. Una es el entrevistador y otra es el entrevistado. ¿para qué se hace? Eh 3: cuando tú quieres saber algo, preguntas a alguien que lo sepa. PB: Se realiza un cuestionario con la finalidad de investigar sobre un tema. Muy bien. Van a hacer ustedes una entrevista a un personaje imaginario. A su artista preferido, a un deportista, a quien ustedes quieran preguntarle algo. La actividad se hará en cinco minutos, no más. (Camina hacia el extremo derecho</p>

	<p>si salen a la calle, si se quedan en casa, si trabajan en la mañana, etcétera. Hagan las preguntas sobre lo que a ustedes le gustaría saber acerca de ese compañerito. Y obviamente al hacerle las preguntas son entrevistador y él que contesta las preguntas es el entrevistado. Después invierten los papeles. El diálogo que se dé debe ser todo en forma verbal, ¿sí? busquen a su compañero o pareja de la persona que no han platicado con ella (barullo)</p> <p>E h 1: a ver a quién , a quién...</p> <p>E h 2: ¿ a la "Mayonesa"?</p> <p>PA: a ver busquen a su pareja, ¡rápido! si no, yo los voy a formar, ¡rapidito! (los niños comienzan a elegir pareja)... ¡rapidito! (mueven sus bancas para quedar frente a frente, hay mucho ruido y comentarios al elegir su pareja. Finalmente acaban por acomodarse por parejas...)</p> <p>E h 3: yo contigo (risas, plática continua, no se logra escuchar que hablan o preguntan entre ellos. Muestran gusto al estar platicando uno frente al otro, rien, dan la impresión de realizar una charla informal, más que la realización de una entrevista).</p> <p>E m 4: ¿apuntamos las preguntas?</p> <p>E h 5: m...no sé.</p> <p>Entra 4: Este ¿Cómo te llamas?</p> <p>Endo 5:Luis Díaz Ramírez</p> <p>Entra 4: ¿Cuántos años tienes?</p> <p>Endo 5: 12 años 8 meses, por eso me tocó la tarde.</p> <p>Entra 4: ¿Dónde vives?</p> <p>Endo 5: Aquí, cerca, pasando la avenida.</p> <p>Entra 4: ¿Te gusta la escuela?</p> <p>Endo 5: ¿Cómo? ¿Me gusta venir a la escuela? O ¿venir a la escuela?</p> <p>Entra 4: eeh...venir a la escuela.</p> <p>Endo 5: Sí, aunque yo quería en la mañana, pero ya me está gustando la tarde.</p> <p>E h: Ahora me va a mí. ...mmm pregunto?...</p> <p>E m: Mi nombre.</p> <p>Entdor 5: Si ¿verdad? Este ¿Cómo te llamas?</p> <p>Enda 4: Rosa Ruiz Rodríguez</p> <p>Entdor 5: ¿Cuántos años tienes?</p> <p>Enda 4: 12</p> <p>Entdor 5: ¿aquí hiciste el examen?</p> <p>Enda 4: Sí, es que mi mamá trabaja de tarde y luego ya pasa por mí.</p> <p>Entdor 5: ¡ah! Este...mmm...¿Tienes hermanos? Es la última.</p> <p>Enda 4: uno, está más chico que yo.</p> <p>E m 4: Oye ¿las escribimos?</p> <p>E h 5: ¡Sepa! No sé, si quieres las escribimos. Comienzan a escribir lo que se preguntaron.</p> <p>PA: A ver... no hagan tanto ruido, apúrense (los niños bajan el volumen de su voz y tratan no reírse estruendosamente. La profesora "A" observa desde su lugar, que unos niños escriben) Ahorita solo platiquen</p>	<p>del salón, del lado donde solo ha ventana).</p> <p>Eh 4: Maestra (levanta la mano).</p> <p>PB: ¿Sí?</p> <p>Eh 5: ¿puede ser a nosotros mismos?</p> <p>PB: Sí, claro, también puede hacerse entre ustedes. Se van a sentar una fila frente a otra, hacen un equipo de dos (algunos niños se ven entre ellos hacia los lados y señalan que les tocará juntos). Cada quien le va a preguntar a su compañero que artista, deportista, ser imaginario quiere ser o si es entre ustedes. Van a hacer algunas preguntas, unas cinco. Traten de que sean claras, precisas, que hablen de un solo tema. ¿alguna duda?</p> <p>Varios Es: ¡No!</p> <p>Em 6: ¿las podemos escribir?</p> <p>PB: Sí, desde luego, pueden hacerlo los que quieran, les sirven de guía. Los que las escriban no se les olvide ponerles la interrogación de los dos lados, no estamos en inglés. ¿Alguna duda?</p> <p>Todos: no.</p> <p>Eh 7: ¿ya empezamos?</p> <p>PB: Nada más les digo cómo se acomodan.</p> <p>Eh 7: Ya se cómo (jala la silla hacia su compañero de a lado)</p> <p>PB: Haber, esta fila con ésta (ve que acomoden, el siguiente par de filas al ver cómo se acomodan, van haciendo lo mismo); esta otra con la cuarta (ve que ya se están acomodando), bien, bien... y la quinta se voltea uno y uno (Los acomoda encontrados, de tal forma que todos tienen pareja. Se forman 18 parejas. Rien, vacilan.)</p> <p>Eh 6: yo quiero ser Alejandro Sans.</p> <p>Em 7: Yo.mm...Cristina Aguilera.</p> <p>Otra pareja:</p> <p>Eh 8: Yo, Alejandro Fernández, el potrillo...no, mejor soy yo...</p> <p>Eh 9: Este.. yo su.. ¡su papá!</p> <p>Em 10: ¡Maestra! ... ¡Maestra!..</p> <p>PB: ¿Sí?</p> <p>Em 10: ¿Puedo ser un deportista, Ana Guevara y que mi compañera sea una artista?</p> <p>PB: Sí, no hay problema, una deportista.</p> <p>Em 10: ¡ándale! (se dirige a su compañera) ¿ya ves? Has las preguntas que me tocan.</p> <p>Eh 11: ¿Podemos contestar lo que sea? ¿aunque no sea verdad?</p> <p>PB: sí, pero sin ofender a nadie y sin vocabulario altisonante. (Habiéndose puesto de acuerdo cada par de estudiantes, se empiezan a oír voces, risas, murmullos). Recuerden sólo son cinco minutos, ni uno más. No se distraigan. (La profesora "B" observa, camina entre los lugares, escucha cómo hablan entre ellos) Apúrate, el tiempo avanza (Algunos estudiantes anotan las preguntas, otros sólo las hacen. La mayoría de los chicos no retoma personaje imaginario, prefiere hacer las preguntas entre ellos mismos).</p> <p>E 12: ¿Cuál es tu nombre completo?</p> <p>E 13: Luis</p> <p>E 12: pero completo, babas.</p> <p>E 13: ¡Ah! (se ríe) Luis Torres Ríos, ¡"El Chicharo"! (Lo dice orgulloso).</p> <p>E 12: ¿Por qué te dicen "Chicharo"?</p> <p>E 13: (Se ríe) ¡Por que estoy chico! (señala con la mano la estatura).</p> <p>E 12: ¿Qué estudias?</p> <p>E 13: ¡Primero de secundaria! ¡Chale!</p> <p>E 12: ¿Qué te gusta hacer en tu casa?</p> <p>E 13: Jugar con mi perro.</p> <p>E 12: ¿Y en la escuela?</p>
--	--	--

	<p>entre ustedes (se dirige a estos niños, pues son los que le quedan cerca), pregúntense, es verbal recuerden.</p> <p>Eh 6: ¿No las vamos a leer? Yo creí que...uug , ya lo hicimos.</p> <p>PA: No, sólo verbal (Transcurren ocho minutos. Tocan el timbre de salida. Los niños guardan rápido sus útiles). Chaparritos, continuamos mañana. Traen su libro de español, hay una lectura....</p>	<p>E 13: Pus, echar relajo, estudiar. Me toca. Chido, ya son cinco. A ver... ¿qué digo? ...mmm... (Agacha la cabeza, pensando)</p> <p>E 12: ya, apúrate (Le sube la cabeza).</p> <p>E 13: Dame tu apodo.</p> <p>E 12: Pregunta, la maestra dijo hace preguntas, no que me pidas.apodo?</p> <p>E 12: No tengo.</p> <p>E 13: Pos hay que ponerte (se ríe).</p> <p>E 12: ¡ya!, sígueme (se ríe).</p> <p>E 13: ¿Cuántos años tienes?</p> <p>E 12: Trece.</p> <p>E 13: este, mmm... ¿te gusta este grupo?</p> <p>E 12: Sí, ya tengo amigos (sonríe).</p> <p>E 13: ¿Qué te gusta hacer?</p> <p>E 12: Mis tareas, jugar a la hora del recreo con mis amigos.</p> <p>E 13: ¿Qué haces en tu casa?</p> <p>E 12: Ayudo a mi mamá en la mañana, hago mis tareas, si da tiempo juego un rato.</p> <p>E 13: este... ¿a qué...?</p> <p>E 12: Ya son cinco. Ya maestra.</p> <p>PB: Bien (voltea verlos. Varias parejas van terminando. Unos levantan la mano, otros le avisan en voz alta)</p> <p>Varias parejas: Ya... Ya acabamos...¡Ya, maestra!</p> <p>¡No, todavía no!, estamos escribiendo</p> <p>PB: Bueno... Está bien... Los demás apúrense... Un minuto más.</p> <p>(La profesora "B" termina de recorrer el salón entre las filas, escucha cómo se hablan entre ellos, lo que se preguntan, cómo contestan)... Ya... tiempo... a sus lugares... (se oyen ruido de bancas) ... ¡Sin ruido...!</p>
--	--	--

ROLES EN EL DEBATE

Formato empleado	Profesora "A"	Profesora "B"
DEBATE	<p>PA M: profesora "A" que funciona como moderadora</p> <p>AUD : Auditorio, todos los estudiantes</p> <p>P: En este caso no hubo debate realmente. Se da valor de ponentes a todos alumnos que opinaron sobre el tema</p> <p>E h P: estudiante hombre ponente</p> <p>E m P: estudiante mujer ponente</p> <p>La profesora "A" (PA) ha dado el tema teóricamente. La información que tienen es que discutirán sobre un tema, por lo cual primero investigaron. Pide la información, los niños sacan sus cuadernos. Aquellos alumnos que traen información proceden a leerla uno por uno. Se hace un poco tediosa la clase, pero todos guardan silencio y aparentemente escuchan.</p> <p>PA Mo: OK, bien, ya escuchamos una buena información sobre lo que es el alcoholismo ¿sí?, entre la información que traen sus compañeros y lo que traen los demás yo me imagino que ha de haber coincidencia o están de acuerdo lo que es el alcoholismo. Ahora, el alcohólico, una de las cuestiones ¿cómo inicia una de las personas a ingerir, la bebida alcohólica? (con esta pregunta trata de inducirlos a que se</p>	<p>PB M: profesora "B" que funciona como moderadora</p> <p>h: hombre m: mujer</p> <p>P DLC: PONENTE defensor de la lectura del cuento</p> <p>O DP: OPONENTE defensor de la película</p> <p>RT: Rompeturnos, estudiante intransigente que interrumpe y altera el orden del debate.</p> <p>MG: medio grupo</p> <p>Int. A: intervención de aclaración</p> <p>Int. C: interrupción complementaria</p> <p>TB: Trabucador, interrupción agresiva, trastorna y desordena el debate, al grado de provocar que no continúe.</p> <p>No hay más indicación, que la de si han visto un debate. Los alumnos dicen que sí. La profesora "B" (PB) les indica que van a debatir.</p> <p>PB Mo: ¿ Es más fácil ver televisión que leer? (voces) De aquí, fíjense bien , de aquí para acá van a defender el cuento (señala la mitad del grupo que está de lado del escritorio, equipo que defenderá la lectura del cuento) ...Volteen su banca de tal forma que quede frente a frente...(ruido de bancas, voces de emoción, casi simultáneamente se oyen protestas)</p> <p>MG 1: (exhalaciones de desánimo porque prefieren la película) ¡aaaah! ¡aah! ¡uah! (protestas).</p> <p>PB Mo: De aquí para acá van a defender la película (señala la mitad que quedó de la de la puerta del salón. Simultáneamente se oyen mayoritariamente voces de júbilo).</p> <p>MG 2: Sí... ¡viva! ... ¡chido! (protestas de algunos) ¡oh!</p>

<p>genere la discusión?</p> <p>Eh P 1: a marearse</p> <p>PA M: ¿perdón?</p> <p>Eh P 1: a marearse.</p> <p>PA M: a marearse. ¿Más o menos en qué, en qué etapa de la vida o habrá una etapa especial o creen que en cualquier etapa es propicia para ser, alcohólico?</p> <p>Em P 1: en cual...</p> <p>Em P 2: sí</p> <p>PA Mo: ¿sí qué?</p> <p>Eh P 2: en cualquiera etapa, luego algunos tienen problemas, cuando son niños, sus amigos le empiezan, este, a tomarte una copa, tómate un alcohol, lo hacen alcohólico.</p> <p>PA M: OK, muy bien, ¿alguien más?... ¿o hay una específica? O ¿cualquier etapa de la vida de una persona es igual?, ¿un adolescente puede hacerse alcohólico, un adulto o una persona ya de edad avanzada?... ¿En cuál etapa creen que es más propicio? ¿qué etapa de la vida es más propicia para hacerse alcohólico?</p> <p>Eh P 3: en la... en la adolescencia.</p> <p>PA M: En la adolescente ¿porqué creen ustedes que esa etapa sea un poco más propicia?</p> <p>Eh P 4: por sus amigos.</p> <p>PA M: ¿por qué?</p> <p>Eh P 4: por sus amigos</p> <p>PA M: por que tienen amigos, pero todas las etapas tienen.</p> <p>Eh P 5: pero es la etapa en que quieren ambiente...</p> <p>PA M: ¿cómo?</p> <p>Eh P 5: uno en esa edad quiere probar, fumar.</p> <p>PA M: OK</p> <p>Eh P 6: por problemas.</p> <p>PA M: también por problemas. ¿qué más? A ver Elizabeth: ¿por qué en la etapa...</p> <p>Em P 7 Elizabeth: ¿por ver, por saber lo que se siente?</p> <p>PA M: Por saber lo que se siente pero ¿Por qué en la etapa de la adolescencia? ¿qué ¿no tienen criterio los adolescentes?</p> <p>Eh 7 P: eeh, porque llama la curiosidad</p> <p>PA M: ¿perdón?</p> <p>Eh P7: porque te da la curiosidad.</p> <p>PA M: Porque te gana la curiosidad. El ser humano por naturaleza es curioso, somos curiosos, pero porqué en los adolescente se da, este, peligro, de tomar la vía del alcoholismo. ¿por qué?... jóvenes.... ... ¿qué les dicen sus amigos?</p> <p>Eh 8 P: porqué ¿empieza la influencia de joven?</p> <p>PA M: Empieza la influencia, pero ¿Por qué se dejan influenciar los adolescente?</p> <p>Eh P 8: para sentirse mayores.</p> <p>PA M: Para sentirse mayores ¿para qué más? ¿por qué?</p> <p>Eh P 7: Por que a veces cuando tiene problemas, solamente así tiene valor.</p>	<p>¡No! ... mejor el cuento...</p> <p>PB Mo: Ellos van a decir que lo mejor de lo mejor, está en ver la película (señala a MG 2). Y ustedes (se refiere al MG 1), consiste en que, ya vimos el cuento, ya lo comparamos, ya tienen qué opinar,</p> <p>Ph DLC Rodrigo 1: pero somos....</p> <p>PB Mo: los van a convencer, de que es mejor leer el cuento. Rodrigo, empieza... (risas, protestas de varios alumnos en forma de abucheo)...</p> <p>Ph DLC Rodrigo 1: No, pero...(risas)</p> <p>PB Mo: Tú, di no...tú has de cuenta que tú eres un fanático lector de la Cenicienta y te acabas de encantar y maravillar (risas de Rodrigo y de los de más niños, protestas, burlas para el niño que participa, voces)</p> <p>Ph DLC Rodrigo 1: la puerta...</p> <p>RT 2: yo le doy el avión maestra (voces)</p> <p>Ph DLC Rodrigo 1: ¡ay, sí, tú!</p> <p>PB Mo: A ver Rodrigo, piensa... señorita...Maru y Lorena, una, dos... miren su compañero está allá... (risas, alboroto) sigue Rodrigo pensando, piensa Rodrigo.</p> <p>Ph DLC Rodrigo 1: que la corporación de Walt Disney tiene ... (voces, risas, alboroto, burla).</p> <p>PB Mo: ¡Hey, equipo! Tiene que apoyarlo! (risas, alboroto, chiflidos, aplausos).</p> <p>RT 2: ¡cácaro, no tiene cabeza! (voces).</p> <p>PB Mo: ¡Ya! el equipo que no fundamente lo que dice, pierde. Fíjense cómo argumentar: Walt Disney lo único que quiere es ganar dinero, por esto, por esto y lo otro.</p> <p>RT 3: (arremeda a la maestra) por eso, por esto, ra, ra, raaa (risas).</p> <p>PB Mo: (la profesora lo ignora) Debe estar fundamentando lo que el otro del equipo contrario conteste: siempre es leer mejor, por esto, por esto, ya lo está fundamentando, y luego el equipo contrario, ustedes, también lo tienen que fundamentar.</p> <p>Ph DLC Rodrigo 1: Mmm...</p> <p>RT 3: ¡uuuuu! ¡uuuh!</p> <p>PB Mo: A ver Rodrigo, (se dirige a quien abucheó) Persona que no respete, persona que arrebate la palabra a quien se le dio, pierde... Rodrigo...</p> <p>Ph DLC Rodrigo 1: que la Corporación de Walt Disney piensa mucho en los niños de, como de cinco años, pone hasta el final de la película que están en las nubes, se van cambiando de vestido (risas) y luego se besan, siempre hay violencia (risas, alboroto).</p> <p>PB Mo: OK Rodrigo. Ahora ¿que opinan los de allá? (Señala a los defensores de la película).</p> <p>Pm ODP 2: la película, para los más chicos es mejor, porque, este, viene más fantasía. Yo pienso que a los más chicos les gusta más ver la fantasía a que les cuenten (voces, alboroto, desorden).</p> <p>PB Mo: A ver (busca controlar el desorden)... A ver, ahora ustedes tienen que convencerlos de que lean, no que vean la película (alboroto), gritos, risas, desorden)... A ver.... (sigue alboroto, ve a los alumnos que lo hacen, éstos momentáneamente guardan silencio).</p> <p>Ph DLC 3: (Entiende lo que pide la moderadora, se para) Si ven la película, ya no hay actividad, si leen la Cenicienta, conforme vas leyendo, te vas imaginando cómo es la historia.</p> <p>PB Mo: A ver, (la escoge por que está hablando y riéndose fuerte) ahora Gissel. Acérquese usted.</p> <p>Pm DCL Gissel 4: ¿por qué? No sé. No sé nada.</p> <p>PB Mo: ¡Ven conmigo, aquí!</p> <p>RT 5: maestra, mírela, maestra (se ríe, con él estaba riendo y hablando) ¡ándale, ándale!</p> <p>Pm DCL Gissel 4: No puedo (se lo dice a su compañero,</p>
--	--

<p>PA M: Se puede solucionar el problema ¿Ustedes creen que esa sea una de las vías, el embriagarse para que se solucionen los problemas?</p> <p>Grupo: ¡No!</p> <p>PA M: ¡no! ¿qué pasa? ¿Creen que se va a solucionar?</p> <p>Grupo: ¡No!</p> <p>PA M: A lo mejor momentáneamente como están mareados se les olvidan los problemas, en ese momento. ¿sí o no?</p> <p>AUD : ¡Sí!</p> <p>PA M: ¿Sí? pero, después ¿qué va a pasar?</p> <p>Em P 2: Que se va a acostumbrar.</p> <p>PA M: Se va a acostumbrar, por lo mismo va a solicitar más, más alcohol. Hasta que va a llegar un momento que va a estar empapado de , de tanta bebida embriagante que va a ser una necesidad beber bebidas alcohólicas para vivir feliz ¿sí o no?</p> <p>A Es: ¡sí!</p> <p>PA M: Ahora ¿ustedes que piensan? ¿Será una enfermedad, será un vicio, un alcohólico que ya rebasó los límites? ¿qué será? A ver ¿qué piensan ustedes? ¿Es una enfermedad o un vicio?</p> <p>AU: una enfermedad!</p> <p>PA M: Una enfermedad ¿por qué es una enfermedad Eduardo?</p> <p>Eh P 9 Eduardo: porque te daña el organismo.</p> <p>PA M: Porque daña tu organismo ¿qué más?</p> <p>Eh P 9: Daña el cerebro.</p> <p>PA M: Daña, daña tu cerebro. ¿qué más, qué partes del organismo daña el alcohol?</p> <p>Eh P 9: el hígado,</p> <p>PA M: el hígado</p> <p>Em P 10: los intestinos</p> <p>PA M: el intestino</p> <p>Em P 11: Los riñones</p> <p>PA M: Los riñones.</p> <p>Em P 2: Los pulmones</p> <p>PA M: Los pulmones, más que es fumador.</p> <p>Em P 10: el sistema nervioso</p> <p>PA M: el sistema nervioso? ¿qué más? ¿quién más dijo que era una enfermedad? A ver</p> <p>¿quién dice?, ¿quién dice que? o no es un vicio, que al rato tomo una copita, al rato más grande, más grande, y hasta que fue la botella completa y al rato no fue una botella, fue dos, eso ¿no? A ver niña, ¿usted levantó su mano? A ver quién dice que es un vicio o que nadie lo obligó?.</p> <p>Eh P 9 Eduardo: Porque si el quiere tomar por su propia voluntad, toma y así ¿cómo se llama? Va a comprar con su ... eh... consumo de alcohol.</p> <p>PA M: ¿Sí? Porque un amigo no te dice: va estar ahí con la pistola o con el cuchillo en la mano, ahora toma, toma, (ríen los niños) ¿ajá? Y toda la vida va a estar ahí diciéndole, si no te mueres y si no haces, te mueres. Haber, quién más opina que es un vicio. Jóvenes, ¿Leo?,</p>	<p>pero como no ve alternativa, participa) (risas, voces) es porque (bromea porque la obliga a participar, la maestra la ve, exigiéndole con la mirada y la gesticulación la participación) ¿es tortura? Porqueee... practica su lectura.</p> <p>PB Mo: Incrementa su habilidad lectora. A ver ustedes (al equipo defensor de la película), es su oportunidad. ¿qué piensan de esos puntos? Les están diciendo que ver películas es para chiquitos, es para mercadotecnia, que no saben leer, porque en eplículas (risas burlas)..., alboroto,</p> <p>Oh DP 6: A la larga leer tanto te arruina la vista (risas, alboroto).</p> <p>PB Mo: A ver (risas, alboroto)... a ver (risas, alboroto)</p> <p>P h DP 6: ¡cállate!</p> <p>Ph DLC 7: la televisión también te atrofia.</p> <p>RT 8: ¡sí! te deja tonto (risas, alboroto, burlas).</p> <p>PB Mo: A ver, habla su compañero y los demás se callan.</p> <p>Ph DLC 9: Yo creo que es mejor el libro, porque si uno ve tanta televisión, pues así llega, supongamos es chiquito, llega a la primaria y le piden algo para leer, pues nunca va a saber leer o no va saber como agarrar un libro.</p> <p>RT 10: ¡chale! ¡chale! (alboroto).</p> <p>Ph DP 11: pero nos podemos ayudar de la tele, ahí ya vemos como son los personajes ... (inentendible)... (lo interrumpen)</p> <p>RT 12: (fuerte) ¿dónde está la tele?</p> <p>RT 13: (grita) si es en inglés, sí , y sigan leyendo (voces, alboroto).</p> <p>Oh DP 11: es mejor la tele, por que así, no te cansa la vista, el libro... el libro te cansa la vista y te da sueño.</p> <p>PB Mo: A ver... acuérdense para discutir algo, primero hay que saber escuchar...</p> <p>Interr. Comp 14: (completa con seriedad) y hay que pedir la palabra...</p> <p>PB : (la profesora interrumpe la dinámica para poner orden y explicar cómo ir construyendo argumentos a favor y en contra de acuerdo a lo que cada ponente y oponente vayan diciendo. Eleva su voz para que guarden silencio y luego la modera) Y escúchenme algo, ustedes ¿cómo van a debatir lo que están diciendo, si no están escuchando? Número uno: primero hay que saber escuchar. Número dos: hay que pedir la palabra. Número tres: Hay que fundamentar lo que están diciendo, escuchen para poderlo fundamentar. Si este equipo (señala con la mano al defensor de la película) les dice: "lo que pasa es que nos va atrofiar la vista leer tanto". Bueno, ustedes, los contrarios (señala a los defensores de la lectura del cuento), ¿Qué van a utilizar para criticarles lo de atrofiar la vista?, ¡choquen con su postura! y hagan que ellos caigan, en un momento dado en un error... (voces que interrumpen) Pueden decírmelo (se dirige a los niños que hablaron)... Fíjense bien (ve a los que están a favor de la lectura), si no escuchan, no lo pueden hacer. Pueden decir: "La televisión está cargada de píxeles, por lo tanto ..."</p> <p>Inter. Comp 15: también la atrofian...</p> <p>PB: (la profesora asiente con la cabeza y la mirada aceptando la intervención, pero trata de darles un ejemplo mejor argumentado) ¿que será?, causa más riesgo al ojo ocular por que está más al tanto de tantos reflejos que se ocasionan, por lo tanto puede llegar a causar un malestar, digo, por ejemplo.... Pero tienen que escuchar para saber unos y otros (señala a ambos lados de donde se ubican los equipos a favor y en contra) que contestar. Igual, si ellos (señala a los que defienden la lectura del cuento) les dicen (mira a los defensores de la película), que le sirve</p>
--	--

<p>haber ¿quién más? Haber Juanjo, ¿usted qué opina?</p> <p>Eh P 12 Juanjo : Un vicio.</p> <p>PA M: ¿porqué es un vicio?</p> <p>Eh P 12: es una enfermedad.</p> <p>Eh P 13: ha de ser por lo que dijo Marco.</p> <p>PA M: A ver ¿qué dijo? Repítelo tú</p> <p>Eh P 13: Hay que tomar en casa (ríen)...</p> <p>PA M: A ver, acá atrás ustedes. A ver niña.</p> <p>Em 14: Yo digo, que no es un vicio, si tomamos y luego al enfermamos, es una enfermedad</p> <p>PA M: Sí.... sí.... ... es verdad.... Haber no he escuchado a su compañero ¿qué opina usted? Haber mientras piensa (Se dirige a otra niña).</p> <p>Em P 15: ¿Si es un vicio o una enfermedad?</p> <p>PA M: Sí, ¿por qué?</p> <p>Em P 15: se dañan a sí mismos.</p> <p>PA M: Acá, Diana.</p> <p>Em P 16 Diana: ¿mande?</p> <p>PA M: ¿Usted, qué piensa?</p> <p>Em P 16: Que es un... .. ¿un vicio?</p> <p>PA M: Sí, ¿por qué? (silencio, la profesora opta por pasar a otro niño)</p> <p>PA M: A ver, Diego.</p> <p>Eh P 17 Diego: Sí, primero es por necesidad que se acabe toda la botella y todo, es un vicio.</p> <p>PA M: se supone que nadie lo ha obligado ¿no?</p> <p>Em P 16: él solo.</p> <p>PA M: ¿perdón?</p> <p>Em P 16: Es por ansiedad</p> <p>PA M: Es por ansiedad. Una persona que toma ¿qué quiere olvidar? o ¿por qué toma? quizás por el alcohol.</p> <p>Eh P 18: ¡Ah!, pero tiene problemas.</p> <p>PA M: ¿Problemas de qué?</p> <p>Eh P 18: por problemas de su casa.</p> <p>PA M: Problemas en su casa ¿qué más?</p> <p>Eh P 18: porque lo cortó la novia.</p> <p>PA M: ¿mande? (risas)</p> <p>Em P 19: ... porque lo abandonó la novia....</p> <p>Eh P 20: ¡Ay!.... porque lo abandonó la novia.</p> <p>PA M: Ah, porque lo abandonó la novia. ¿qué más?</p> <p>Eh P 21: porque lo corrieron del trabajo</p> <p>PA M: Porque lo despidieron del trabajo</p> <p>Eh P 22: por gusto</p> <p>PA M: Por gusto... a ver porqué más, jóvenes ¿por qué más? no escuché hija. ¿Por qué toma una persona?</p> <p>Em P 23: Por curiosidad</p> <p>PA M: Por curiosidad ¿qué más?</p> <p>Eh P 24: por vicio</p> <p>PA M: Vicio, dices un vicio, les pregunto: ¿qué es un vicio?... ..</p> <p>Eh P 24: Que siempre hagan lo mismo, que siempre tomen.</p> <p>PA M: Ajá, Por ejemplo vas a una casa, a una reunión, en donde está la comida, pero en la comida sacan siempre la bebida.</p> <p>Eh P 9 Eduardo: que se salga.</p> <p>PA M: está la bebida. Obviamente quien va a la fiesta, es porque fue invitado, porque es amigo, etcétera. No te van a decir, y con la pistola en la mano, Vas a tomarte</p>	<p>para mejorar su habilidad lectora. Bueno efectivamente, su compañero que arrebató la palabra, lo que no debe hacerse, les da una buena respuesta: la voy a comprar en inglés y sigan leyendo, ¿qué van a decir usted? (se dirige a los que defienden la lectura del cuento) Si, contestan y agregan, pero es una lectura que no está en forma de forma de diálogo y si está en inglés no se despierta la imaginación. Tienen que saber escuchar para ir combinando y escuchando ese juego de palabras (voces).</p> <p>¿Rodrigo querías hablar? Ya te había dado la palabra.</p> <p>Rodrigo 16: No es cierto (risas).</p> <p>PB: querías hablar (lo mira molesta) Además todo el equipo tiene que coincidir y estar convencido que es lo mejor lo que le haya tocado aunque por el momento no se así. Todos tienen que hablar y tienen que estar atentos. A ver, ¡usted! (La profesora retoma su papel de moderadora).</p> <p>Ph DLC 17: Ah, pues, que el libro, es mejor leer. Bueno, la película la ves y ya, dices: "¡Ah, que bonito!" (risas). El libro, ahí te, como te interesas más si te abre....</p> <p>RT 18: Las puertas..</p> <p>PB Mo: al panorama de la imaginación... (alboroto).</p> <p>Oh DP 19: maestra, maestra, (alboroto) pero luego me aburre... (voces, alboroto)</p> <p>PB Mo: sssh... quedamos en que tenían que saber escuchar para responder. El libro te aburre, ¿por qué te aburre?</p> <p>Ph DP 19: Porque en lo que vas leyendo, te va dando sueño (voces, ruido).</p> <p>PB Mo: OK, él dice porque cuando se lee, se aburre y le da sueño. ¿Que contestarían en ese sentido? A ver Rodrigo.</p> <p>Oh DP Rodrigo 20: (se cambio de lugar para opinar sobre la película): que siiii da sueño... que la película, este, si la compras, la puedes grabar en la grabadora.</p> <p>RT 21: ¡cámbiala! ¡cámbiala! ¡cámbiala! (alboroto).</p> <p>PB Mo: El libro también es algo persistente y bueno ¿qué maneja el libro para hacerlo persistente? ... ¿qué maneja? Valores, bueno...</p> <p>Oh DP 22: (alboroto, el niño habla muy rápido) Pero luego se hace difícil leer, al libro se le van rompiendo las páginas conforme pasa el tiempo (voces, alboroto).</p> <p>PB Mo: Bueno, depende de la calidad y del tiempo (voces).</p> <p>Ph DLC 23: ¡lo forras! Es más en la (voces).</p> <p>Oh DP Juan M 24: Bueno, en la película, puede ser igual de buena, mientras tú le pongas la concentración necesaria igual que en el libro, porque el libro muchos nada más leen por leer, ni siquiera se lo aprenden, ni siquiera lo repasan (alboroto), nada más leen por leer... (voces).</p> <p>PB Mo: (llama la atención a una niña que está hablando y participando en el alboroto) ¿Ya señorita? Muy bien, la señorita sigue (Se calla la chica, le da la palabra a un joven).</p> <p>Ph DLC 25: Yo digo, que por ejemplo. (hace un gesto que indica ¿qué dijo?).</p> <p>PB Mo: Alguien que vea la película en la "tele" le puede poner más concentración... (repite para que recuerde que dijo el alumno anterior).</p> <p>Ph DLC 25: En la "tele" le puedes poner más concentración pero tú la estás viendo, en cambio tú lees el libro y te concentras y lo imaginas.</p> <p>Ph 26: en cambio nosotros no.... (le va a responder, pero es interrumpido por reacción hacia la respuesta de la participante anterior)</p> <p>Varios niños de su equipo: ¡Ooooh! ¡uuuh! (aplausos, alboroto, chiflidos por lo</p>
---	---

	<p>esta bebida, te lo dan porqué:</p> <p>Em P 25: Porque... ..</p> <p>PA M: porque tú la pides, porque te lo invitan, ajá. Entonces como diríamos, si la persona que está conviviendo, está tomando una copita pues no te va a pasar nada, no se te va derretir ahí los ¿cómo se llama?</p> <p>Eh P 26: Los intestinos</p> <p>PA M: ajá, las vísceras, el hígado, pero posiblemente esa copita si es constante o si es muy consecutivamente, pues ¿qué va hacer?</p> <p>Eh 9 P Eduardo: un vicio.</p> <p>PA M: una rutina, pues así como su organismo necesita tomar líquido, pues va a tomar líquido, pero... alcoholizado. Bien, entonces, lo que ustedes mencionaron, ya para, ya para concretar aquí nuestro... debate. Decimos que el alcoholismo es una enfermedad, no es un vicio.</p>	<p>acertado y aprobatorio de la respuesta).</p> <p>Inter. 27: (grita jubiloso) ¡Federico! ¡Federico...! ¡... Supermán!</p> <p>Inter. 28: (habla fuerte) ¿qué dijo?</p> <p>Inter. 29: (habla fuerte) ¿qué dijo?</p> <p>PB Mo: Silencio... sino va pasar lo mismo.</p> <p>Unos niños: ...sssh ...sssh...sssh</p> <p>Pm DP 30: Cuando la estás viendo es más la fantasía y sientes como si la estuvieras viviendo.</p> <p>Interruptores eufóricos (DP) 30: ¡Aaah!... ¡Sí!... (aplausos, gritos, chiflidos y alboroto de aprobación de la respuesta).</p> <p>Interrupción de abuceo (DLC) 31: ¡Uuuuh! ¡Uuuuh! .</p> <p>PB Mo: A ver...</p> <p>Rompeturnos: 30 y 31: (Varios alumnos aprovechan la situación y empiezan a hacer señas y a gritar más fuerte; Uuuuh! ¡Uuuuh! ¡Uuuuh! ¡Uuuuh)</p> <p>PB Mo: sacan su cuaderno (sigue alboroto)</p> <p>Interrupción de broma 31: ¡Viva Chiapas ¡... (voces, alboroto, risas)...</p> <p>PB M: sacan su cuaderno... (alboroto, varios alumnos comienza a bromear en forma pesada y provocando más relajo)</p> <p>Interruptor de broma 32: ¡Viva Chiapas!... (alboroto)</p> <p>Interruptor de broma 33: ¡Viva su casa!</p> <p>Interruptor agresivo 34: ¡Viva su pito!... (risas, alboroto).</p> <p>PB Mo: ¡A ver! (enérgica y molesta) ¡el respeto ante todo!</p> <p>Interruptor agresivo 35: Pito contra pito.... (risas, burlas)</p> <p>Interruptor agresivo 35: La ida con Jimena es gratis (risas).</p> <p>PB Mo: ¡A ver! (molesta) ¡Se acaba esta actividad! ¡Se olvidan de todo eso! y el respeto ante todo... ante todo.</p> <p>E h 35: Hay que ver la película, maestra... aquí... en la hora (voces, alboroto, ruidos).</p> <p>PB: ¡No va haber película! (enojada y seria).</p> <p>E h 36: ¡No, maestra! Otra vez, díctelo.</p> <p>PB: (Tranquila) Pregunta número uno... Describe....</p> <p>E h 37: ¡No!</p> <p>PB: Describe...</p> <p>E h 38: Usted tiene el mío maestra.</p> <p>PB: (voces, alboroto) repártelos mientras (se dirige a uno de los alumnos y se refiere a los cuadernos que tiene).</p> <p>E h 38: ¿cuál es el tuyo?</p> <p>E h 39: ¡me espantó! (el niño que entrega los cuadernos golpea con ellos en la banca al entregarlos).</p> <p>PB: ¿Ya?...Es la Cenicienta, el cuento...Describe...si no les he dicho las preguntas, luego cuando las dicte ...</p> <p>E h 40: ¿todo el cuento?</p> <p>E h 41: (le contesta al niño) ¡ No! lo que vio en la tele...(risitas)</p> <p>PB: describe... .. describe... describe ...dos personajes principales, describe dos personajes del cuento ...</p> <p>Varios niños 42: (volumen bajo y tono burlón) u... uu...uu... cácaro... ¿ya? (risa)... los ratoncitos y la calabaza...</p>
--	---	---

el mismo sentido a las palabras o expresiones que se emplean. En esta mismo línea maneja el principio de negociación Nussbaum (1991, en Lomas, 1992:73).

Este proceso de adaptación mutua que lleva hacia un solo significado, puede observarse al momento de hacer preguntas los expositores de la profesora “A” y viceversa. Cuando integrantes del auditorio les preguntan o les dan su opinión ya sea al equipo o la propia profesora. Las habilidades que se emplean son de selección de nivel de explicación.

Por ejemplo en la entrevista, es ver qué tan detallado se van a explicar entre los interlocutores, cómo pregunta el entrevistador, el alcance de su pregunta y con ello valorar que tanto se le permitirá al entrevistado que conteste y la evaluación o confirmación de la comprensión (los interlocutores confirman si el nivel de explicación es adecuado y si el mensaje ha sido comprendido). Bygate (1987 en Cassany, 2002) detalla varias estrategias que confirman la comprensión tanto en el emisor como en el receptor, lo cual se puede aplicar a cada tipo de formato ya sea según el rol que juegue en ellos. Aplicado a las dos docentes observadas, estas son sus funciones:

DOCENTE-EMISORA	ESTUDIANTE-RECEPTOR
<ul style="list-style-type: none"> - explica el propósito - muestra cordialidad - evalúa la información que comparten - precisa y autocorrigie el mensaje que da <ul style="list-style-type: none"> - comprueba que lo entiende - pide si lo ha entendido - se adapta a indicaciones del receptor y clarifica el mensaje <ul style="list-style-type: none"> - pide opinión - resume lo que dice el receptor 	<ul style="list-style-type: none"> -se muestra cordial - indica con metalenguaje que entiende (gestos, asentimientos, movimientos corporales, etc.) - indica que no entiende o que tiene dudas - si es necesario corta para matizar o contrastar algún punto

Bajo la óptica de Lomas (1998, 1999 y 2000), Nussbaum y Tusón, (1996, en Lomas, 2001) es trabajar la competencia oral en un beneficio más integral: la consolidación de la competencia comunicativa. Es poner en juego poco a poco los conocimientos, actitudes y habilidades expresivas y comprensivas de las cuales el individuo, el niño, el joven se vaya apropiando y que hacen posible el comportamiento comunicativo adecuado en diferentes momentos y ámbitos según sus necesidades. Lomas y estas autoras lo resumen en saber qué decir a quién, cómo y cuándo decirlo, qué y cuándo callar, en saber hablar, en saber escuchar, en saber entender.

Estas habilidades y estrategias de comprensión sobre el significado son contempladas por ambas profesoras “A” y “B”. En el caso de la exposición fue más visible en la práctica de la primera profesora que de la segunda, pues tanto expositores como auditorio mantuvieron interacción a través de preguntas y respuestas relacionadas con el tema expuesto. Con la

profesora "B" se dio en dos etapas y con la participación precisa de seis alumnos.

En los otros dos formatos (entrevista y debate) esta microhabilidad de negociación del significado es más patente en las prácticas realizadas por la profesora "B", ya que constantemente interactúa entre los estudiantes.

En el debate, en el grupo de la profesora "B", lo que tienen como principal problema los estudiantes es la última microhabilidad o componente de la expresión oral: la producción real del discurso.

La producción real del discurso, según Cassany (2002:146) basado en Bygate(1987) es lograr pronunciar las frases y palabras adecuadas que vehiculan los significados incluidos en el conjunto de las habilidades.

Estas habilidades de producción son muy visibles sobre todo en el formato del debate. En éste, los intercambios son rápidos e instantáneos y se dificulta relacionar los significados entre sí. La profesora "B" percibe esta situación en el debate y trata de salvar esta dificultad ejemplificando con ella misma. Es ponente y opositora a la vez. Los niños captan la idea y buscan imitar lo hecho por su profesora. Poco a poco el debate cobra acción y es notorio como van reforzando su expresión tratando de dar los argumentos más pertinentes a través de repeticiones de redundancias o repeticiones de la información (Cassany,2002:147), por tal motivo aparecen muletillas, frases entrecortadas, incompletas, que son características naturales y normales de la lengua oral, pero también posibles de corregir con la práctica.

A las habilidades de producción, Álvarez (2001) las denomina producción oral y las identifica como la sustancia y la forma de la prosodia que menciona Hjelmslev (citado por Álvarez, 2001).

Siguiendo este marco de ideas, Álvarez menciona que la prosodia engloba todo lo que crea la música y la métrica de la lengua. La prosodia es la abstracción del pensamiento y el habla como uso real del lenguaje. Por lo cual la expresión oral tiene sustancia y forma y relacionándola con la terminología de Saussure, la primera (la sustancia) está en el plano del contenido y la segunda (la forma), en el plano de la expresión. Estos planos se entrecruzan al poner en marcha ambas profesoras estrategias para practicar la lengua oral. Insisto con sus respectivos desniveles.

La última habilidad que incorporada por Bygate, nos dice D. Cassany, es la de autocorrección gramatical considerando la norma gramatical y de pronunciación de la lengua. La profesora "A" centra su interés en que la actividad se cumpla simplemente, se practique la expresión oral. La profesora "B" sobre la marcha hace que los estudiantes vayan adquiriendo el hábito de la corrección ya sea en palabras mal dichas, en palabras inadecuadas, en expresiones léxicas incorrectas.

Las estrategias, que ocupan las profesoras para intervenir en estas microhabilidades de la lengua oral, son empleadas indiscriminadamente. Esto se debe a que actúan en varios niveles de intercambio verbal y se interrelacionan entre sí en todo el tiempo que dura la comunicación y por lógica la práctica de estos formatos.

Cassany aclara que el modelo de comunicación de Bygate no contempla el control de la voz y la comunicación no-verbal. Elementos que Álvarez (2002) si ubica como parte de la prosodia, haciendo hincapié esencial en el volumen y en la entonación de la voz, pues éstos son la musicalidad, la fuerza expresiva (impostación de la voz, volumen, tono, matices, inflexiones, etc.). Estas peculiaridades van a afectar la calidad acústica de la producción, la cual se va a reafirmar con lo no verbal (formas de mirar, gesticulación, maneras de mover el cuerpo, postura, inclinación, etc)(Cassany,2002; Álvarez,2002).

Varios de los alumnos de la profesora “B” parecen entender, que por el tipo de grupo en el que están inmersos, estos aspectos mencionados le son útiles para hacerse entender, para llamar la atención. Unos los utilizan con respeto para hacer escuchar su voz ante el ruido ambiental provocado o no, buscan hacerse escuchar, buscan con la mirada la aprobación de la profesora, contestan preguntando mostrando con ello inseguridad. Pero hay otros chicos que con frecuencia emplean los tonos, los matices de voz para estarse extralimitando en las cuestiones de respeto.

Por otro lado, es importante no olvidar los desniveles de trabajo de las profesoras observadas porque a cada una le redituará distintos resultados en sus respectivos grupos.

Mientras que los estudiantes de la profesora “A”, que representan prácticamente la mitad de los que tiene la profesora “B”, tienen prácticas de expresión oral de los distintos formatos bastante limitadas y reducidas (una de cada uno de los formatos en cuatro meses y medio) y con facilidad caen en la lectura de lo que debían expresar en forma oral. El grupo de la profesora “B” se manifiesta con un fuerte dinamismo al estar participando, pero su numerosidad y el comportamiento de varios estudiantes demerita y afecta el avance, la calidad y la práctica de la ejercitación de expresión oral.

Estos hechos causan varias determinaciones en la profesora “B”:

- 1) hacen que limite el tratamiento de los distintos rasgos de la expresión oral. Incide en la ejercitación de unos cuantos con la finalidad de atender lo mejor posible a cada uno de los alumnos: volumen, postura, muletillas;
- 2) prioriza el aportarles y que investiguen diversos tipos y formas de documentación, los cuales les proporcionen conocimientos e informaciones para hacer construcciones mentales que les den elementos para saber argumentar y tomar posturas reflexivas y críticas;
- 3) después de tratar en lo práctico y en lo teórico estos formatos de lengua oral hace que los alumnos los empleen como herramientas y las empleen cuando así lo se

- requieran;
- 4) en la exposición trata de que evitar que lean y hagan esfuerzos por aplicar su retentiva, sin obtener buenos resultados. Acepta el esfuerzo como lo presentaron los jóvenes, pero no queda conforme. Reconoce su capacidad para desarrollar y organizar un tema. De ahí que insista en la práctica de la lectura en diferentes tipos de textos para trabajar la retentiva, la reflexión y la crítica.
 - 5) En el debate atiende más a que los estudiantes centren su atención al contenido de lo que argumenten, trabajando con ello la escucha atenta.
 - 6) Busca optimizar sus tiempos empleando diversas técnicas grupales, en las cuales hace que tengan sentido el uso de las técnicas de expresión oral trabajadas.

Todo esto, la profesora “B” intenta agilizarlo de forma continua, ante su permanente y definida preocupación por el estado actual de la lengua oral de sus estudiantes, ignorando formas ofensivas, no dándoles mucha importancia para que no caigan en afanes de molestar con esas actitudes e insistiendo constantemente en el respeto. Una de las razones por las cuales actúa así es el saber que hay diversas propuestas y alternativas para trabajarla lengua, lo que pone el acento en el fuerte compromiso educativo que tiene con la educación lingüística y literaria:

PB: entonces leíamos, hacíamos actividades, entonces leo algunos textos diferentes. Por ejemplo, en lecturas, me baso en diferentes libros de distintas editoriales que dan a conocer distintos enfoques educativos, propuestas de lectura, didáctica para lengua oral, por ejemplo de Paidós, o de gente que ha estudiado sobre las capacidades para la habilidad lectora u oral, o sobre la iniciativa de la lectura. Sobre eso.

La profesora “A” durante la práctica de la exposición formal logra que los chicos reflexionen sobre su tema a través de la estrategia de obtención mediante pistas. Aunque son participaciones breves, la mayoría de alumnos que exponen manifiestan sus opiniones o dan sus respuestas basándose en lo investigado.

En el caso de la entrevista y el debate da a conocer conceptualmente estos temas, pero de forma práctica se observa poca experiencia en su manejo. Se limita la ejercitación a una sola práctica. De manera específica en el debate torna a que se desarrolle más como el comentario y reflexión de un tema, los jóvenes no logran comprender la dinámica de discusión que debiera darse. Esto motiva que sea la docente la que vaya llevando el curso de las ideas y que los estudiantes den respuestas y no argumentaciones. La docente trata de jugar el papel de moderadora pero acaba siendo la ponente y oponente. Los estudiantes tienden a leer las informaciones que traen y a dar respuestas muy precarias y parcas según lo que pregunta la docente. Ésta insiste lanzando preguntas para tratar de abrir discusión, pero no logra desatar polémica al respecto del tema que les dio a investigar: el alcoholismo.

Para los alumnos debatir fue dar a conocer a través de la lectura oral lo

investigado y contestar preguntas que les realizaban.

La profesora “B” con sus explicaciones y ejemplos sí logra establecer la dinámica de la discusión y defensa de puntos de vista, pero como ya mencioné la actividad se comienza a demeritar ante las actitudes de relajación de los alumnos y cuando se torna agresiva decide concluir. La ventaja es que éste es el primer intento de establecer la participación oral a través de este formato. El incidente de agresión no mengua ni hace decaer su ánimo. Aplica la estrategia de rechazo evitando exacerbarse y sin mostrar indignación profunda por el sesgo que toman las participaciones de los jóvenes. Distrae esa actitud apoyándose con actividades de expresión escrita en relación a lo realizado.

A pesar de los desniveles, en la forma de trabajar la lengua oral, y del compromiso que cada profesora tiene con estos formatos verbales, existe en ellas la preocupación porque los estudiantes la practiquen, traten de expresarse con claridad y logren establecer una comunicación lo más eficazmente posible. Ambas reconocen abiertamente una gran importancia de la lengua oral en el momento de interactuar con otros, por ser la “carta de presentación” inmediata. Este interés se ubica dentro de las características propias de la lengua en la comunicación (Lomas, 1999: 267-271; Calsamiglia, 2002:29-40); Olson (1995:21-39; Ong, citado por Rucio,2004:1-5; Cassany,2002: 146-147) como las siguientes:

1. La lengua oral tiene representación simbólica en la vida social de forma variada y total,
2. es el eje fundamental en sociedades orales,
3. es contextual y funcional según sea la situación comunicativa,
4. toma tantas formas según sea su necesidad comunicativa,
5. por ser oral sus mensajes son únicos, perecederos e irrepetibles,
6. el desarrollo cultural es generado por lo oral,
7. es la base para desarrollar otros sistemas como el escrito,
8. el proceso del habla está ligado al desarrollo de la capacidad discursiva,
9. utiliza recursos motóricos para trascender,
10. propicia la socialización e interacción la hacen tener su propia estructura y gramaticalidad.

La profesora “B” es incisiva, tanto en su discurso como en la práctica de la lengua oral, en cuanto al dominio que tengan los estudiantes para saber argumentar sobre lo que escuchan, pues valora que eso impide la falta de comprensión a la hora de estar intercambiando ideas, por tal motivo es insistente en enseñarlos a escuchar y luego hablar. En el debate propicia que los estudiantes traten de ser ágiles e improvisen respuestas adecuadas que defiendan el punto de vista puesto en juego de forma relacionada al contenido expresado.

Cassany (2002:146) menciona que el tiempo que tienen los interlocutores limita la expresión y comprensión, pues no se da una preparación específica para ello por parte del emisor y del receptor debido a la característica de instantaneidad y efemeridad de la lengua oral. Eso hace que se tengan que relacionar rápidamente los intercambios verbales. La

improvisación y agilidad son habilidades útiles para las dificultades comunicativas que se ofrezcan. Indica que Bygate denomina a esta habilidad: facilitación de la producción y la compensación de las dificultades.

La primera, la facilitación de la producción, permite la simplificación, la economía y la rapidez de lo gramatical o del propio sistema lingüístico, realizan elipsis (acortan frases, dan frases incompletas), repiten muletillas, utilizan fórmulas y expresiones rutinarias, hacen diversas pausas.

La segunda, la compensación de las dificultades o agilidad, hace que los emisores busquen reforzar su expresión ya sea corrigiéndose conforme hablan, resumiendo, formulando, utilizando ejemplos y comparaciones, en sí haciendo redundancias o repeticiones.

Cassany (2002:147), como mencioné con anterioridad, incorpora a la expresión oral dos aspectos no estrictamente lingüísticos: el control de la voz que tiene que ver con la calidad acústica (la impostación de la voz, el volumen, el tono, los matices y las inflexiones) y la comunicación no verbal, que abarca la mirada, la gesticulación, los ademanes y todo lo corporal que se emplea para reforzar el significado.

La profesora "B" hace uso de estos diversos elementos de la lengua oral, los toma en cuenta. Pero también valora que un grupo numeroso con fuertes actitudes de relajamiento, de juego, de distracción, incluso hasta agresivas, que mantienen a lo largo de cada clase (las cuales en ocasiones no logra encauzar), las convierte finalmente en obstáculos. Estas limitantes le impiden llevar a cabo el pleno éxito de la aplicación de las estrategias que les propone para desarrollar lo mejor posible los distintos tipos de interacción oral:

PB: el único inconveniente que le veo a este grupo, es que no llevan una secuencia en sus participaciones, pero es por sus mismas características de grupo platican, juegan, a veces abusan y demás. Eso hace desorden y entonces preguntan en forma salteada.

Sea de una u otra forma, como el estilo, compromiso profesional y limitantes de estas profesoras les permite llevar a cabo las intervenciones orales, sus estrategias en estos formatos contemplan los elementos que Lozano (2003:194) indica como características que se conjuntan en toda intervención oral formal o no formal:

Intención y finalidad de la intervención	Propósito para realizar la intervención oral. Intención del emisor y receptor que participan en la interacción o tipo de audiencia que se tenga.
Conocimiento del tema	La profundidad y amenidad con que se participe se genera por el grado de conocimiento que se tenga del tema y de los asuntos.
Formas verbales	El uso que se haga de la voz: dicción, volumen, fluidez, entonación, emotividad.
Formas no verbales	Otras formas de comunicación: gestos, mímica, movimientos corporales, apoyo con otros lenguajes.
Actitudes	Actitudes afectivas positivas de los participantes: entusiasmo, interés en lo que exponen, deseo de agradar en lo que se expone.

Agregaría dos elementos más a este cuadro en la parte de actitudes, que a lo largo de este trabajo de investigación, han surgido como una constante en el trabajo con la lengua oral por parte de las dos docente observadas: las actitudes de respeto y el saber escuchar.

Las actitudes de respeto hoy en día son fundamentales. Cada día, el ambiente en los grupos se torna más agresivo. El trato que se dan entre los propios alumnos en clase sin importar la presencia de profesores resulta bastante incómodo, desagradable e incluso llega a volver la clase insoportable.

Si bien no son todos los estudiantes, si bastan algunos que piensan y actúan bajo la complacencia y solapamiento de sus padres. Justifican las acciones de sus hijos como actos que tienen que aguantar las profesoras y los profesores por ser “gajes del oficio”. Al maestro se le llegan a inventar acciones, expresiones o a insultar, a amenazar con demandar si se atreve a llamar la atención ante lo que considere injusto, mal hecho o simplemente incorrecto. Al respecto la profesora “A” corre con más suerte en cuanto al ambiente de respeto que se ha logrado en su escuela, pese a que esta ubicada en una zona popular, conflictiva y tener alumnos cuyas familias son de baja condición socioeconómica y cultural. Situación que se refleja en su sociolecto (Lozano,2203:211) aunque no predomina un uso lingüístico procaz, si muy cotidiano y limitado.

Los alumnos de la profesora “B” pertenecen a una clase social media baja. Tienen un mejor nivel socioeconómico y cultural, pero predomina en ellos un uso lingüístico bastante popular, altisonante, ofensivo y agresivo que con frecuencia surge en las actividades lingüísticas que se desarrollan en clase. Si bien no es utilizado por todos, ni todos actúan igual, si han logrado pernear al grupo con su influencia. Cuando no hay docente con ellos se desatan totalmente, sean hombres o mujeres. Las anécdotas contadas hablan por ellos. Su actitud en el debate no deja lugar a dudas.

Todo es de este tipo de estas situaciones pareciera que crecen a cada momento, día a día provocando fuertes confrontaciones con los docentes. Es admirable la paciencia de la profesora “B” cuando algunos de sus alumnos se extralimitan desde la primera clase, subsecuentemente en otras y en el primer debate que se ejercita como puede leerse en la siguiente transcripción. Ella, al ver que se está propiciando alboroto frecuente y desagradable, por no decir violento, decide terminar la actividad pidiendo que saquen el cuaderno, sin embargo hay alumnos que no se detienen:

PB: sacan su cuaderno (sigue alboroto)

Interruptor

de broma 31: ¡Viva Chiapas!... (voces, alboroto, risas)...

PB: ¡sacan su cuaderno...! (alboroto, varios alumnos comienzan a bromear en

forma pesada y provocando más relajo y alboroto).

Interruptor

de broma 32: ¡Viva Chiapas!... (alboroto del grupo)

Interruptor

de broma 33: ¡Viva su casa!

Interruptor

agresivo 34: ¡Viva su pito!... (risas, alboroto de este niño, de quienes le festejan lo dicho y sorpresa con risas de otros por atreverse a decir esto en el salón de clases que contribuye a crear más alboroto).

PB: ¡¡A ver!! (enérgica y molesta) ¡¡el respeto ante todo (varios alumnos guardan silencio, su movimiento de cabeza y miradas son desaprobación por la actitud de sus compañeros)!!

Interruptor

agresivo 35: (aprovecha el alboroto para seguir la agresión) ¡Pito contra pito... (risas estruendosas y burlonas de los que festejan la interrupción)!

Interruptor

agresivo 35: ¡La ida con Jimena es gratis (risas)!

PB: (Al escuchar esto la profesora se muestra enojada por el abuso que cometen) ¡¡A ver!! ¡¡Se acaba esta actividad (muy molesta)!! (al ver la molestia en y de la profesora, comienzan a guardar silencio ¡¡se olvidan de todo eso!! ¡y el respeto ante todo... ante todo.

La actitud inicial de la profesora ante este tipo de situaciones, que se van a dar con cierta frecuencia en las dos primeras semanas, las trata de eliminar mediante la estrategia de rechazo exigiendo respeto o las ignora. A medida que pasa el tiempo no le queda más alternativa que tomar medidas más drásticas sobre algunos de los alumnos que persisten en ello: reporte y bajas calificaciones. Los que se dejaron llevar o siguieron el juego, al parecer durante el tiempo que duró la observación, comprendieron sus límites y se ajustaron a ellos.

Es cierto la educación lingüística de las escuelas y quienes estamos en ellas debemos respetar las formas de hablar de los alumnos por formar parte de su identidad sociolingüística y sociocultural (Lomas,1999:166). No es sencillo, ni fácil, más bien resuelta complejo por todos los parámetros y prejuicios académicos, sociales y culturales que nos envuelven a los adultos que estamos en ellas.

Las docentes en cuestión hacen gala de comprender y tratar de adaptarse a la postura de respeto de la identidad sociolingüística y cultural de los jóvenes. Sin embargo es la profesora "B" quien mayormente está impactada de ella. Evita una actitud peyorativa hacia el *sociolecto* (Lomas,1999; Lozano,2003:212) del estudiante, lo hace objeto de reflexión lingüística y no sólo en ella sino también en los alumnos.

Sin segregar al alumno al grupo sociocultural donde pudiera pertenecer, sin condenar, censurar o prohibirle su uso lingüístico lo ubica dentro de la variedad de usos lingüísticos existentes invitándolos a aprender otros usos del lenguaje, la norma de la lengua, la literatura, la gramática y la variedad estándar prestigiada, así como la pertinencia de emplearlos según el momento, la situación y el lugar (Lomas,1999) , haciendo hincapié en no confundir la

comprensión con el abuso y además guiarse por el respeto, el respeto así mismo y a los que los rodean.

A la luz de estas ideas si hay que diferenciar el respeto a su identidad sociocultural y lingüística de las manifestaciones de expresión oral que causan daños y estragos en sus propios discípulos, así como en aquellos que los rodean: el alboroto, los gritos, el abucheo, las críticas al hablar alguno de los estudiantes lograron impactar a varios de éstos.

La participación de varios alumnos era mínima, lo hacían si la estrategia de la profesora los obligaba, disminuían su volumen, tendían a repetir palabras, a usar frecuentemente muletillas debido a la tensión nerviosa de que eran objeto quedándose incluso callados como varias veces le pasó a Rodrigo.

Otros alumnos simplificaban demasiado su expresión, negaban desconocer lo que les preguntaba la profesora o como en el caso de Lourdes, la niña indígena, ésta se negaba a participar debido al fuerte temor de ser criticada o abuchada. Para ella, sus compañeros hablan muy rápido, “gritan mucho” y le dan miedo. Por fortuna casi al término de la observación la situación fue cambiando, en cuanto a la comprensión de que fue objeto por parte de la gran mayoría de su discípulos.

17 de diciembre –2003

Lourdes, 13 años

Lugar de origen: Tuxtepec, Oaxaca

Lengua materna: mixteco

1er. año de Sec.

Tiempo de la entrevista: **6 min.**

Lourdes tiene cinco meses en el D.F. Con ella se tuvo que realizar un pequeño preámbulo para crear un clima de confianza. Lourdes es una niña indígena, que en clase, es muy silenciosa. Rara vez logra la maestra que hable. Esta vez estuvo particularmente accesible. De hecho no fue voluntaria, se le escogió. Ella se negó, pero se hizo labor de convencimiento y se logró que aceptara. Las preguntas para Lourdes, se tuvieron que hacer breves, explicadas, para lograr su opinión.

Entrevistadora (E): ¿Te gusta hablar en la clase?

Lourdes (L): (Silencio, me mira y sonríe levemente).

E: ¿Hablar, hablar así...?

L: (Silencio, sonríe apenada).

E: ¿Explicar...platicar... participar en las exposiciones?

L: No

E: ¿No? ¿Por qué?

L: Porque... me da miedo, o...o... o no dejan de hablar, estoy ansina.

E: ¿De que te critiquen?

L: Ajá.

E: ¿Miedo a que te critiquen?

L: Ajá.

E: ¿Te gustaría que algo cambiara en la clase de español, para que tú hablaras más?

L: Ajá

E: ¿Cómo qué?

L: Ummm... no sé.

E: A ver, piensa... ¿qué te gustaría que cambiara?

L: (Silencio, me mira con pena, pareciera que trata de organizar sus ideas)...

E: que se jugara, que los muchachos estuvieran silenciosos para que tú pudieras hablar... que la maestra te apoye más...

L: Sí. Qué si están silencio, que no hagan mucho ruido, porque hacen mucho ruido.

La profesora “B” trabajó con ella, tanto en lo personal como en lo grupal para que le tuviera confianza. En lo personal tuvo pequeñas entrevistas básicamente a la hora de refrigerio. En lo grupal, exaltaba su ánimo para que se integrara tanto a los equipos de trabajo como al grupo y según los momentos y de quienes se tratara pidió o exigió respeto y silencio para ella. Le hizo sentir su apoyo.

Desde el primer día, que llegó la profesora al grupo, notó su presencia y su nula participación en expresión oral durante el ejercicio de integración grupal. Respetó su silencio en varias ocasiones. Lenta y pacientemente hace que esta niña entre en la dinámica de la participación.

Sesión 1

22-sept-2003

PB: Muy bien gracias, esta fila ... ¡Ah! falta una personita por ahí.. ... (la profesora percibe desde ese instante que la niña que falta de esta fila es tímida.

E 1: (dice el nombre de la niña a la profesora) Lourdes...

PB: (la profesora agradece con un asentimiento de su cabeza) Ya te vimos Lourdes, no te veo Lourdes (bromea con ella para trata de que se anime y pierda un poco el temor. La invita permanecer sentada con tal de que participe)... Lourdes, ahí en tu lugar, no te pares, ¿qué te gusta Lourdes?... (trata de facilitarle la intervención) si tú me dices lo que te gusta , yo te digo lo que no te gusta... ... (unos alumnos le empiezan a hacer gestos de molestia, la profesora se da cuenta) ¡déjenla en paz! ... ¿si Lourdes, lo hacemos? o ¿no?... tú , dime...

E 2: (con voz aguda, tratando de imitar a la niña solicitada) Sí, lo h....

PB: (la profesora lo interrumpe bruscamente y con tono de molestia que indica regaño para este joven) ¡Lourdes! ¿Usted se llama Lourdes, señor?... ... (Desiste ante el incidente) Empezamos con esta fila y Lourdes ahorita nos dice... Al final de la sesión

PB: (con tono amable y cariñoso) Lourdes, tienes que hablar conmigo, luego te busco.

La segunda participación de Lourdes ante el grupo, ocurrió cuando la profesora preparó un primer debate sobre ver la película del cuento de *Cenicienta* o leer el cuento. Para entonces ya tenía dos acercamientos personales con ella. Sabe que la niña es de una cultura indígena del sur del país y por lo tanto es bilingüe. En esta intervención se vio obligada a silenciar a los alumnos, que intentaron presionarla o que trataron de ironizar porque no contestaba.

La profesora “B” trata de ayudarla a expresar lo que piensa y la anima para que pierda el miedo ante el grupo. Al lograr algunas respuestas, le indica que con eso se conforma por ahora. Con ello le advierte que seguirá intentando que hable en público.

Sesión: 5

29- sept.

PB: Haber, su compañera de atrás.

E 1: ¡Uuuh! ¡uuuh! ¡uuuh!

PB: Les dije que no comentarios, cinco minutos del reglamento.

E 2: ah...uu uu uu....

PB: ¿Lourdes? ¿Tú verías la película? ¿leerías el libro, el cuento? (risas) .

Lourdes: Ninguna (risas estruendosas).

PB: Haber, cállate por favor ¿no? (risas de varios niños porque la docente calla a los que hacen desorden) ... ¿Ninguna de las dos?

Lourdes: No

PB: ¿Ninguna de las dos? ¿No te interesa?

Lourdes: No

PB: Es aceptable, a lo mejor no le interesa ni leer ni ver (se dirige al grupo). Ella tiene otros procesos que le gusten. ¿por qué ninguna de las dos?... ¿te gustó lo que te leí?... Lourdes aquí (risas de los niños burlones al ver cómo le habla la profesora a esta niña) ...Nada más dime ¿si o no? Lourdes... ¿si o no

te gustó? Nada más ¿ si o no?

Lourdes: Sí

PB: Sí, muy bien con eso me doy por bien servida el día de hoy.

La tercera ocasión, en que promueve que la estudiante indígena realice su práctica de expresión oral todavía informal, es cuando realiza un ejercicio preparatorio para todos. Es práctica previa a la exposición formal. Cada estudiante cuenta una anécdota de su vida. Debido a que la sesión concluye Lourdes no alcanza a pasar.

Sesión : 7

31- sept.

PB: A ver... siguiente... (ve a la niña que sigue) ¿Lourdes?...

E 1: (un niño que está a lado y le hace señas de que pase, Ella mueve la cabeza negativamente)
No quiere maestra... (La anima) Lourdes...

E 2: ¿Quién sigue? Lourdes.

PB: Ya Lourdes, levántanos el castigo y ya hablemos (voces, risas por la broma de la docente con la cual trata de animar y dar confianza a la niña para que pase)... (Al ver que no consigue nada, opta por respetar su negativa a contestar y pasar A ver... vamos a dejar que Lourdes se anime. Hoy nos tienes que hablar. Que sea al final... (voces).

Finalmente llega la exposición formal. Lourdes, animada por sus compañeras y sabiendo del apoyo y comprensión que la maestra le da, lee un pequeño párrafo que entre las niñas del equipo le han preparado. Comienza a leer un tanto pausado, pero entendible. Sus compañeros automáticamente guardan silencio. Respetan de esa forma todo el tiempo de su intervención. La profesora ya no se ve en la necesidad de acallar a nadie. Es de comprender que han entendido la necesidad de su compañera y sus diferencias lingüísticas. En el momento que se atora un poco en la lectura voltea a ver a sus compañeras quienes con una sonrisa y sus miradas la animan. La profesora "B" observa la situación. La estudiante deletrea un poco debido al nerviosismo de estar al frente. Sus compañeros de equipo se le acercan y ven junto con ella lo que le falta por leer. Al sentirlos cerca toma ánimo y sigue leyendo. Al final una de sus compañeras le dice a la profesora "B" si quiere que se vuelva a leer. Lourdes las ve. Oye la respuesta negativa de la maestra y se siente aliviada. Se observa en la joven más confianza hacia ella y aunque con pena, le sonríe con satisfacción y se acomoda junto al resto del equipo para dar paso al siguiente integrante:

SESIÓN 9

6- octubre

Exp m: Ahora le toca pasar a mi compañera Lourdes con la contaminación del aire, del agua y del suelo.

Exp m L: La contaminación del aire, del agua y del suelo con productos que afectan la salud del ser humano, deteriora su calidad de vida y el funcionamiento de su organismo. Todos ellos hacen que no tienda a tolerar la contaminación de la atmósfera. Las emisiones de gases, de inhaladores dentro del ser humano genera moléculas contaminantes en su organismo. Todo ello proviene de las contaminaciones naturales en la atmósfera y contamina el agua, los ríos y los mares de México.

En general, el grupo ha comprendido que la participación de su compañera Lourdes es diferente a la de ellos, debido a que proviene de un lugar distinto. Para ellos lo evidente es que habla

otra lengua y está todavía aprendiendo el español, por lo cual le cuesta trabajo expresarse y más aun cuando ellos abuchean, hablan al mismo tiempo o gritan. Saben que al participar ella, deben guardar silencio y ser pacientes.

La aguda observación que la profesora "B" posee le ha hecho advertir desde la primera clase las diferencias individuales y lingüísticas de esta alumna y está al pendiente de su proceso. Desde luego que no sólo de Lourdes, observa y apoya a otros chicos con otras carencias y también valora las iniciativas que desarrollan otras alumnas y alumnos en las diversas actividades que realiza.

Esta cualidad no es común en todos los profesores. Otro chico en estas mismas circunstancias, en otra secundaria del D. F. fue clasificado como débil mental por una de las docentes que le daba clase. Lo que realmente ocurría, es que el joven no entendía todo lo que hablaba la docente que lo reportaba debido a que venía de una comunidad indígena.

PB: Hay por ejemplo, una niña de Oaxaca, pues ella como que se defiende, por eso el grupo es diferente. Bueno hay de todo.

PB: Para mí... fueron buenos porque todos participaron, hasta la niña que no habla, Lourdes, si lo hizo de manera en equipo, las niñas la siguen, más bien, la persiguen, Eso es lo importante.

PB: Yo veo a estos alumnos de 1º, "C" muy cooperativos. Por ejemplo, ahora con lo de la pastorela, fue el grupo que más participó, que más estuvo al pendiente de todo. Tienen muchísima iniciativa. A cuatro niñas las comisioné para aguinaldos y en eso me enfermé. Cuando regresé al día siguiente, ya habían sacado el permiso para pedir el dinero para los aguinaldos, ya habían comprado los dulces para los aguinaldos, hicieron las tarjetitas, les pusieron bomboncitos, ellas solas. Nada más les dices lo que tenían que hacer, tienen iniciativa para hacerlo. Ahora que estuve ensayando con ellos los sábados, me quedo como de guardia hasta llegaran sus papás por ellos, entonces eso significa que tienes el resguardo de los papás. Son niños que todavía están cuidados por el papá, entonces veía sus iniciativas, educados, son niños relajientos como todos, es un grupo bueno.

22- diciembre-2003

La percepción y conocimiento que los o las docentes, vayan teniendo de su grupo les permite ir valorando, adecuando y precisando su intervención, participación y la forma de interactuar con los estudiantes. Es importante valorar las necesidades de los estudiantes, así como sus características propias (Lomas,1999)

El reconocimiento por parte del docente de las cualidades de sus alumnos, de acuerdo a la edad y la comprensión para la misma permite generar actividades que permitan el desarrollo de esa interacción, profundiza la mejora de las interrelaciones maestro-estudiante, estudiante-estudiante y padres - maestro. Es importante ser conciente de las diferencias individuales de los estudiantes para tratar de ofrecer a cada uno lo que necesita (Lomas, 1999)- Dichas necesidades individuales no implica perder de vista el ambiente de respeto y de límites que los diferentes roles marcarán, tanto por la posición que se tiene, como por el tipo de formato de expresión oral que se practique.

a. La exposición

La exposición puede ser vista de manera informal y formal. Dentro del campo informal entra toda conversación que se inicie, dado que es el medio fundamental y primario de todo intercambio oral y social. A través de ella se comunican conocimientos y puntos de vista propios que se enriquecerán por los pugnados por otros (Natj y Reyzaal en UPN,1994:29).

Al entablar conversaciones se inicia la práctica informal de la exposición. Esta informalidad es practicada por la profesora "A" al inicio de los temas que trata con los estudiantes. De manera constante invita a los estudiantes a dar a conocer sus opiniones, sus puntos de vista acerca de lo que tratan. También se observa este tipo de conversaciones informales de la exposición al ofrecerles un pensamiento sobre el cual tienen que reflexionar sobre las ideas que contiene. Esta práctica la lleva a cabo cada lunes:

Lunes 25-08-03	Lunes 1°-09-03	Lunes 8 -09-03
"El éxito no se logra haciendo algo correcto una vez sino haciendo las cosas bien con regularidad. Los hábitos son la clave de todos los éxitos". Hal Hurban	"El objetivo de nuestra vida no es superar a los demás, sino superarnos a nosotros mismos."	La perseverancia y la voluntad son la fuerza para llegar a la cima.

Utiliza las frases no sólo para que los alumnos externen su opinión, sino también para que traten de apropiarse de un nuevo vocabulario al clarificárselos a base de ejemplos en los que intenta que ellos participen.

La profesora "B" combina lo informal con lo formal dándole peso posteriormente a lo segundo y dejando lo primero en el carácter de instrumentación.

La profesora "A" al tratar la exposición formal la trata primero en el plano conceptual, explora los conocimientos previos y parte de ellos para hacer diversas aclaraciones e ir enriqueciendo con nuevos conocimientos la preparación para la primera exposición formal.

Al respecto Lozano (2003) indica que para llegar a una exposición formal es necesario el entrenamiento. La forma habitual en que la profesora "A" ha ido entrenando a los alumnos para la exposición formal es propiciando comentarios sobre las frases, sobre diversos temas que trata, haciendo escenificaciones con títeres, para luego entrar de lleno a la conceptualización del tema que es la transcripción que presento para luego preparar la exposición:

Transcripción	Interpretación - Análisis
30- septiembre MA: ¿qué entienden ustedes por exposición? Niña: Este, es una lectura para darla en público con dibujos... MC: ¿Expusieron ustedes en la primaria algunos temas? Grupo: ¡sí! MC: ¿Sí? ¿cómo lo hicieron?, ¿argumentaron? Niño 1: A través de letras y dibujos. MC: Letras y dibujos.	<i>Exploración de conocimientos previos a base de preguntas indagatorias y de varias estrategias mencionadas por Edwars y Mercer (1988) y Mercer (1997)(citados por Díaz-Barriga y Hernández,2003:158-161).</i> <i>La profesora trata de saber lo que entienden por exposición, creando el campo para negociar el significado, para averiguar si hablan el mismo discurso.</i>

<p>Niño 2: De la lengua escrita...</p> <p>MC: ¡Ah! ¿cómo desarrollaron su exposición?</p> <p>Niño3: <u>Primero leímos el tema de lo que nos había dejado y escribíamos lo más importante, y poníamos con dibujos y todo...</u></p> <p>MC: ¡Ah! O. K, bien ¿qué más? Los demás ¿cómo expusieron sus temas? A ver...</p> <p>Niña: <u>a través de historietas</u></p> <p>MC: a través de historietas también explicaron.</p> <p>Niño: <u>la maestra nos daba temas</u> y escribíamos lo que ella nos decía y de ahí <u>sacamos lo más importante</u> y ya, y cómo se llama, exponíamos.</p> <p>MC: ¡ah! bueno, ¿alguien más? Sí, joven...</p> <p>Niño: Nosotros, este, normalmente <u>estudiábamos, este, nos aprendíamos lo más importante y lo mencionábamos en clase.</u></p> <p>MC: Ah, muy bien. ¿Alguien más? A ver cada quien llevaba su modo en la primaria ¿todos llevaban a cabo su información? O ¿qué hacían cuando el maestro les decía?: "Mañana les toca exponer un tema".</p> <p>Niño 1: <u>ir a la biblioteca</u></p> <p>Niño 2: leer y...</p> <p>Niño 3: <u>sacar lo más importante...</u></p> <p>MC: ¿era de tu mismo libro donde sacabas la información?</p> <p>Varios niños: ¡No!</p> <p>MC: ¿de dónde la sacaban?</p> <p>Niño 4: de la biblioteca, <u>de enciclopedias.</u></p> <p>Niño 5: <u>de monografías...</u></p> <p>MC: de monografías</p> <p>Niño 6: de biografías</p> <p>MC: biografías. Muy bien ¿y los demás?... .. A ver acá, niñas. (se dirige hacia uno de los extremos del salón) ¿Ustedes expusieron en su primaria? ¿Qué tema expusiste? ¿Te acuerdas? <u>¿Fue individual o en equipo?</u></p> <p>Niña 2: <u>en equipo</u></p> <p>MC: ¿Cómo es que hicieron un trabajo en equipo? Se reunían en una casa, en la escuela, o qué ¿qué hicieron?</p> <p>Niña 3: nos reunimos en una casa de mi amiga.</p> <p>MC: Muy bien. ¿alguien más? (Llama la atención) A ver sus chicles, tiren sus chicles, se ve muy feo que estén comiendo sus chicles, ni huelen a nada, no tienen ya nada. A ver, aquel chaparrito, ¿cómo le hacía usted?... Joven.</p> <p>Niño 7: ¿yo?</p> <p>MC: Sí.</p> <p>MC: A mí me ponían, igualmente, maestra. <u>Me daban un tema, lo teníamos que buscar, y ya, este, sacar lo más importante.</u></p> <p>MC: Ah, O.K. ¿y dónde escribían lo más importante?</p> <p>Niño 7: en una hoja aparte...</p> <p>Niña 4: <u>En una hoja de papel bond.</u></p> <p>MC: ¿y qué más estaba en ese papel bond?</p> <p>Niño: este, la fecha.</p> <p>MC: A ver, A ver señorita.</p> <p>Niña 4: <u>Escribimos del tema que nos tocaba exponer. Lo que entendimos.</u></p> <p>MC: ¿y lo acompañaron con alguna ilustración?.</p> <p>Niña 4: sí <u>con dibujos.</u></p> <p>MC: ¿cuáles son las ventajas que tiene el que demos a conocer un tema?</p> <p>Niña 4: Que conocemos más palabras y cómo emplearlas</p> <p>Niño 8: <u>el tema lo conocemos más a fondo.</u></p> <p>MC: Lo investigan más a fondo. ¿creen ustedes que si ayuda el investigar un tema, y el darlo a conocer a los compañeros?</p> <p>Varios niños: ¡Sí!</p> <p>MC: ¿Sí? ¿sí ayuda? A ver niña.</p> <p>Niña 5: Porque así sabemos todo de los libros.</p> <p>MC: Van a <u>las fuentes, ¿verdad? las fuentes son los libros, las enciclopedias, etcétera.</u> Entonces si vemos que si hay muchas ventajas porque nos obliga a estudiar ¿y se lo</p>	<p><i>Va ser frecuente en esta transcripción el uso de la estrategia de repetición para remarcar que lo ha dicho correctamente. La siguiente serie de preguntas indagatorias se dirigen hacia la preparación de la exposición.</i></p> <p><i>Indaga sobre las acciones y los recursos que emplearon a través de la estrategia obtención de pistas que son preguntas para guiar los esfuerzos de construcción de los estudiantes (Mercer, citado por Díaz-Barriga y Hernández,2003:159): estudio de resúmenes dados por el profesor, investigación en libros especializados, en enciclopedias, en monografías, de biografías, estudio y memorización, preparación de material gráfico y de material visual (dibujos, historietas...).</i></p> <p><i>Estrategia de elaboración. Es empleada para ampliar, extender o profundizar la opinión de algún alumno.</i></p> <p><i>A borda las formas de organización que es posible que se ocupen para exponer. Manera de organizarse</i></p> <p><i>Hace que reflexione los estudiantes sobre la importancia de dar a conocer un tema.</i></p> <p><i>La profesora introduce de forma natural una nueva concepción sobre los materiales que consultan: los libros y las enciclopedias son fuentes de conocimiento. Les hace ver que exponer no es memorizar un determinado tema sino reflexionar y comprenderlo.</i></p>
--	--

<p>aprendían de memoria? Niño: yo, sí. Niño: a veces MC: ¿a veces? Niño: sí MC: ... ¿y que es mejor aprender? ¿Exponer un tema de memoria, así como de copia? Marco Antonio: ¡Sí! MC: ¡Ah! ¿sí? ¿Usted sí, Marco Antonio? Niña: A nosotros sí. MC: Entonces para mañana mismo me expone un tema de unas cinco cuartillas y de memoria. Marco A: ¡ah! No. MC: ¿No, verdad? No. Recuerden que <u>la exposición de un tema, es comprender lo que estamos leyendo para que lo tengamos a comentar con los compañeros. La información, obviamente, tú la buscas en un libro, en dos o en tres. La vienes a dar a conocer a tus compañeros, y la plasmas en una lámina, con dibujos alusivos, etcétera.</u> Eso es lo que vamos a hacer. Vamos a continuar con lo que es la exposición de temas. En la primaria tenían las materia de historia, de biología, de... español, ¿qué más? Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Geografía. Como que era un todo, eran todas las materias. Aquí concretamente será en Español. En esta materia veremos sobre todo <u>los elementos o las bases cómo se debe llevar a cabo una exposición, veremos su técnica. Es una técnica para que nosotros podamos aprender.</u> Por medio de la exposición, nosotros nos damos cuenta que dar un tema nos obliga a aprender o a investigar más, puesto que lo vamos a dar a conocer a los compañeros. No podemos decir: "bueno, voy a exponer algo, lo que yo me acuerde en ese momento". No lo podemos hacerle así. Tenemos que traer algo preparado, algo que les podamos platicar a nuestros compañeros a través de lo que es la investigación que realizamos. Bien, vamos a escribir un pequeño concepto y vamos a ir anotando los pasos, los elementos que debemos seguir para exponer un tema. Son unos pasos. Pero antes de que los escribamos, primero vamos a expresarlos en forma verbal y ya después los escribimos. Bien, ¿Cuáles serían los pasos? o ¿qué tenemos que hacer primero para que nosotros podamos exponer un tema? Niño 1: Leer. MC: Primeritísimo, antes que nada. Niño 2: Es comprar, es comprar el material.. MC: A ver... Niña: Investigar un tema. MC: A ver... Niño: Saber resumir lo más importante. MC: A ver... Niño: Subrayar es lo más importante ¿no?.. MC: A ver... Niña: Tener el libro en donde esté el tema. MC: ajá, O.K. ¿Algo más? O sea lo primeritísimo que tenemos que hacer... Niña: ¿seleccionar el tema? MC: Por ejemplo, yo les digo: saben qué jóvenes, para mañana van a exponer. Ustedes saben que mañana van a exponer... .. Niño: ponernos a estudiar. MC: A ver... Niña: Elegir un tema. MC: Primero tenemos que elegir un tema. ¿sí? Entonces, antes que nada primero determinar el tema que vamos a exponer, que vamos a dar a conocer a los compañeros, que vamos a investigar. Una vez que ya tengamos el tema, el maestro les dice: "se van a formar en equipos de tres personas". ¿Qué hacen sus integrantes? Niña: se ponen de acuerdo para ver como se va a dar el</p>	<p><i>Emplea la estrategia de reformulación para dar una versión más ordenada de lo que han vertido los estudiantes buscando que queda claro y preciso lo que ha de comprenderse y aprenderse. Al mismo tiempo es una estrategia de recapitulación reconstructiva o resumen de lo que se ha dicho , estableciéndose de esa forma la negociación del significado de exposición.</i></p> <p><i>Habiendo negociado el significado aplica la estrategia de elaboración para profundizar en el tema. Le da la connotación a exponer de técnica para aprender que requiere preparación.</i></p> <p><i>La técnica que les ofrece para exponer es la siguiente:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Elegir o seleccionar el tema de exposición. 2) Organización en equipos 3) Toma de acuerdos: para saber dónde investigar, cómo realizar la investigación, dividirse el tema y tiempo de exposición para cada integrante.
---	--

<p>tema.</p> <p>MC: <u>Se ponen de acuerdo los tres integrantes para ver dónde van a investigar, cómo van a llevar a cabo su información y sobre todo el tiempo que van a ocupar en exponer un tema. No pueden ser dos minutos o no pueden ser dos horas, tenemos solamente cincuenta minutos. Entonces, dentro de los cincuenta minutos hay que esquematizar la información, hacer una síntesis, un resumen de lo más importante de ese tema.</u> Bien, ya vimos que primero es elegir el tema, posteriormente reunimos en equipo para ponernos de acuerdo ¿y posteriormente? ¿Qué hacemos?</p> <p>Niña: ¿investigar?</p> <p>MC: Bueno, investigamos el tema, ya lo investigamos ¿y después?</p> <p>Niño: lo escribimos.</p> <p>MC: ¿en dónde lo vas a escribir?</p> <p>Niño: en papel bond o en el cuaderno.</p> <p>MC: Puede ser en papel bond, puede ser en un mapa....</p> <p>Niña: y después lo iluminamos.</p> <p>MC: y posteriormente lo...</p> <p>Varios niños: Decimos.... exponemos....</p> <p>MC: Lo damos a conocer a los compañeros.</p> <p>MC: Ustedes siempre tienen que preguntar al maestro de qué forma quiere que se exponga: "¿cómo quieres que te exponamos la información?" Porque <u>hay dos formas de exponer un tema.</u> A ver ¿quién me puede decir?</p> <p>Niño: el escrito y el hablado.</p> <p>MC: ¡Exactamente! se acuerdan que era a través de la expresión escrita y a través de la expresión hablada. Posiblemente el maestro te diga: "quiero una investigación, me lo van a presentar por escrito" o quizás el profesor te diga: "bueno, me lo van a presentar en forma oral y en forma escrita". Entonces tienen que entregar un trabajo al profesor en forma escrita y presentar su información a través de láminas y dándola a conocer. Escriban lo siguiente, por favor, chaparritos (comienzan a dictar):</p> <p>La exposición ... la exposición... es la explicación y desarrollo... en forma oral o escrita ... de un tema ... con el propósito de informar... sobre él ... punto y seguido</p> <p>Bien, ahora, <i>dentro de la exposición debemos tomar en cuenta tres elementos bien importantes: uno que puede ser la introducción, el desarrollo y la conclusión.</i></p> <p>Por ejemplo, si voy a hablarles sobre... los diversos animales mamíferos, voy a escoger solamente una especie. Entonc', la introducción sería: "A través de los animales mamíferos vamos a conocer lo que es su desarrollo, su evolución y su tiempo de vida. ¿sí? Esa sería la.... introducción. Como que en ella vas a darles un panorama general, qué persigues con esa información. El desarrollo... consiste en hablar ya sobre el tema, la especie de ese animal que tú hayas elegido; y las conclusiones. Las conclusiones pueden darse de miles maneras, por ejemplo, a través de un cuestionario. Diste tu tema, ya lo expusiste. Ahora, si todos tus compañeros estuvieron atentos, te pusieron atención, les empiezas a preguntar: A ver, ¿qué entendiste de lo que expuse? Esto se puede realizar en forma oral, o en una forma más estricta: una especie de cuestionario escrito de unas tres preguntas. Y con esto pues te vas a dar cuenta de que si te están contestando las preguntas que tú estás haciendo, quiere decir que tus compañeros si captaron tu información que tú les diste ahora. ¿sí?... (silencio) <u>Entonces son tres momentos muy importantes que ustedes no pueden descartar que es: la introducción, el desarrollo en sí y concluir.</u> No pueden dejar el tema volando. ¿sí?... (silencio)</p>	<p><i>Estrategias de reformulación de elaboración recapitulación y reconstrucción.</i></p> <p><i>Estrategia: obtención de pistas para inducirlos en el proceso de la construcción de una idea que deberá formar parte de su conocimiento sobre la preparación de una exposición.</i></p> <p><i>La profesora trata de dar mayor claridad a lo que pregunta para que deduzcan el siguiente paso de la exposición: presentación en forma escrita o en forma oral.</i></p> <p><i>Refuerza lo concluido en formal por escrito.</i></p> <p><i>Toma ahora como conocimientos previos el conocimiento construido para entrar a la forma que la exposición debe guardar: introducción, desarrollo y conclusión.</i></p> <p><i>Aplica la estrategia de ejemplificación para ir desarrollando y profundizando en los requisitos con los cuales debe presentarse el desarrollo de un tema. Se apoya en el tema de los animales mamíferos para dar claridad a lo que es la introducción, aclarando que dentro de ella se enuncia el objetivo de dar la información. Indica en qué consiste el desarrollo.</i></p> <p><i>Aunque les dice que hay múltiples formas de concluir un tema, les ofrece sólo dos formas:: un cuestionario oral o escrito.</i></p> <p><i>Estrategia de recapitulación. El si reiterativo de la profesora espera la respuesta de los alumnos a lo que explica.</i></p> <p><i>Al no obtener respuesta decide volver a ejemplificar, para lo cual toma una experiencia de clase con un tema dado por ella: El uso del punto y la mayúscula. Los hacer reflexionar a través de la estrategia obtención de pistas sobre el proceso que se dio en ese tema.</i></p>
---	--

Por ejemplo, ustedes se han dado cuenta que nosotros vimos lo que es el punto y la mayúscula. Si se acuerdan que la semana pasada trabajamos el punto y la mayúscula ¿qué vimos primero?

Niño 1: el punto.

Niño 2: la mayúscula.

MC: Ah, la mayúscula. Pero que vimos, qué platicamos sobre esa información.

Niño 3: que cuando es un título, la primera letra debe de ser mayúscula.

MC: ajá...

Niño 4: y que después del punto, va mayúscula.

MC: Bien, sí, entonces, permítanme tantito, vimos entonces, y empezamos sobre en qué momento se debe utilizar la mayúscula y el punto y la importancia de usarlos. El desarrollo en sí, es la explicación son las reglas del uso de la mayúscula y del punto. Y por último ¿con qué terminamos con este tema?

Niño: con un punto final.

MC: sí, pero ¿con qué terminamos? ¿qué ejercicio hicimos al final?

Niño: una...

Niño: con la...

Niño: lo de... las oraciones.

MC: Ajá, ese fue una, un ejercicio ¿Otro?

Niño: lo de... ¿el tema?

MC: Hicimos una, hicimos un fragmento en el pizarrón ¿y qué teníamos que hacer?

Niño: anotar el punto y la mayúsculas.

MC: Anotar el punto el punto y la mayúscula. Con eso se fijan que estamos concluyendo... o aplicando lo que ya aprendimos teóricamente. Entonc' si ustedes se fijan, esto que hicimos las clases pasadas, es lo que se hace dentro de un tema. Y recuerden que la exposición la van a poner en práctica en español, en química, en física, en biología, en todas las demás asignaturas. ¿Algunas materias ya les dijo que van a exponer?

Varios niños: no, sí...sí.

MC: Haber ¿en dónde?

Niño: eh, ah, en Introducción a la física y la química.

MC: Introducción a la física y la química. Entonces, esto que estamos viendo en forma teórica, les va a servir para que ustedes lo pongan en práctica con la, este, en la materia de introducción a la física y química. Porque en español sólo nos toca dar lo teórico ¿cómo lo vas a llevar a cabo? Hagan de cuenta que es la receta de cocina ¿cómo lo vas aplicar? ¿Sale? Entonces, quedamos de que es punto y seguido. Dice: **Una exposición, una exposición la podemos organizar en tres momentos...** organizar en tres momentos... dos puntos y a parte: **una introducción...** escribanlo con tinta roja: introducción, coma, desarrollo

Niño: ¿roja igual?

MC: sí, ... **desarrollo ... y conclusión...** Bien, entonces ya les dije en qué consiste la introducción, el desarrollo y la conclusión. A ver ¿sí quedó claro que son los tres momentos? A ver, lo checamos, a ver ¿quién me puede explicar que es la introducción de su tema? A ver ¿qué se hace en la introducción de un tema? A ver, señorita.

Niña: Buscarle, bueno, este... eeh... ya se me fue la onda...

MC: A ver señorita, hagan de cuenta que ya está aquí su material, ya nada más vamos a exponerlo, pero antes tienen que darles a sus compañeros una breve introducción ¿cuál sería esa introducción? ¿Qué tendrían que hacer?

Niña 1: ¿darles lo más importantes?

MC: No, hija, porque ya está ahí la información. Ya está.

Niño 1: Dar los materiales...

Niño 2: no, de resolver,....

Niño 3: ¿de qué tema va a hablar?

Niño 2: ¡sí!, ¡de qué vamos a hablar!

MC: ¡Exactamente! De qué vamos a hablar y para qué nos

Ubica cada momento de la exposición de un tema con el ejemplo:

-- Introducción: reflexión sobre el uso de la mayúscula y el punto.

-- Desarrollo: las reglas del uso de la mayúscula y el punto.

-- Conclusión: la ejercitación en oraciones y en un fragmento.

Refuerza lo visto de forma oral, con lo escrito.

Trata de reforzar la conceptualización de los momentos de la exposición repasándolos con los alumnos. Éstos muestran dificultad para expresar lo explicado. La profesora vuelve a recurrir a la ejemplificación, aclarando que elementos del tema se ubican en la estructura de una exposición.

<p>va a servir ¿sí? Hagan de cuenta de ya está aquí su información, ya está ahí su lámina, con todos los materiales, sus resúmenes y todo. Una introducción va a hacer aquella en la que ustedes digan a sus compañeros, bueno, se me ocurre: "Somos el equipo uno, integrado por zutanita, fulanita y menganita, y vamos a hablar sobre la contaminación ambiental y vamos a darnos cuenta que la contaminación ambiental nos perjudica a todos los seres humanos y vamos a darnos cuenta de que la contaminación ambiental enfermamos de la gripa, etc, etc, ¿sí? y esto es lo que ocasiona... o sea como un panorama general sobre lo que tratamos esa es la introducción, ¿y el desarrollo en sí? ¿y el desarrollo?</p> <p>Niño: Es cuando ya está hablando del tema ¿no?</p> <p>MC: Así es, es cuando ya estás comentando, lo ya preparado. ¿Y las conclusiones? Las preguntas que tú puedes hacerles a tus compañeros. ¿Ahora si ya quedó claro cuál es la introducción, el desarrollo y la conclusión? Eso es exclusivamente para exponer un tema en forma oral y obviamente en forma escrita.... Bien. Punto y aparte. Lo escriben como subtítulo: ¿Cómo se hace una exposición? Bien, ya lo comentamos cómo se hace una exposición, ahora lo vamos a plasmar por escrito, para que en un momento dado pues vayamos a, a consultar nuestra libreta, si se nos olvida algo. Bien, antes que nada, punto y a parte, para preparar para preparar y realizar una exposición coma, oral o escrita, es necesario... seguir estos pasos: Bien, ya comentamos ahí, ya nada más vamos a plasmarlos. ¿Qué es necesario primero antes que nada?</p> <p>Niño 1: Leer el tema.</p> <p>MC: Primero...</p> <p>Niño 2: ¿o tener tema?</p> <p>MC: Tener un tema ¿sí? Entonces ahí van a anotar: Fijar el tema... ... primero antes que nada fijar el tema, que ustedes digan, bueno, bueno: Voy a exponer ... sobre ¿qué será?... Los estados de la República ¿cuántos estados tiene la República?</p> <p>Varios niños: Treinta y dos.</p> <p>MC: treinta y dos, se me ocurre, entonces, por ejemplo, ahí me podrían traer una lámina ¿qué tendrían que traer... de apoyo?</p> <p>Niño 1: (con ligera risa) la República.</p> <p>MC: ¡Ah! (sonriente) ¿dónde te vas a echar la República acá?</p> <p>Niño 1: (ríe) ¡Noo! No o sea, pero un mapa.</p> <p>MC: ¡Un mapa! No nos podemos echar la república, ¡imagínense! Nos ahogamos aquí. Entonces, tenemos que traer la República a través de un mapa, y ya en un mapa pues le vamos seleccionando que el toca a cada compañero ¿por qué? Porque ya determinamos primero el tema ¿sí? y una vez que nos quede muy claro lo que vamos a hacer, ya lo vamos a poder investigar en cualquier libro. Pero si desde el tema que nos están indicando no entendemos qué vamos a hacer, pues va a ser muy difícil dónde lo voy a investigar.</p> <p>Número dos. Buscar información... buscar información... ¿aquí en el buscar información? ¿Qué tenemos que hacer? ¿Dónde tenemos que investigar?</p> <p>Niño 1: En una, en un libro, en una enciclopedia, en...</p> <p>MC: Puede ser en libros, enciclopedias</p> <p>Niño 2: monog...</p> <p>MC: ¿qué más?</p> <p>Niño 2: monografías.</p> <p>MC: Monografías</p> <p>Varios niños: los libros de texto....biografías.... periódicos.... libros de texto...</p> <p>MC: ajá sí, los libros de texto, podemos también buscar en el periódico...</p> <p>Niña: revistas.</p>	<p><i>La docente valora que ya ha quedado claro el tema e insiste en elaborar ya un resumen con lo visto.</i></p> <p><i>En el momento que escriben los puntos del tema, los hace reflexionar sobre los recursos que podrían emplear y nuevamente cómo se organizarán, en dónde investigarán. Los materiales y recursos a los que podrían acudir para investigar. Integra aquí el apoyo que puede prestar la entrevista.</i></p>
--	---

MC: en revistas o posiblemente tengamos que investigar en la calle. Por ejemplo un tema que podríamos que tener que investigar o preguntarle. Se me ocurre en este momento que el maestro les dejó, a ver: me van a investigar ¿cuántos alumnos tiene la escuela? ¿sí?. Entonces, ahí tiene ustedes que investigar: ¿cuántos alumnos hay en 1º. A, lo. B, lo. C y así sucesivamente. Hacer una especie de... porque no lo van a poder sacar de un libro. Ajá. Posiblemente le pregunten al subdirector ¿cuántos somos en la escuela? Y ya el maestro, obviamente, les da la información. Ahora, dentro de un, se me ocurre en un primer bimestre, vamos haber ¿cuántos alumnos de primero o todos los primeros aprobaron todas las materias, que no hayan reprobado una. Es una investigación que tú tienes que hacer en forma verbal, no la vas a localizar en ningún libro de texto, ni en la biblioteca ni nada. ¿sí me explico?

Niños: ¡Sí!

MC: Entonces, la investigación puede ser de múltiples formas: que puede ser investigar en una enciclopedia, en tu libro de texto, en una monografía, en una biografía, periódicos, revistas, o través de una entrevista.

Posteriormente el número que sigue: *seleccionar y organizar la información...* seleccionar ... y organizar... la información. ¿sí? Vamos a suponer que usted están investigando, tiene a Raulito, tienen a Luis, tienen a Juanito. Entonces, tienen que leer... A ver, quiero que me pongan atención porque esto va a ser básico para que ustedes posteriormente lo hagan. Tienen acá tres o cuatro libros en su mesa, los tiene que leer; qué dice, a ver acá Marco Antonio, qué dice la, el tema académico, qué, cómo lo dice acá. Puede ser que de aquí me sirva un resumen, de aquí me sirva otra información o sea fortificarlo, ¿sí? a buscar varias informaciones y organizarlas. ¿Qué voy a decir primero? ¿Qué voy a decir después? Y ¿qué voy a decir al último?, organizar su información.

Una vez que ya organizaron su información, van anotan lo siguiente, van a **elaborar un guión o esquema...** elaborar ¿qué vamos' ¿qué número es? *Elaborar un guión o esquema....* ... *elaborar un guión o esquema.* ¿Quién sabe que es un guión?

Niño: ¿lo que dan para actuarlo o escenificarlo?

MC: ¿sí? pero por ejemplo ¿quién utiliza un guión?

Varios niños: los artistas... los artistas

MC: los artistas, por ejemplo cuando hacen una...

Niños: ¡película! ... telenovela...

MC: telenovela... ¿qué hacen con ese guión? o ¿para qué les sirve a ellos?

Niño: los organiza... para participar, para decir....

MC: ¡exactamente! es darle consecutivamente para que no se arrebatan las palabras. Nosotros, por ejemplo, estamos viendo una película, una telenovela, una caricatura y no nos damos cuenta cuándo tiene que intervenir, uno se calla, cuando interviene otro. ¿porqué? Ya memorizaron ese guión y ese guión le sirvió para que cada quien le diese un lugar en que forma va a intervenir. Ahora, dentro de lo que es la exposición, ¿en qué nos serviría a nosotros este guión? Si eso lo utilizan los artistas ¿qué más?... Sí, Luisa.

Luisa: ¿para saber unas cosas?

MC: ¿perdón?

Luisa: ¿para saber unas cosas?

MC: ajá, haber ¿para qué más serviría este guión? Dicen ustedes que el guión es para darle un orden a las cosas ¿en qué momento van a intervenir los personajes?... Sí.

Luisa: para saber cómo van ordenadas las cosas? Y saber en que lugar, este..

Niño: Este, bueno... saber en que...

MC: Ajá, supón que son tres integrantes, son tres chiquitos los que van a hablar, ¿qué tendrían que hacer a través de un guión? ... Ni modo que hablen los tres al mismo

En el momento que toman el dictado del resumen de lo que han visto en forma oral, introduce nuevos elementos: la selección y organización de la información por escrito y posteriormente la elaboración de un guión.

<p>tiempo.... (risas)....</p> <p>Grupo: ¡Nooo!</p> <p>MC: ¿Verdad que no?</p> <p>Niño: se reparten todo.</p> <p>MC: ¿mande?</p> <p>Niño: se reparten todo.</p> <p>MC: Cada quien tendría un lugar, un espacio. ¿Quién va a expresar primero la información, quién la va expresar en segundo lugar y quién va a decirla al final. ¿Si me explico? Entonc' <u>un guión es aquella esquematización ordenada de las secuencias que ustedes van a llevar a cabo.</u> Anoten, ahí la definición, yo se las voy a dictar. Dice: un guión o esquema es donde aparece debidamente ordenada... las ideas principales de lo que se quiere transmitir... de lo que se quiere transmitir. Bien. Punto. Entonc' si ustedes, por ejemplo, ven un libro completo, y saben qué, hoy me toca exponer, pero siéntense por que lo voy a leer, ese no podría ser un guión, porque ni siquiera está sacando las ideas esenciales del tema. El guión puede ser un pedacito de papel, (suena la chicharra) la información se vacía en la lámina, pero lo demás lo puedes traer en otro papel. Bien, mañana terminamos este tema, jóvenes para repartirles los temas.</p> <p>(Me acerco para despedirme y me indica lo siguiente: "Mira mañana terminamos este tema para que tengan tiempo para preparar su exposición. Mañana vemos las fechas, terminamos lo teórico, se ponen de acuerdo en elegir el tema. Lo prepararán y después lo expondrán la próxima semana para que tengan tiempo de hacer su investigación, se pongan ellos de acuerdo, les doy el tema, preparen su material").</p> <p>1° octubre</p> <p>PA: Bueno, a ver niños. Vamos a terminar el tema de la exposición (Hace un breve repaso) ¿Qué es exponer?</p> <p>Eh 1: es dar a conocer un tema.</p> <p>Eh 2: su comentario.</p> <p>PA: Bien, es dar el comentario oral y escrito de un tema.</p> <p>¿¿Qué partes debe tener?</p> <p>Em 3: Mmm, introducción, desarrollo, este, conclusiones.</p> <p>PA: Introducción, desarrollo y conclusiones. ¿Qué hay que hacer primero?... ¿Qué se busca primero?</p> <p>Eh 4: el tema.</p> <p>PA: Muy bien. Hoy vamos a elegir temas (algarabía de aceptación de la propuesta). Formarán equipos de más o menos tres integrantes (se ven entre los niños y con señas y la mirada se comienzan a elegir). El lunes 6 pasarán a exponer para que tengan tiempo para prepararse. Bueno, a ver, vean con quien trabajarán la exposición. (Les da unos cinco minutos para que se organicen. Los niños animadamente se buscan y jalan bancas para irse acomodando conforme se van formando los equipos)... ..</p> <p>... .. A ver ssh, ¡silencio!... silencio. A ver como quedaron. (Los alumnos se han sentado por equipos, la profesora se pasea entre ellos y los va reconociendo) A ver aquí hay un equipo de... cuatro, otro, de tres; uno más de... tres; uno de dos; aquí hay otros de... tres. Bien, tenemos siete equipos: uno de 4; cuatro de 3 y uno de dos. Ahora ustedes mismos elegirán sus temas, porque ustedes son los que van a exponer. (Les da tiempo para que discutan y decidan el tema que elegirán. Algunos equipos se acercan para que les aclare ciertas inquietudes sobre la libertad del tema a elegir y se retiran. Después de 10 minutos, la profesora los ve ya muy inquietos). A ver, ya me dan sus temas, conforme me los vayan dando, así pasarán.</p> <p>Eh 5: Las Olimpiadas (la profesora va anotando los temas en su cuaderno).</p> <p>PA: Pasan primero, segundo...</p> <p>Eh 6: La fuerza de gravedad.</p>	<p><i>Después de una serie de ejemplos sobre el uso de un guión en diversas situaciones, la docente aporta el concepto de guión tanto en lo oral como en lo escrito.</i></p> <p><i>Por último advierte a los alumnos que al día siguiente prepararán los temas de exposición y por medio de una breve entrevista al final de la clase explica que terminará lo teórico, elegirán temas y dará el tiempo necesario para que lo preparen y lo expongan.</i></p> <p><i>Repaso de conocimientos previos con la finalidad de que recuerden las condiciones de la exposición, puesto que la pondrán en práctica</i></p> <p><i>Organización del grupo en equipos para elegir temas de exposición.</i></p> <p><i>La organización y la elección de temas se constituye por si sola en una práctica informal de expresión oral. La algarabía, la animación que se da entre los chicos es en sí una manera de disciplina que rompe con el silencio y orden habitual de una clase silenciosa como lo expresa Cassany (2002:152).</i></p> <p><i>Esta idea de dar el comentario oral y escrito de un tema pareciera ser tomado al pie de la letra por los estudiantes. Esta práctica cotidiana de entender que leer un tema es exponerlo oralmente justifica que los alumnos lo presenten de esa forma y que la profesora "A" no haga ninguna observación al respecto cuando se</i></p>
---	---

<p>PA: Tercero... Em7: Los ecosistemas PA: Cuarto... Em 8: La contaminación PA: Quinto Eh 9: Los climas PA: Sexto Eh: La alimentación PA: Séptimo... Em: La contaminación del agua (Tocan, voces, ruido) PA: A ver, atentos, recuerden que presentarán sus exposiciones el día 6 de octubre, así que tienen que ver como se organizan fuera de la escuela, no se les olvide ilustrarlas, su conclusión de preguntas y que todos tienen que pasar. Adiós chaparritos.</p>	<p><i>llevan a cabo las exposiciones. Todos los alumnos que pasan ineludiblemente leen lo que copiaron mayoritariamente de monografías.</i></p>
--	---

A través de esta transcripción es posible observar que la profesora “A” prioriza dar elementos teóricos cuando se trata de una exposición preparada, formal. Su estilo es reforzar a cada momento lo explicado, con anotaciones dictadas y diversos ejemplos. Así como ir introduciendo elementos nuevos, que también ejemplifica, para que los alumnos los capten lo mejor posible. A lo largo de toda esta transcripción conforma el resumen que los alumnos podrán consultar para llevarla a cabo y que contiene tanto el concepto de exposición como la estructura y los apoyos:

<p style="text-align: center;">LA EXPOSICIÓN</p> <p><i>La exposición es la explicación y desarrollo en forma oral o escrita de un tema con el propósito de informar sobre él. Dentro de la exposición debemos tomar en cuenta tres elementos bien importantes: uno que puede ser la introducción, el desarrollo y la conclusión.</i></p> <p style="text-align: center;"><i>¿Cómo se hace una exposición?</i></p> <p><i>Para preparar y realizar una exposición oral o escrita, es necesario seguir estos pasos:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <i>1. Fijar el tema.</i> <i>2. Buscar información.</i> <i>3. Seleccionar y organizar la información</i> <i>4. Elaborar un guión o esquema.</i> <p><i>Un guión o esquema es donde aparecen debidamente ordenada las ideas principales de lo que se quiere transmitir</i></p>

En los hechos, la profesora “A” aportó más elementos que los estudiantes tomarán en cuenta a pesar de no haberlos escrito en el resumen.

Estructuralmente cada equipo del grupo de la profesora “A”, que expone, hace una introducción, un desarrollo y da una conclusión de la manera en que la profesora lo explicó. También ha considerado lo anotado en su resumen, contemplan lo que sólo fue explicado e incluso lo no tocado ni en lo oral ni en lo escrito: el tiempo de cada expositor y el tiempo de cada equipo. Los recursos visuales en realidad no llamaron la atención, fueron deficientes visualmente debido a que las ilustraciones eran de monografías y por lo tanto, bastantes pequeños para ser apreciables. El auditorio no mostró interés sobre ellos, ni tampoco los propios expositores pues nunca fueron utilizados durante su discurso o como apoyo para el mismo. Es posible que el error hay sido no explicar su función.

Fecha: 6 – octubre – 03	Datos registrados en el cuaderno	Datos explicados verbalmente y no anotados.	Datos no aportados por la docente
<p>Exp h 1: Nosotros somos el equipo 1, él es Luis; él es Arturo, ella, Adriana y yo Eduardo. Vamos a dar el tema de Las Olimpiadas para que ustedes sepan, este, cuando aparecieron, y este, cuando se hacen...</p> <p>Exp h 1: Bueno. Las Olimpiadas son los juegos olímpicos de la antigüedad. Se realizaban en un periodo de cuatro años en dos celebraciones sucesivas en la ciudad de Olimpia para homenajear a Zeuz. Los juegos olímpicos no solo eran deportivos sino también religiosos por estar consagrados a este dios. La palabra Olimpiadas deriva del latín Olympias, adis y éste del griego Olympiás, de Olympia, juegos olímpicos. Unos dicen que la primera Olimpiada data del año 776 a.C. El historiador Timeo hace uso de las olimpiadas como un sistema de cómputo y dice que comenzaron en el año 300 a.C.</p> <p>Exp h 1: Este, Bueno ahora sigue mi compañero Luis.</p> <p>Exp h 2: Los años se contaban por olimpiadas. Este nombre sigue siendo utilizado para marcar el espacio entre dos juegos olímpicos. El rey que las fundó, fue Ifitos en el año 884 a.C. Escogieron a este rey los demás estados griegos porque lo consideraron con una comarca y estado neutral. Su, su máxima popularidad fue en los siglos V y VI a.C. El emperador Teodosio I el Grande las suspende en el año 394 d.C. por su simbología pagana. A finales del siglo XIX se reanudan los juegos olímpicos bajo un contexto histórico diferente y se les reconoce como las Olimpiadas Modernas.</p> <p>Exp h 1: Sigue mi compañera Adriana... ¡Órale!</p> <p>Exp m 3: Las Olimpiadas se reanudan en Atenas en 1896, y así cada cuatro años. Se suspenden en 1916 debido a la Primera Guerra Mundial. Se inician en Amberes en 1920 y se van celebrando cada cuatro años, pero en 1940 y 1944 no se hacen debido a la Segunda guerra Mundial. Se reinician en Londres en 1948. México fue sede en 1968, las anteriores fueron en 2000 en Sydney y en 2004, serán en Atenas. La frase citius, altius, fortius significa más más veloz, más alto, más fuerte y se refería que en cada olimpiada se lograban las mejores marcas.</p> <p>Exp h 1: Sigue mi compañero Arturo.</p> <p>Exp h 4: Sí. Competían hombres</p>	<p>Introducción</p> <p>Desarrollo (1er. Expositor)</p> <p>Desarrollo</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: 10px auto;"> <p>Se observa que se dividieron el tema que traen escrito, en tres apartados que previamente se han asignado y que cada quien lee.</p> </div> <p>2º. Expositor</p> <p>3ª. Expositora</p>	<p>Dan el objetivo de su exposición.</p> <p>Muestran un apoyo tanto gráfico, que es la lámina de donde leen todo y las ilustraciones de una monografía.</p> <p>En este grupo de 1º. "C" las ilustraciones no son tomadas en cuenta durante la exposición.</p>	<p>Tiempo de la exposición y tiempo para cada expositor. Los estudiantes presentan temas que van de 6 a 8 minutos incluyendo la etapa de preguntas y reflexiones de la profesora y de las que lanzan al auditorio.</p>

<p>honorables y nobles. Se suspendían todas las guerras. Las olimpiadas duraban antes cinco días, hoy duran dieciséis días. Antes primero hacían sacrificios a sus dioses. Los demás días presentaban distintas pruebas aunque no se sabe cual era su orden. Una de las principales era la de atletismo, otra las luchas, el pentatlón, que eran cinco pruebas: velocidad, salto de longitud, lanzamiento de jabalina, de disco y lucha. Actualmente los Juegos Olímpicos representan, además, de la máxima competencia deportiva, una convivencia fraternal por parte de la mayoría de los países del mundo. Este, les damos las gracias por su atención.</p> <p>PA: ¿Por qué escogieron este tema de las Olimpiadas? ¿Qué nos comentan? Expositor 1: Las olimpiadas son importantes pa' todos los países y también para ...nosotros, porque... hay una convivencia entre todos los países. PA: ¿Qué más? (al ver el silencio de los niños expositores, la maestra motiva que respondan, preguntándole al equipo sobre lo que dijeron anteriormente). ¿Y eso cada cuánto se da (se refiere a las Olimpiadas)? Eh 1: ¿Eeh)...Cada cuatro años. PA: Cada cuatro años ¿Dónde son las próximas Olimpiadas? Eh2: En Santo Domingo. Em 3: ¡No! (Se ríe) ¿cómo se llama?, en Atenas. (jugando vuelve a responder) En Atenas. PA: ¿En qué año? Expositor 2: En 2004, Expositor 1: ¡ah! Sí, en 2004. PA: Muy bien, ¿alguna otra cosa que quieran ustedes agregar?... ... (silencio y de inmediato entra la maestra explicando). Vemos que es importante este tipo de competencias que son a nivel países. A ver los que están participando: ¿Será importante que se haga esto o nada más será un derroche de dinero? Em 3: ¡Ah! Este, la conclusión. Quisiéramos preguntarles unas preguntas. PA: A ver, pregúntaselas. Eh 1: (este alumno es uno de los más extrovertidos e inquietos del grupo): ¿La palabra "citius altius fortius", qué significa? PA: (Dirigiéndose a todos) A ver, jóvenes... ¿quién responde? ...silencio ¿No? a ver ¿qué es? (risas de algunos niños) La maestra se dirige al equipo expositor). Eh 1: El más veloz, el más alto, el más fuerte. MC: Muy bien Expositor 2: Otra pregunta. ¿quién fundó las Olimpiadas? Auditorio: (varios niños del grupo) ¿Quién qué...? Expositor 2: (repite) ¿Quién fundó las</p>	<p>4º. Expositor</p> <p>Conclusión del tema</p> <p>Posteriormente a la lectura o exposición lectora del asunto que les tocó abordar del tema, la profesora hace preguntas tratando de inducir a los niños que leyeron a que construyan ideas basadas en los apoyos escritos presentados. Este momento es en el que realmente se da una exposición oral del tema.</p> <p>Tipo de conclusión solicitada por la profesora "A"</p>	<p>De acuerdo a las indicaciones de la profesora "A", esta es la conclusión del tema desarrollado.</p> <p>A través de las preguntas hechas por la profesora es posible valorar si la producción del texto que los estudiantes expositores elaboran muestra la comprensión de lo expuesto. En realidad todos los alumnos que participaron se dedicaron a hacer una lectura en voz alta o la oralización de un escrito. Por tal motivo no hay una auténtica expresión oral ni una auténtica comprensión. Situación muy habitual en las clases de lengua (Cassany, 2002:177).</p>	<p>El no haber aclarado a los estudiantes que al momento de exponer se tienen que ejercitar su retentiva, su reflexión sobre lo que han investigado. Tienen que hacer el esfuerzo de construcción de ideas, de significados con los cuales estuvieron en contacto a través de la lectura ocasiona la lectura en voz alta por todos los equipos. Los estudiantes pueden leer con excelente pronunciación y fluidez, pero no asimilar, comprender y reflexionar nada de lo leído.</p> <p>Las preguntas de la profesora hacen es ingresarlos un poco a esta dinámica, de ahí lo valioso de que se hayan realizado. Por otro lado las preguntas hechas al auditorio acusan falta de interés y de atención a lo expuesto</p>
---	--	--	---

<p>Olimpiadas) PA: Que dónde iniciaron las olimpiadas. (Varios alumnos que conforman el auditorio): En mil... Expositor 2: ¡Nooo! ¿Quién las fundó las Olimpiadas? Auditor 1: ¿Su nombre? Auditor 2: ¿Euh?... Auditor1: ¿Su nombre?... (inaudible) PA: ¡Acuérdate! Fuerte ¿Si está correcto? Expositor 1: Ya maestra, ¿les decimos? PA: Sí Expositor 1: El rey Ifitos. PA: Bien, el siguiente equipo</p>			
---	--	--	--

En la práctica los jóvenes de este primer año de secundaria muestran haber captado las ideas expuestas por la profesora durante la sesión en donde se trató teóricamente la sistematización de la exposición.

Es muy posible que si hubiera hecho hincapié en dos elementos, a mi juicio de fuerte apoyo para exponer un tema, los estudiantes se verían presionados, por lo menos en esta primera vez, a recordar lo que les correspondía en su tiempo de exposición: el uso de un guión y el tiempo de exposición.

En un segundo momento de exposición hacer prácticas con guiones de diversos temas incitándolos a aplicar la planificación de su discurso (analizar lo que se lee, usar breves soportes escritos, buscar la información necesaria y el tipo de lenguaje que se requiere, practicar la interacción), a negociar el significado desde el momento en que se están apropiando de los leído, a adaptar y evaluar si son comprendidos con sus expresiones respecto del tema y por último de las *microhabilidades* bygatianas que menciona Cassany (2002) la producción de su propio texto con lo investigado dándole su propio toque personal y espontáneo al poner en juego la simplificación de la estructura de lo leído, la eliminación de palabras poco relevantes, repetitivas, el uso de expresiones claras y precisas puliendo con ello el significado de lo que se quiere decir, el practicar la autocorrección, repetir y resumir las ideas importantes, aprender a reformular lo que se dice aplicando la coherencia y articular la cohesión requerida (Álvarez, 2003) y a la vez aplicar los rasgos que le dan forma a la prosodia: volumen, dicción, entonación, fluidez.

En un tercer momento ejercitar los aspectos no verbales en relación a la gesticulación, movimientos corporales, postura. Por lo general con la profesora "A" los estudiantes lanzaban su voz hacia el pizarrón, leían de espaldas al auditorio, lo que dificultaba escucharles.

Lo observado en la exposición indica que independientemente que como tema se vea de forma global, en la práctica se tiene que ir graduando incidiendo en el trabajo con estos rasgos y requisitos de la exposición y *microhabilidades* de la expresión oral según la edad y nivel de los

estudiantes en cuestión.

Ambos grupos de alumnos llevaron una lámina escrita y una o varias láminas con ilustraciones mayoritariamente de monografías compradas y poco visibles. El apoyo gráfico estaba repartido para ser leído entre los integrantes y ocasionalmente algún equipo llevaba en una hoja su participación de uno a tres párrafos breves, por lo cual era posible exigir la explicación oral de lo investigado, sino en ese momento, si en uno o dos días posteriores.

En cuanto al tiempo de exposición general del equipo y en lo individual pareciera determinado por los estudiantes. Ni en este grupo de la profesora "A", ni en el de la profesora "B" rebasaron los 10 min.

El tiempo ocupado por cada equipo de la profesora "A" fue de 5 a 8 minutos. Incluye la ronda de preguntas que hacía la profesora y el mismo equipo expositor.

Es importante mencionar que ni la profesora "A" ni la profesora "B", tocaron durante la parte conceptual la preparación, de los tiempos de exposición global e individual, pero los alumnos si lo valoraron.

Con la profesora "A" la mayoría llevó en un pliego de papel blanco su tema escrito y algunas ilustraciones. A cada quien estaba destinado uno o dos párrafos de lo que en él estaba escrito. Sólo dos equipos se salieron de esta norma. Uno de ellos llevó una lámina de ilustraciones y un apoyo gráfico. El otro, conformado por cuatro integrantes llevaba esencialmente ilustraciones, tenía escrito detrás de ellas un pequeño párrafo o leían de una hoja lo que les correspondía.

La parte de las preguntas fue abordada por la mayoría de los equipos. Algunos las prepararon de forma espontánea, otros ya las llevaban escritas en una hoja. Hicieron de dos a tres preguntas al público por equipo.

Las exposiciones fueron abordadas en dos sesiones: en la primera alcanzaron a pasar seis equipos con los temas de: Las Olimpiadas, Las fuerzas gravitacionales con tres integrantes cada uno, Los ecosistemas con cuatro, La contaminación, La alimentación y Los climas con tres alumnos cada uno. En la segunda sesión abordan la exposición del último equipo: La contaminación del agua con dos integrantes y hacen la evaluación sobre sus participaciones.

En todo el proceso desarrollado por las dos profesoras en ambos grupos no se aprecia que haya una ejercitación sobre localización de las partes estructurales de la exposición: introducción, desarrollo, conclusión, o ejercitación de guiones o esquemas por parte de los estudiantes.

Esto se debe a que no se da una graduación de la información, sino que la profesora "A" espera que apliquen todos los conocimientos desde la primera práctica. Considera que con los ejemplos orales que ella ha proporcionado es suficiente.

Este grupo demostrado que requiere de un aprendizaje mucho más gradual y práctico para apropiarse de los requerimientos de este tema, lo cual es posible que haya sido percibido por la docente. Pero debido a que en ella apremian más los tiempos de abordar lo más posible del programa, decide verlo de esta forma, pues manifiesta que no puede entretenerse mucho en cada tema y “menos en los temas de expresión oral, pues son tardados, quitan tiempo y el grupo se desordena”.

Cassany (2002:152) opina que a menudo los docentes muestran miedo con los ejercicios de expresión oral por romper con el silencio del aula, provocar ruido y molestar a las clases cercanas y desde luego mostrar una disciplina poco habitual que llega a confundirse por algunas autoridades como “falta de control de grupo”. Sin embargo afirma este autor que la mecánica de la actividad se va aprendiendo a dominarse en conjunto con los alumnos, se aprende a dominarla, a mantener el orden, a respetar los turnos de palabra, a no gritarse.

El caso es empezar, pues de esa forma se adquiere la experiencia sobre este tipo de formatos, de técnicas, de interacciones verbales. El practicarlas disminuirá las inseguridades, las dudas o impericias. Hay que enfrentar en conjunto con los alumnos de forma progresiva, gradual y precautoria para evitar que las prácticas de expresión oral sean un caos. La idea es pasar de ejercicios breves y controlados a prácticas más complejas donde el estudiante tenga mayor libertad. Por lo tanto las prácticas de expresión oral deben seguir un tratamiento minucioso dentro de un plan didáctico, coherente y adecuado al grupo y a las circunstancias: tener objetivo, contenido, una didáctica determinada (actividades para el profesor y para los alumnos), tipos de interacciones o ejercicios de expresión oral que se practicarán, materiales a emplear, tiempos, espacios y la evaluación.

Daniel Cassany (2002) aglutina en cuatro tipos de ejercicios la práctica de la expresión oral: *por usar una cierta técnica, por el tipo de respuesta que requiere, por requerir cierto tipo de recursos materiales y por ser una específica manera de comunicarse*. La exposición dentro de su tipología está ubicada este último grupo, al igual que el debate.

El tema de la exposición cuando es vista y tratada de forma sistemática y formal requiere por parte de los alumnos de una práctica gradual de aquellos momentos que la conforman, para así dejar bien cimentado su uso para el momento que se requiera.

Sólo en el grupo de la profesora “B” hubo un equipo de cinco integrantes que no llevó apoyo escrito e hizo uso de sus ilustraciones para exponer. Su tiempo de exposición no arribó a seis minutos .

La tónica de estos equipos caminó en tres vertientes: la primera, la advertencia inicial de la profesora “B” al recordarles brevemente dos requisitos de forma de la expresión oral: volumen y

evitar el uso de muletillas. La segunda, el compromiso de cada estudiante de presentar una lámina que apoyara el contenido del asunto del tema correspondiente. La tercera, la presentación de su persona, su postura física ante el grupo y el respeto al equipo que participaba.

La profesora "A" y "B" a través de su práctica comparten el punto de vista de que el tema programático de expresión oral en su parte teórica, sea visto hasta que concluya, debido a que cuando se deja pasar tiempo, los alumnos ya olvidaron lo anterior.

Se observó también un elemento coincidente en la práctica de estas profesoras en esta primera exposición formal. No prestaron mucha atención a la certeza del contenido expuesto, ni a la construcción de las ideas. Se guiaron más por el cumplimiento de la tarea de exponer, de que los estudiantes perdieran el miedo de estar al frente del público representado por sus propios compañeros. Evitaron cuestionar o corregir en el momento de la exposición. Ambas llevaron esta acción hasta el momento de la evaluación, aunque tampoco en esta tocaron la certeza de lo expuesto.

Los estudiantes por su parte y en parte, pues únicamente se dio en dos equipos atendieron este aspecto de información correcta, verdadera- En el equipo de las fuerzas gravitacionales de la profesora "A" y en el equipo de La drogadicción de la profesora "B". En los dos casos el público corroboró lo dicho por los expositores. En el primer equipo se debió a que el tema fue elegido de la asignatura de geografía y ya lo habían visto con la profesora de la materia. En el segundo, la drogadicción, el auditorio se guió por los conocimientos cotidianos que tiene, por vivencias observadas o por ser un tema frecuentemente tratado en los medios de comunicación masiva.

Una de las diferencia muy claras entre estas docentes, es que la profesora "A", si bien realiza prácticas con comentarios, con frases célebres, con la presentación de un cuento con muñecos guiñoles, no incide en dar atención al cuidado de la intervención, al conocimiento del tema, a los rasgos de la expresión oral, ni a las formas verbales o no verbales. El propósito simplemente es que practiquen la lengua oral.

Otra diferencia es que la profesora "B" desde que inicia prácticas informales de expresión oral (comentarios, explicaciones, anécdotas, etc.) pone el acento en indicarles ciertos rasgos de la expresión oral en los que deben estar atentos y aprovechar el momento en que se habla para irlos superando. Hace que tomen conciencia de ellos. Tal es caso del uso de muletillas, del cuidado de vocabulario que se habla, de pronunciar correctamente las palabras, de construir lo mejor posible las ideas. Trata de que construyan argumentos a partir de estar en contacto con la documentación.

La exposición de temas es un camino para practicar la *sustancia* (materia o sentido como la llama Hjelmslev, citado por Álvarez, 2001:21) de la lengua oral o de la prosodia, como la denomina Álvarez en sus elementos de entonación, duración e intensidad así como las pausas (interrupciones o detenciones de la información ya sea que se hable o se lea en voz alta). Para Lozano (1980, 2003), es lo que tiene que ver con el dominio de rasgos como la *dicción, la fluidez, el volumen, la entonación y la emotividad*. Además con todo lo se refiere a la expresión no verbal manifestada a través de gestos, manos, postura del cuerpo, movimientos que se realizan, etc. La exposición informal y luego formal son actividades que tiene menor grado de dificultad por lo cual son preparatorias para la conferencia y la oratoria.

La profesora "B" valora que si bien todas las habilidades verbales y lingüísticas se ponen en juego, en el caso de los chicos de primer grado y comenzando el curso, es mejor practicar sobre algunos de los rasgos de la expresión oral como la dicción y algunos de sus elementos como las muletillas. Para ella es importante que los estudiantes superen poco a poco las dificultades y en este caso es disminuir el uso de muletillas.

Por último, una diferencia más es el dominio de técnicas grupales entre una y otra que faciliten el trabajo con los grupos. La exposición será tomada a partir de este momento por la profesora "B" como una práctica constante aplicada en distintos formatos. Para la profesora "A", la práctica fundamental se dará en todos los momentos que la lengua se emplee como herramienta en otros temas. Sobre la práctica y uso de la misma manifiesta hacer la corrección.

La exposición sea informal o formal implica conocimiento del tema y el dominio de habilidades de expresión: dicción, fluidez, volumen, entonación y emotividad. Con respecto a formas de expresión no verbales están los gestos, el reforzar con las manos, la postura del cuerpo, los movimientos que se realizan. La exposición formal es la que más requiere de preparaciones graduales para adquirir una práctica clara y precisa de sus elementos (Lozano: 2003).

La exposición informal, en donde se hace una práctica coloquial de la lengua oral puede ser un magnífico apoyo. Las prácticas graduales, de lo sencillo a lo complejo y por etapas, aportan magníficos resultados para llegar a prácticas más formales como lo son la exposición formal, el debate y el foro. La profesora "B" puso en práctica esta estrategia didáctica, como así ella misma la denomina. Inició con un breve ejercicio de presentación apoyándose en lo que se conoce como técnica de integración grupal, anotándoles un organizador gráfico que hizo la función de guión para que cada estudiante se apoyara en él. Al mismo tiempo empleó la presentación como un mecanismo que le es útil para conocer el nivel de expresión del grupo.

Prácticamente es lo que ocupa para hacer la evaluación diagnóstica del grupo, tal como ya lo

he mencionado en otros apartados.

22-sept.2003

Presentación

Yésica: Yo me llamo Yésica, lo que me gusta es la música de Estados Unidos, jugar; mi cualidad es escribir, mi defecto es que soy muy enojona, mi cualidad es que soy muy amigüera y lo que leo son cuentos de terror.

PB: Gracias, Yésica.

Posteriormente, con base en las experiencias personales que ha observado en los estudiantes, organiza la exposición de un tema generalizado y significativo: el relato de una anécdota. Para ello primero explica los requisitos de la expresión oral (volumen, dicción, fluidez y postura) con la finalidad de que al pasar al realizar su práctica sean concientes de ellos y los apliquen en lo que expresen. Por lo cual sube de complejidad este ejercicio. Les pide pongan especial cuidado en el rasgo de dicción con respecto a evitar lo más posible el uso de muletillas.

En esta práctica, la profesora “B” advierte a los estudiantes que hará diversos señalamientos y correcciones debido a que tendrán muy pronto su práctica formal con investigación previa.

Anécdota

31 septiembre

PB: A ver, párese bien, así, guapetón (abucheo)... fájese bien.

Varios Es: ¡AaaaH! ... ¡Ah!... (risas)... ¡ya perdió!... ¡ya perdió!

E h: ¿qué?

PB: ese pantalón, esa postura, párese bien.. tiene a todo un auditorio capaz de escucharlo.....

E h: No me dicen nada...

PB: Bueno, ya, empiece.

E h: Es que ayer, este, iba a correr con unos chavos en bicis... y íbamos como en el copete, por un callejón y nos encontramos a otros chavos que.. Uno con los que iba, tenía problemas con él. Nos empezaron aventar piedras y que agarramos y que también les aventamos piedras y se enojaron nos empezaron a seguir, nos echamos a correr, eran más grandes que nosotros. Para llegar a CU, hay una barda, dejamos las bicis y nos saltamos, y ya, no se saltaron ellos. Regresamos y las bicis ya estaban desarmadas.

PB: Evite muletillas, ordene sus ideas, cuide su postura... Además acuérdesese que tiene que ver a tooodo el auditorio, no nada más a mí.... Siguiente.

Juan M: Bueno, a mí me pasó que en una ocasión... En una ocasión a mí me pasó queee un compañero y yo estábamos jugando ... Estábamos en ... ¿cómo le diré? Estábamos en unas escaleras, pero estábamos en, en un curso de verano. Estábamos jugando un compañero y yo, y de repente él me empujó y me caí de las escaleras y enseguida se.. un, otro compañero lo empujó a él y también se cayó y, este, fue todo.

Un niño: Esa postura.

PB: Cuida no decir tantas muletillas, organiza tus ideas.

En ambas ejercitaciones sencillas, espontáneas, y graduales llegan a pasar poco más de 36 alumnos de manera individual. Las dos prácticas expositivas informales preceden a la exposición formal, por lo cual estos ejercicios de oralidad son prácticas preparatorias necesarias para la exposición de un tema específico previamente investigado, preparado y realizado en equipo de trabajo como ya lo he mencionado.

Para la siguiente sesión retoma estas prácticas e induce a los estudiantes a que le aporten la definición de exposición, las características y requisitos de la misma. Las prácticas de expresión oral que ha venido realizando se constituyen en sí mismas para este momento en la

estrategia de documentación. Lo que han vivido prácticamente se hará teoría y se aplicará en una práctica de expresión oral más compleja que será una exposición formal.

Transcripción	Interpretación
<p>1º. de octubre La exposición PB: En días anteriores hemos estado trabajando varios ejercicios de expresión oral. Ustedes pasaron a dar a conocer sus gustos, contaron una anécdota. ¿Cómo se le llama eso? E h 1: platicamos de nosotros. PB: Así es, pero ¿leyeron para poder hacerlo? E h 2: Nnno, comunicamos lo que vivimos. E m 3: yo, maestra... PB: A ver tú (señala a la estudiante que pidió la palabra) E m 3: Lo comentamos hablando PB: ¿de qué otra forma se le llama... E m 3: lo expresamos oralmente lo que pensamos, lo que me gusta leer, este ... o lo que vivimos E h: expresamos unas cualidades, nuestros defectos, y nos pidió una anécdota, pero todo, todo, hablado. PB: Correcto, bien. Entonces una exposición es explicar de formal oral un asunto, una experiencia, una vivencia de forma organizada. Cuidando... E h 4: el volumen, la postura y las muletillas... bueno, este, no decir las (risas) PB: pero también la organización de nuestras ideas. Cuando se prepara la exposición de un tema específico, se tiene que investigar. ¿Qué tenemos que hacer? Habla cada quien de los que quiera.... Grupo: ¡no! PB: Entonces.... E m 5: escogemos tema... E h 6: de los que nos gusten... E h 7: de los que nos den o del que necesitemos. PB: Exacto,. No forzosamente me lo tienen que dar. Tal vez lo necesitó mi escuela o se acerca un festejo y tengo la necesidad de comentarlo. Por lo tanto me tengo que organizar para presentarlo lo mejor posible. Anoten porque en esto me voy a basar para (se oyen voces)... sssh... para ver como desarrollan su exposición formal. Em 8: ¿vamos a exponer? Nooo PB: ¡síiii! ¿qué más tenemos que cuidar? Eh 9: ¿tenemos que cuidar muletillas y volumen? PB: Así es. Anoten porque ahorita se van a poner de acuerdo para elegir temas. Saca tu cuaderno (Le indica a un niño que no tiene útiles afuera) E m 10: ¿para cuándo? PB: para el día martes, ya se los había dicho. La exposición... ¿ya?... (Observa cuando termina un chico cercano) Bien... aparte Es la explicación hablada de un tema. Requiere conocimiento del tema, una introducción, un desarrollo y una conclusión. Cada alumno que exponga debe procurar que lo que exponga tenga estos apartados. Aparte. Al elegir el tema, También tiene que haber un propósito. ¿qué significa eso? ¿se habla nada más porque sí? A ver Juan Manuel. E h 11: Tiene uno que saber porqué, este, se, este, se da a conocer, no, este, si es para conocimiento, para informar y puede uno apoyarse con dibujos. PB: Bien, bien. Anoten. Dicho tema se delimita... coma, es decir, coma, se selecciona lo que se hablará de él.... se selecciona... lo que se hablará de él. En la introducción... se menciona el tema y el objetivo.... el tema y el objetivo. En el desarrollo se exponen los argumentos explicativos y en la conclusión se resume el contenido del tema. Ya tenemos el tema. ¿qué sigue? E m12: Acch, Investigar PB: investigar en libros, enciclopedias, en Internet, siempre que resuman, no en monografías. ¿Van a venir a decir todo lo que investigaron? Grupo: ¡no!. ¡niguas!.... ¡me canso!... ¡ya me cansé!... (risas... alboroto) PB: A ver... a ver.... Escriban. Se selecciona ... E h 13: la información. PB: se selecciona la información. Se elabora con ella... resúmenes que permitan,... que permitan explicar el tema... frente al público que escucha.... que escucha.... E h 14: ¿qué? ¿van venir nuestros papás?(abuqueo, risas). E h 15: el público somos nosotros.</p>	<p>Explora conocimientos previos</p> <p>Estrategia Obtención mediante pistas</p> <p>Obtención mediante pistas</p> <p>Estrategia de reformulación</p> <p>Estrategia de elaboración</p> <p>Estrategia de obtención mediante pistas</p> <p>Estrategia de confirmación Estrategia de repetición</p> <p>Estrategia obtención mediante pistas</p> <p>Estrategia de recapitulación literal</p> <p>Estrategia de obtención mediante pistas</p> <p>Estrategia de confirmación y Estrategia de elaboración</p> <p>Estrategia de obtención mediante pistas</p> <p>Estrategia de elaboración Estrategia de obtención mediante pistas</p>

<p>PB: Así es... Bueno... ¿que más se requiere para exponer? ¿Sí, Tania? (da la palabra a una niña)</p> <p>E m 16: Se pueden traer láminas con dibujos...</p> <p>E h 17. Mapas</p> <p>E h 18: Libros con fotografías del tema ¿verdad maestra?</p> <p>PB: Sí, ¿qué más? Mario...</p> <p>E h 19: Este, si tengo un libro que hable del tema, ¿sirve como ilustra... Ilustración...</p> <p>PB: Claro que sí, no lo vas a leer, pero así indicas que ahí se puede leer más sobre el tema. Pero también vamos a hacer uso de un guión. ¿recuerdan lo que les puse el primer día que tuvimos clase para que me dijeran su nombre...?</p> <p>E m 20: (arrebata la palabra) ¡Ah!.. si, este... el nombre, mi, este, ahorita.... gusto, mi disgusto... (la docente lo escribe en el pizarrón conforme los alumnos lo van diciendo)</p> <p>E h 21: la cualidad y el defecto</p> <p>E h 22: también lo que me gusta leer.</p> <p>PB: A esto (señala lo escrito en el pizarrón) se le llama guión o esquema y sirve para recordar lo que voy a hablar frente al público, la exposición que realizaré.</p> <p>E m 23: ¿cómo? Otra vez</p> <p>PB: Un guión o esquema son palabras o expresiones breves que guiarán la exposición de un tema, para evitar leerlo.</p> <p>Bueno ahora les doy cinco minutos para que completen su resumen con todas estas ideas. Cinco minutos exactos. (la profesora se pasea entre las filas y va apoyando a quien lo necesita) ¿Ya? Tenemos que elegir equipo y temas... ..</p> <p>..... Bien, a ver.. ¿quién lee?</p> <p>E h 24: La exposición es explicar un tema que se ha elegido, seleccionado que se va a decir de él dar su objetivo, comentarlo con ideas... en forma oral, sin leer.</p> <p>PB: con argumentos...</p> <p>E h 24: Hacerle introducción, desarrollo y conclusiones y ilustrarlo con dibujos, recortes, fotos de libros, etc.</p> <p>PB: Falta</p> <p>E m 25: Ayudarse para explicarlo con un esquema</p> <p>PB: o guión</p> <p>E m 26: o guión que tenga pocas palabras.</p> <p>PB: Bien, muy bien.. ahora vamos a formar equipos de cinco integrantes. Van a reunirse para elegir su tema y trabajar que tratarán de él, es decir, su delimitación. Por ejemplo: escojo de tema: el agua. Me pregunto: ¿qué puedo investigar del agua? Se puede investigar su fórmula, ¿qué más?</p> <p>E 27h: sus estados</p> <p>E h 28: su ciclo</p> <p>PB: levantando la mano, Ya van dos, no van tres: la fórmula del agua, sus ciclo, sus estados ¿qué más? (varias manos levantadas). Rodrigo...</p> <p>E h 29: su contaminación</p> <p>PB: van cuatro, ya para cuatro integrantes del equipo.</p> <p>E m 30: el cuidado del agua.</p> <p>PB: OK, ¿está claro?</p> <p>Grupo: ¡sí!</p> <p>PB: hagan sus equipos, cinco integrantes. Tienen 6 minutos ¡contados! (los alumnos se mueven, jalan sus bancas y van conformando los equipos).</p>	<p>Estrategia de repetición Estrategia de recapitulación constructiva</p> <p>Estrategia de obtención mediante pistas</p> <p>Estrategia de confirmación y estrategia de obtención mediante pistas</p> <p>Estrategia de obtención mediante pistas Estrategia de confirmación</p> <p>Estrategia de elaboración Estrategia de recapitulación constructiva</p> <p>Estrategia de recapitulación literal y recapitulación constructiva aplicada por los propios alumnos</p> <p>Estrategia de elaboración</p> <p>Estrategia de ejemplificación</p>
--	--

La transcripción tanto del diario de campo como de la de la sesión de la presentación de la exposición muestra la aplicación de la conceptualización del tema de la exposición realizado por la profesora “B”, en donde se puede apreciar el tipo de práctica que realiza y las estrategias que emplea para facilitar la expresión oral tanto en lo teórico como en lo práctico en sus estudiantes ante este tipo de formato:

<p>6 de octubre (lunes)–2003 Datos tomados del diario de campo: Actividad: exposición por equipos No. de integrantes por equipo: de 5 a 6</p>	<p>SESIÓN 9 No de equipos que presentaron en la segunda sesión: 2 equipos. Temas: La drogadicción (cuatro integrantes)</p>
--	---

No. de sesiones: 2 No de equipos que presentaron en la primera sesión: 5 equipos. Segunda sesión: 7 de octubre.	La contaminación (seis integrantes) La basura (cuatro integrantes) La drogadicción (cinco integrantes) La contaminación del agua Las enfermedades de transmisión sexual La desnutrición, La pobreza.
---	---

Un integrante del equipo va presentando a sus compañeros e indica que asunto del tema tratarán éstos, en el momento que les toca pasar.

La mayoría de los integrantes de los equipos lee en las hojas donde lleva escrito su subtema. Van señalando los dibujos que tienen relación con lo que mencionan. El resto de los alumnos conforman el auditorio y aguardan su turno, algunos se distraen, se oye uno que otro susurro, pero en general guardan silencio cada vez que pasa un equipo.

La profesora indica que pongan atención pues de cada tema darán una opinión, aunque no ocurre así debido a que la mayoría de los equipos leyó. Evita cuestionar por la forma en que presentan, pero si les recuerda que el acuerdo fue no leer. La única indicación en que les insiste a los alumnos expositores es sobre el volumen. En los equipos que leen, les hace preguntas con la finalidad de presionarlos a que den respuestas orales que contengan argumentos informativos de lo que investigaron, pues la tendencia es hacer una lectura oral de lo que prepararon.

El ejemplo de exposición, que se transcribe de la videograbación (en la siguiente página), será la del equipo tres, por ser el único que preparó oralmente el tema.

b) La entrevista

En este apartado específico trataré de abordar lo estrictamente necesario para complementar el formato de la entrevista. Esta forma del discurso es vista como una técnica de investigación para diferentes usos, visión del planteamiento programático como de varios autores como Lozano (2003), Cassany (2003), en donde lo que se aplica en primer término es la definición de ser un juego de roles como con anterioridad se ha visto. Pero también esta técnica puede emplearse en situaciones sencillas, espontáneas y hasta juguetonas o en otras que requieren de mayor seriedad y atención, por tanto esta técnica es útil para arribar a conocimientos de diversa índole.

Como estrategia para entablar un diálogo, la entrevista permite a los alumnos ir incorporando en su competencia comunicativa oral la habilidad para abrir y cerrar una cierta conversación. El saber hablar (Lomas, 1999:271) es una destreza esencial en todas las personas, aprender a

TRANSCRIPCIÓN DE UNA EXPOSICIÓN ORAL DE UN TEMA PREPARADO

Hora	Inscripción	Interpretación
	<p>Transcripción de la clase EQUIPO 3 PB: No van pasar. No pueden leer nada. Mañana es su última oportunidad. Pase el tercer equipo. Pasa Juan Manuel. Expositor y Presentador: Buenas tardes, somos el equipo tres y vamos a presentar el tema de La Drogadicción y las adicciones para que conozcan y se cuiden. Expositor 1: Las drogas y las adicciones hacen que <u>las personas se vuelvan adictas</u>. (conforme va explicando, va señalando varios dibujos que representan lo que enuncia) Una persona adicta es cuando... las personas no pueden dejar de consumir ciertas unas sustancias o ciertos alimentos. Por ejemplo, una de esas sustancias son los aerosoles, las tachas. Todos estos, aquí, todos estos, (señala lo que hay en la lámina) hacen retrasos mentales. Por ejemplo ya no se acuerdan de las personas y..., se vuelven personas muy agresivas o al contrario, se vuelven personas muy sensibles.... Y no solamente son una drogas sino que también se deben consideran como droga el tabaco y, el... la cerveza y el...o el alcohol. Ya que también al consumirlas durante un tiempo indeterminado se vuelven, se vuelven adicción. Al ser adicto a esto (señala en la lámina) ya que también esto te va consumiendo por dentro. Por ejemplo, la cerveza es igual que los demás, te va matando las neuronas. También el tabaco da cáncer de colon, este (hace un gesto indicando que dijo una muletilla), cáncer en el estómago, cáncer en los pulmones, cáncer en la boca, etcétera. También existe el aerosol, perdón hay diferentes tipos. Por ejemplo, este (indica con su mano donde está el dibujo), este es el aerosol que nada más olerlo ya se hace una agresión, se lo ponen hay (señala su nariz) , y ya se considera drogadicción. También va a pasar Axel a hablarles. Expositor 2: <u>También la drogadicción, también hay personas que empiezan con la, con el alcoholismo. Si son rehabilitados, ee...</u> ellos se convulsionan sin tener la droga. También pue... puede, tener consecuencias y también alucinan. Hay uno que le dicen síndrome del pollo... (se ríen algunos alumnos, el expositor afirma) que.. sí así, le llaman... siempre andan en el suelo buscando cosas., aunque no encuentren nada. Le toca a Miguel. Expositor 3: <u>Hay muchos narcotraficantes</u> en el mundo. Primero los inician a drogarse con, este, tiner o con pegamento para zapatos y después siguen con las pastillas. Expositor 4: Bueno, como acaban de decir mis compañeros, no mencionaron, por ejemplo <u>los estupefacientes</u>. Los estupefacientes son como por ejemplo, son las medicinas. Si tú no tienes esa enfermedad y las consumes, pueden dañar tu cerebro, acabas con tus neuronas. Las consecuencias son, este, alucinaciones, esteee, actitud muy agresiva y, este, mucho, este, sangrado por los oídos, por la boca. A ver Rodrigo, te toca. Expositor 5: <u>La marihuana</u>, la marihuana es una droga que se puede poner en un cigarro ... luego uno, este... como.... este... (silencio) (sus compañeros observan que se queda callado, le dan tiempo y al ver que ya no se anima, el expositor 2 toma la iniciativa y explica lo que le corresponde) Expositor 2: Bueno lo que quiere decir nuestro compañero Rodrigo, es que la marihuana, la marihuana se puede consumir como un cigarro. La droga no la podemos tomar como una enfermedad porque, ah, por que eso se vuelve una, es como obsesión. Para ellos significa una enfermedad. Expositor 1: Para todos aquellos que se les vuelve una obsesión hay unos grupos que son doble AA, Pero no los pueden llevar a fuerza, tienen llevarlos por su voluntad. No los pueden llevar si no quieren. Si quieren vayan para que ustedes vean. Si lo quieren conocer, vayan. Gracias.</p>	<p>Introducción del equipo Tema Objetivo del tema Por lo que cada alumno habla, se observa que se organizaron y delimitaron el temán para cada uno: Expositor 1: Las personas adictas Expositor 2: El alcoholismo Expositor 3: Iniciación en las drogas (este asunto no quedó claramente delimitado) Expositor 4: los estupefacientes Expositor 5: la marihuana y sus Efectos Expositor 1: Conclusión Empleo de ilustraciones como guión para llevar a cabo la exposición Recuerda un rasgo de Dicción que ya no pudo evitar. Uso de muletillas. Aunque en realidad ha empleado varias. En cada uno estudiantes podemos observar la espontaneidad, naturalidad y el estilo propio de exponer. Sus exposiciones son las producciones reales donde se pueden observar la influenciad e las estrategias de la profesora "B"</p>
15.40		DESARROLLO
15.42		CONCLUSIÓN

hacerlo obliga hacer un uso constante no sólo en los salones de clase o en las escuela sino también fuera de ella.

La competencia oral, menciona Lomas, no se adquiere de facto en la escuela y sólo por la escuela. Es un proceso lento y gradual en el cual, quieran o no, es de intervención de todo el profesorado y no restringido al área de la enseñanza de la lengua. Canale (1983, citado por Lomas,1999:271) indica que la comunicación oral es una interacción social donde de forma natural y espontánea las personas se comunican y desarrollan sus capacidades de esta índole y al igual que Lomas (1999); Mayor (1984,citado por Lomas,1994:70-73); Bygate (1987, en Cassany,2002:143), afirma que en su adquisición están también involucrados los factores socioculturales de los hablantes y los contextos lingüísticos que cotidianamente intervienen, así como su desarrollo cognitivo. Más adelante los modelos de comunicación de Bygate y Mayor lo explican.

Nussbaum (1991:60); Najt y Reyzaal (1989) coincide con estos autores, pero agregan de forma explícita, que si bien “los niños y los adolescentes poseen esa capacidad oral suficiente” para desenvolverse en la vida, esto ocurre sólo en parte, pues algunos usos lingüísticos y formales que no son cotidianos, requieren de un aprendizaje específico. La encargada de ello es la escuela y en específico la clase de español.

El papel que juegan los docentes en esta acción escolar, dicen Najt y Reyzaal *no es el de ser “represores o cancerberos” y querer que niños y jóvenes hablen exclusivamente bajo pautas adultas, que en los hechos para hablar y escribir así lo hacen, sino evitar que caigan en formas modélicas cerradas. Que caigan en alienaciones que les impidan ser creativos y originales, sino que surja una corresponsabilidad docente-estudiante. Sin que por ello pierdan los profesores su responsabilidad pedagógica y si no al contrario, abrir así posibilidades lingüísticas a sus estudiantes.*

Joseph María Cots (1995, en Lomas,1999:272) engloba estas ideas sobre los componentes de competencia comunicativa(gramatical o lingüístico, sociolingüístico, discursivo y estratégico) en lo que llama requisitos comunicativos y desde este marco aporta elementos básicos que los hablantes deben tomar en cuenta al participar en un acto comunicativo, pero que desde el punto de vista de las estrategias que un docente emplea para promover prácticas de expresión oral también las valora para implementar éstas.

Las docentes observadas en mayor o menor medida durante el tratamiento del tema de la entrevista en lo conceptual, procedimental y actitudinal, pero además consideran las variables de socioculturales, biológicas y las funciones comunicativa y cognitiva de sus alumnos. Al emplear la misma entrevista como una estrategia para trabajar un cierto uso de la lengua

intentan que sus hablantes incluyan teniendo como base la competencia oral las cuatro competencias comunicativas: gramatical, sociolingüístico, discursivo y estratégico.

Dado que este complejo panorama mencionado se presenta en un solo acto comunicativo en donde se influyen unos con otros, por lo cual es difícil separarlos los iré analizando conforme vayan apareciendo durante el tratamiento que las dos profesoras “A” y “B” van dando a la entrevista.

Al respecto de la profesora “A”, inicia por dar el tema en lo conceptual. Ofrece ejemplos de entrevistas ficticias realizadas por ella a personajes imaginarios. Hace concluir a los alumnos que hacer una entrevista es realizar una serie de preguntas a una persona. Al ponerlo en práctica desconcierta a los estudiantes.

Pide a los alumnos que se acomoden por parejas de acuerdo a quien les gustaría entrevistar de sus compañeros. Les indica que platiquen durante 10 minutos sobre cómo se harían la entrevista y qué preguntarían. Les aclara que sólo platiquen. Deja que los alumnos decidan con quien hacer pareja. Realizan la actividad con emoción. La profesora “A” al ver que algunos chicos se disponen a escribir, les repite que sólo platiquen y que nadie escriba.

ENTREVISTA	PA: Entonces, ahora nosotros vamos a trabajar, vamos a jugar a los entrevistadores y entrevistados. Van juntarse con su compañero, van a trabajar entre dos personas, pero busquen compañeros con los cuales ustedes no han platicado durante este tiempo, porque es muy fácil, a ver pónganme atención, es muy fácil juntarse con el amiguito con el que platicas todos los días, con el que vas al recreo junto, con el que tienes más comunicación. ¿Si me expliqué? ¿Sí? (Los niños mueven la cabeza asintiendo) Y bueno, van a hacerle preguntas como éstas: ¿qué tipo de música les gusta? No las escriban, solo háganlo de manera verbal, no va a ser escrito nada, ¿sí? ¿Qué música e gusta?, ¿te gusta tu nombre? ¿si están en esta escuela porque realmente le gustó? ¿por qué aquí el papá los obligó a traerlos? ¿si se sienten a gusto en la escuela? ¿sí? Pregunten sobre la vida social. Los sábados y domingos ¿qué hacen en casa? si salen a la calle, si se quedan en casa, si trabajan en la mañana, etcétera. Hagan las preguntas sobre lo que a ustedes le gustaría saber acerca de ese compañerito. Y obviamente al hacerle las preguntas son entrevistador y él que contesta las preguntas es el entrevistado. Después invierten los papeles. El diálogo que se dé debe ser todo en forma verbal, ¿sí? busquen a su compañero o pareja de la persona que no han platicado con ella (barullo)
E h: estudiante hombre	E h 1: a ver a quién , a quién...
Em: estudiante mujer	E h 2: ¿ a la “Mayonesa”?
Entra: entrevistadora	PA: a ver busquen a su pareja, ¡rápido! si no, yo los voy a formar, ¡rapidito! (los niños comienzan a elegir pareja)... ¡rapidito! (mueven sus bancas para quedar frente a frente, hay mucho ruido y comentarios al elegir su pareja. Finalmente acaban por acomodarse por parejas...)
Entdor: entrevistador	E h 3: yo contigo (risas, plática continua, no se logra escuchar que hablan o preguntan entre ellos. Muestran gusto al estar platicando uno frente al otro, rien, dan la impresión de realizar una charla informal, más que la realización de una entrevista).
Entdo: Entrevistado	E m 4: ¿apuntamos las preguntas?
Enda: entrevistada	E h 5: m...no sé. Entra 4: Este ¿Cómo te llamas? Endo 5:Luis Díaz Ramirez Entra 4: ¿Cuántos años tienes? Endo 5: 12 años 8 meses, por eso me tocó la tarde. Entra 4: ¿Dónde vives? Endo 5: Aquí, cerca, pasando la avenida. Entra 4: ¿Te gusta la escuela? Endo 5: ¿Cómo? ¿Me gusta venir a la escuela? O ¿venir a la escuela?

	<p>Entra 4: eeh...venir a la escuela. Endo 5: Sí, aunque yo quería en la mañana, pero ya me está gustando la tarde. E h: Ahora me va a mí. ...mmm pregunto?... E m: Mi nombre. Entdor 5: Si ¿verdad? Este ¿Cómo te llamas? Enda 4: Rosa Ruiz Rodríguez Entdor 5: ¿Cuántos años tienes? Enda 4: 12 Entdor 5: ¿aquí hiciste el examen? Enda 4: Sí, es que mi mamá trabaja de tarde y luego ya pasa por mí. Entdor 5: ¡ah! Este...mmm...¿Tienes hermanos? Es la última. Enda 4: uno, está más chico que yo.</p> <p>E m 4: Oye ¿las escribimos? E h 5: ¡Sepa! No sé, si quieres las Escribimos. Comienzan a escribir lo que se preguntaron. PA: A ver... no hagan tanto ruido, apúrense (los niños bajan el volumen de su voz y tratan no reirse estruendosamente. La profesora "A" observa desde su lugar, que unos niños escriben) Ahorita solo platiquen entre ustedes (se dirige a estos niños, pues son los que le quedan cerca), pregúntense, es verbal recuerden. Eh 6: ¿No las vamos a leer? Yo creí que...uug , ya lo hicimos. PA: No, sólo verbal. ¿Ya acabaron? (han transcurrido ocho minutos). A ver, chaparritos, atiendan. La idea era que perdieran el miedo y se conocieran más. Ustedes van a entrevistar a un maestro. Varios estudiantes: ¡Ah!... Bueno... (unos frotan sus manos y se ven entre Ellos, se ven reanimados) De tarea van a buscar una entrevista en una revista. Continuamos mañana. (Tocan el timbre de salida. Los niños guardan rápido sus útiles de español).</p>
--	--

La estrategia organizativa empleada por la profesora "A", sentar por pares a los estudiantes, fue adecuada. Pero perdió operatividad al no aprovechar la situación para darle el realce escrito a la entrevista como lo pedían los alumnos por lo cual el trabajo con el código lingüístico y la gramaticalidad de la lengua no se realiza.

Los alumnos esperaban realmente realizar entre ellos la entrevista por que les desconcierta la propuesta de la profesora "A". Se oyen algunas voces que dudan sobre la actividad: "oye ¿no escribimos nada?".... "se me va a olvidar"... "¿no tenemos que escribir ninguna pregunta?"... Algunos alumnos se resignan y se ponen a platicar; otros, a pesar de la indicación escriben. Casi para terminar los minutos dispuestos, dos alumnos preguntan nuevamente si no hay que escribir las preguntas. Uno de ellos dice: ¿Ninguna pregunta? La profesora "A" contesta: "Sólo verbal. El otro alumno con duda dice: Entonces ¿cómo la vamos a hacer? La profesora se dirige al grupo preguntando: "¿Ya acabaron?" Les explica que la idea fue hacer que entre ellos se conozcan y pierdan el miedo, pues a quien si tendrán que entrevistar será a uno de los profesores de la escuela. Esta explicación conforta a los niños. Por último les pide buscar una entrevista en una revista y traerla para el día siguiente.

La indicación de sentarse por pares, para ver la posibilidad de entrevistar a su compañero, pero no hacerlo, descontrola a los alumnos. Por lo explicado por la profesora el propósito de la actividad era hacer la entrevista con su correspondiente cuestionario. Para los alumnos esa era la intención. Había puesto en marcha el componente discursivo: la gestión temática (coherencia y desarrollo de un tema: mi compañero de clase), poner en juego la reciprocidad comunicativa (emisor, receptor), logra que establezcan una finalidad de la comunicación (saber más sobre el compañero) Pero al parecer no se dio una organización operativa adecuada relacionada con el planteamiento conceptual, aun cuando los alumnos pensaron que lo que seguía era ponerlo en práctica. Eso rompe con su esquema y los descontrola de momento. Ponen en marcha dicho componente discursivo, pero se genera en ellos una cierta inseguridad cognitiva. Aparece aquí el componente estratégico que en lugar de hacerlo con seguridad se les rompió su esquema cognitivo, pues la información se bloquea. Otros alumnos optan por poner en marcha lo que saben. Al conocer que aplicarán la entrevista a un docente, retoman el cauce de la idea de entrevista.

En la siguiente sesión, mientras esperan a la profesora "A", hojean las revistas que traen tratando de seleccionar y definir si es o no es entrevista. La revisan entre sí y es como van decidiendo y recortando el documento para mostrarlo a su profesora. Debido a que no asistió ese día la actividad es retomada a la siguiente sesión. En la actividad que realizaron solos niños pudo observarse que al buscar la entrevista revisan que fundamentalmente tuviera preguntas y respuestas. Con ello se comprobó que uno de los elementos conceptuales sobre el tema es claro para los alumnos. El cuerpo de la entrevista fue la guía para determinar la elección para la tercera sesión, la profesora "A" pidió la entrevista recortada de una revista.

Pidió a los alumnos leyeran en silencio las preguntas que contenían y que observarán cómo estaban hechas. Al concluir, les dio la palabra a tres alumnos al preguntarles cómo veían que estaban elaboradas. Uno de ellos indicó que llevaban interrogaciones: otro, que comenzaban con mayúscula y una niña que preguntaban sobre la vida de la artista. La profesora "A" les indicó que sobre todo observaran que llevaban un orden, preguntaban sus datos, su vida y su trabajo. Posteriormente pidió que abrieran sus libros en la página 16 y 17 y que con la información sobre que era una entrevista, cómo se planea, cómo se elabora el cuestionario y cómo se realiza, hicieran un resumen. Al no concluirlo los alumnos, optó por dejárselos de tarea. Les pidió que también prepararan para entregar las preguntas que harían a los profesores, ella las revisaría en cuanto a redacción y ortografía y las devolvería para que realizaran la entrevista.

Dos sesiones después los niños entregaron los cuestionarios. La profesora "A" los devolvió

revisados dos sesiones posteriores y al término de una semana que tuvieron para realizar la entrevista, los alumnos que las hicieron las leyeron en clase, concluyendo la misma con una breve evaluación sobre cómo se habían sentido y sobre la disposición de los docentes al contestar.

Durante todo este tiempo los alumnos fueron perdiendo interés. Ven a la entrevista como un tema de clase. Como estrategia para que los alumnos practiquen su expresión oral tuvo un mínimo alcance. Aunque la actividad fue evaluada en cuanto a cómo se habían sentido al entrevistar a un maestro y la profesora "A" concluye el tema haciendo un tanto hincapié en su utilidad como técnica de investigación, no le da seguimiento con otras prácticas ni propicia su uso en relación a otros temas. Sólo abre la posibilidad de tratarla en un próximo bloque programático.

La profesora "B" atiende el plano conceptual, procedimental y actitudinal que ofrece el tratamiento de la entrevista y con ello toca los distintos componentes de la competencia comunicativa: lingüístico o gramatical, sociolingüístico, discursivo y estratégico de acuerdo a los requisitos comunicativos (Cots, 1995, en Lomas, 1999:272) que este formato señala.

Por un lado, en el plano conceptual va suministrando diversas informaciones sobre la técnica poniéndolas en práctica a base de ejemplos. En un segundo momento, hace reflexionar a los estudiantes sobre la actitud y forma de comportamiento que deben presentar si entrevistan a adultos o a alumnos. Con ello les deja claro trabajar la distancia social o grado de intimidad que podrían crear (hablar de tú o de usted, crear un ambiente de confianza). En este momento le da un sentido actitudinal a este conocimiento. También fomenta responsabilidad en los alumnos al hacerles ver que es el entrevistador quien tiene el control de la entrevista, decide el tema sobre el cual entrevistarán, define el propósito, las preguntas, los tiempos de la entrevista, pero también el saber acordar, saber escuchar. Los hace manejar relaciones de poder.

Otro punto que toca es que, si bien los deja en libertad de definir la temática y de propósito, también les señala que no olvidar los requisitos de dicho formato. Con ello ha considerado el grado de imposición que dicha acción comunicativa exige.

Un último factor sociolingüístico que entra en acción es la presentación o imagen que se quiere proyectar. Hace observar a los estudiantes que, como parte del ambiente agradable a establecerse para que la entrevista se lleve a cabo, deben cuidar su manera de presentarse tanto en lo verbal como en lo físico.

Hace trabajar a los alumnos la coherencia y desarrollo de un solo tema a través del cuestionario que elaborarán para la entrevista. Con ello apoya para que, en el momento del

intercambio comunicativo, exista reciprocidad entre el emisor y el receptor. Les pide que elaboren las preguntas de forma unívoca y en relación al propósito que persiguen. Para Cots (1995), la gestión temática, la reciprocidad comunicativa, la organización de la información y la gestión del objetivo son factores que condicionan el acto comunicativo. Por lo cual la profesora “B”, al incluir estos requisitos en el formato les hace trabajar el componente discursivo.

Cots (1995) menciona que cuando la reciprocidad comunicativa es insuficiente, entonces el hablante debe ser capaz de tomar el turno o de cederlo. Al respecto la profesora “B” advierte a los alumnos que para evitar atorarse en la entrevista hagan preguntas cerradas, en donde les contesten un sí o un no. Además previendo que los entrevistados también lo hagan, les pide un total de diez preguntas. La finalidad que persigue con ello, es que los estudiantes reciban por parte de los entrevistados, algunas de las respuestas de forma argumentada por los ends que en alguna de ellas a quienes entrevistan les dé respuestas argumentadas, para que en el salón puedan hacer comentarios. De esta forma trata de apoyarlos y de que se apoyen en factores que les ayuden a salvar un momento de silencio, la falta de comunicación y de que su cuestionario sea lo más eficiente posible.

Los *componentes lingüísticos o gramaticales, discursivos y estratégicos* (Lomas, 1999) surgen simultáneamente y en la medida que le da secuencia a las prácticas de entrevista que realizan los estudiantes y de cómo las llevan a cabo, lo incide más en unos que en otros. Asimismo, con este tipo de prácticas le fue posible observar las variables sociolingüísticas y biológicas de los alumnos.

1) La entrevista y el programa por bloques

La entrevista, vista desde el programa de español de primer grado, es un contenido conceptual. Los alumnos tienen que conocer sus elementos y requisitos de funcionamiento. Pero tratarla en este sólo plano la hace perder toda la riqueza que ofrece al ser practicada y utilizada por los alumnos. Por lo cual la entrevista en el programa está visualizada al mismo tiempo como técnica de investigación, como estrategia para hacer hablar a los estudiantes así sea para establecer un cierto juego entre ellos y como conocimiento.

En los programas de secundaria, el primer año tiene el encargo de dar las bases para su aprendizaje con sus distintos elementos que la conforman: formato oral y escrito, reporte de entrevista e iniciar su práctica para transformarla en una herramienta de uso tanto en la propia materia como en las demás asignaturas de los planes de estudio. Pedimento claramente entendido por la profesora “B”.

La entrevista es, además, una actividad de pares, en donde se ven cara a cara dos individualidades (Ferreni, 1975:80; Kerbrat-Orechionne, 1990, en Lomas, 1999:278-279). Dada la

preparación que requiere y los recursos a los cuales puede acudir, crea pronta confianza en los estudiantes.

La entrevista propicia aprender a crear ambientes agradables de convivencia, tan necesarios hoy en día entre los jóvenes. Ambientes cordiales entre quienes, respetando su identidad lingüística, generacional y cultural, pueden practicar a través de la entrevista otras maneras de relacionarse. Asimismo obliga a negociar significados de expresiones y palabras. Enseña a considerar los tiempos y espacios de unos y otros.

Por otro lado, el uso de esta técnica abarca y facilita la práctica de la escucha atenta. Incluso al obligar a tomar decisiones, estimula la autonomía de los jóvenes: quien entrevista establece los temas, el objetivo, decide a quién entrevista, cuándo y cómo concluir la interacción. La entrevista es asimétrica y desigual (Kerbrat-Orechionne, 1990-279) y con ello apoya la individualidad y personalidad de los estudiantes que la pongan en marcha. Desde luego se corre el riesgo de que caigan en protagonismos.

Desde el punto de vista gramatical, es posible aplicar en la entrevista otros temas de la asignatura de español, como son el uso de los signos de interrogación y el acento enfático de una forma natural y necesaria.

Así, la entrevista y el debate son formas orales que hacen camino para ampliar el léxico, formar opinión, criterio y no sólo como conocimiento teórico o prácticas lingüísticas. Emplea la conversación como instrumento de interacción lo cual le permite ir incluyendo nuevos vocablos, cuyos significados va negociando de lo simple a lo complejo a través de explicaciones de los mismos y con ejemplificaciones.

A pesar de que la profesora “B” trabaja este contenido programático en tres sesiones, es patente que logra abarcar no solo los componentes o subcompetencias sociolingüísticas y estratégicas, sino también la lingüística y la discursiva. El modelo comunicativo de Juan Mayor (1984,1989 citado por Lomas,UPN:72) es sumamente explicativo de los elementos que de estos componentes, se ponen en juego durante las estrategias aplicadas por la docente.

Según Bygate (1987, citado por Cassany, 2002:142-143), para explicar la expansión del léxico y el trabajo con él hay que tener presente un modelo de comunicación y de las formas que en él puedan surgir.

Este autor indica en su modelo que se requiere conocimientos y habilidades. Los primeros, son informaciones gramaticales, léxico, morfosintaxis, etc y lo relacionado con la cultural. Las segundas, se refieren a los comportamientos en los actos de expresión: habilidades para adaptarse al tema, de adecuar el lenguaje, etc. La repetición y experiencia que los

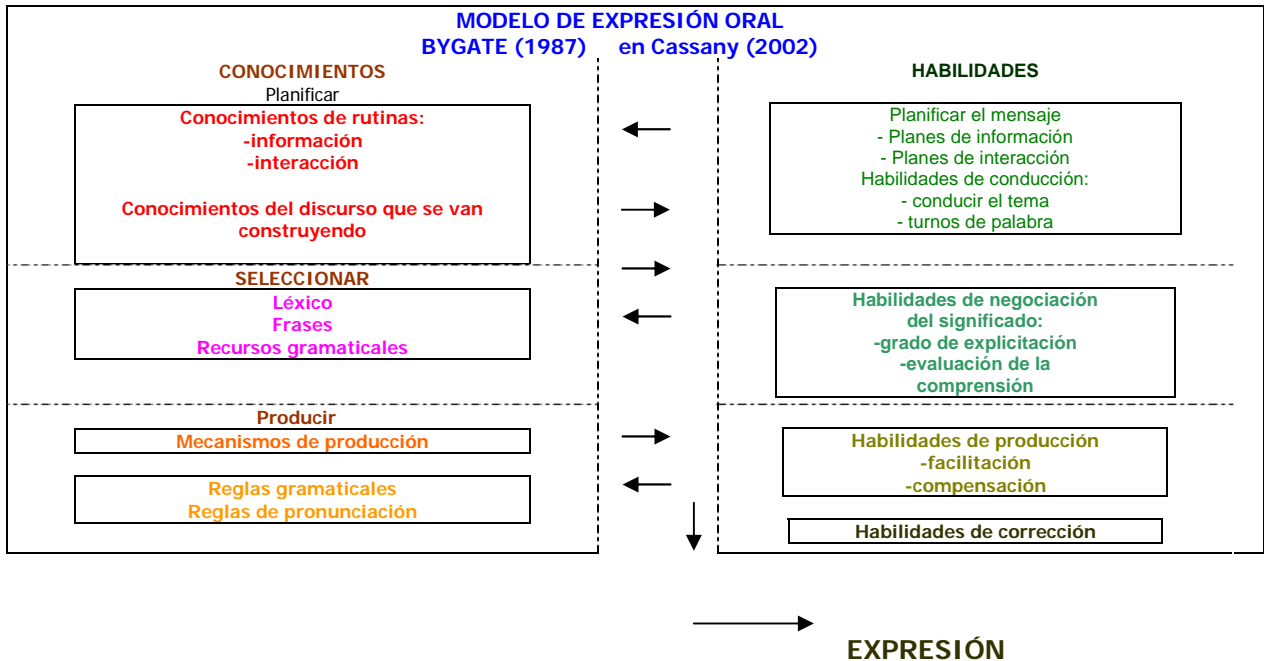
interlocutores adquieran harán que las comunicaciones humanas se vayan estructurando y se fijen (Ver esquema).

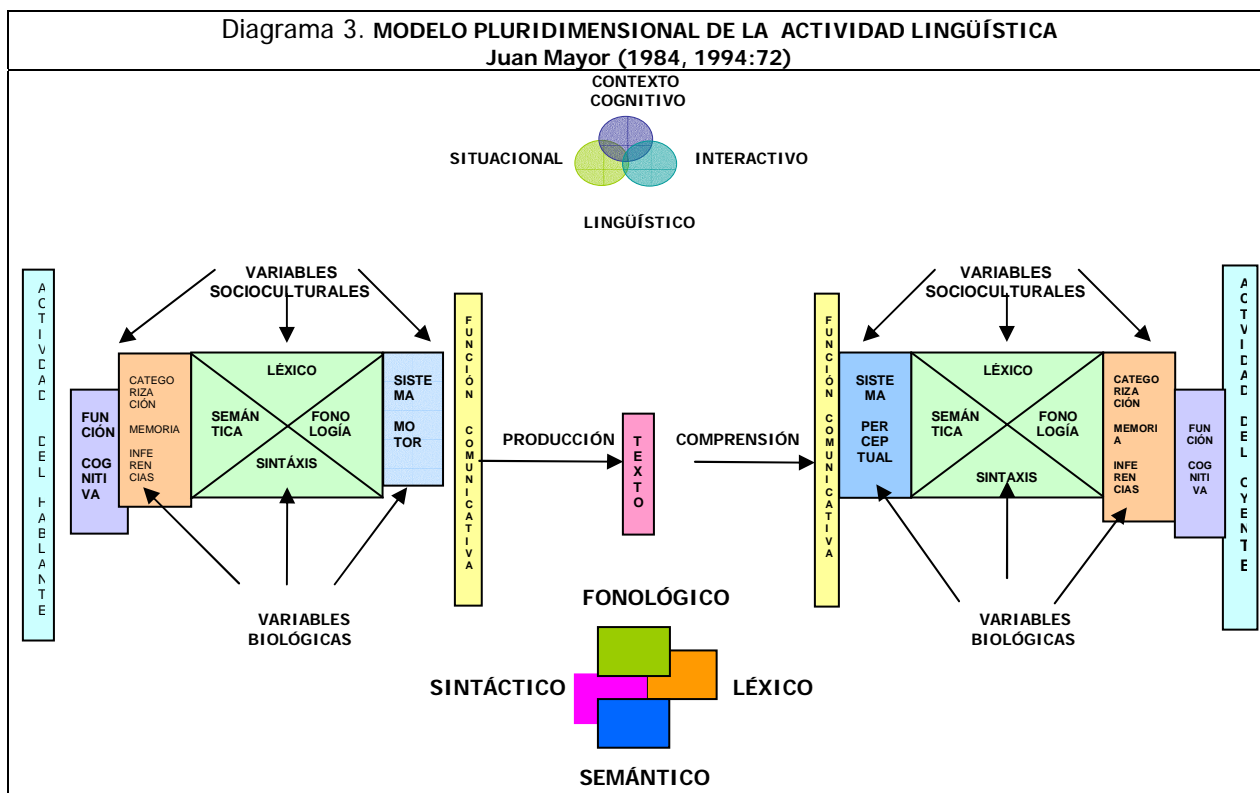
En el mismo caso está el modelo de actividad lingüística de Juan Mayor, quien comienza por ubicar las actividades del hablante y del oyente como componentes conductuales que integran los datos del sistema lingüístico a partir de diversos contextos (cognitivo, situacional lingüístico, interactivo) para producir y comprender el texto según sea el caso.

Considera que estos contextos están condicionados por tres variables: las variables socioculturales, las variables biológicas y las variables fonológicas, sintácticas, léxicas y semánticas del hablante-oyente como del oyente-hablante. Estas variables determinan el léxico y el nivel de sintaxis que posean, usen y/o estén desarrollando en la calidad que les corresponda (hablantes u oyentes) definiendo éstas el alcance y significado del mensaje lingüístico.

Otras dimensiones influyentes son: la capacidad del hablante y del oyente con respecto a la función comunicativa. En este sentido el desarrollo del sistema sensoriomotor cuando se es hablante y del sistema perceptual cuando se es oyente serán habilitados por la función cognitiva en el momento de la interacción de acuerdo al papel que cubran. También se pone en juego la capacidad de categorización, de memoria y de inferencia en la elaboración del discurso o texto de cada uno. No hay que olvidar que en todo momento funciones, sistemas y capacidades están condicionadas por la influencia de las variables mencionadas (Ver diagramas 3 y 4 retomados del Capítulo I).

Diagrama 3. MODELOS DE EXPRESIÓN ORAL Y COMUNICATIVO





A la luz de estos modelos, es posible ubicar en ellos el acto comunicativo en el que están inmersos profesora y alumnos. Por un lado está la profesora como hablante-emisora y por el otro, el grupo como oyente-receptor, invirtiéndose el papel al poner en juego la escucha (Bygate, en Cassany, 2002). De esta forma se pone en marcha el complejo mecanismo de todos los factores enunciados en el Modelo comunicativo por Juan Mayor (1984, 1994:72). Nuevamente, al organizar a los estudiantes en pequeños grupos para desarrollar situaciones comunicativas, también se desarrollan y funcionan en ellos todos los componentes de dichos modelos de actividad lingüística según sea el rol que les corresponde realizar, aplicando en la situación de comunicación oral específica los elementos del contenido programático (la entrevista).

Las estrategias utilizadas por el o la docente en la enseñanza de la lengua son la base de toda interacción comunicativa (Lomas, 1999). Lomas, Tusón, Calsamiglia, Jackson sostienen en diversas obras que la clase de español es en primera instancia un lugar activo, un escenario comunicativo, una comunidad de habla, de lectura y de escritura, bajo la cual se construyen significados por medio de un aprendizaje cooperativo. Se recrean y crean todo tipo de textos con intenciones diversas.

Al comparar la descripción didáctica que la propia profesora "B" realiza cuando lleva a cabo el tema de la entrevista teórica y prácticamente con la observación de la misma, es notorio que

valora la influencia de las variables socioculturales, las variables biológicas y las variables fonológicas, sintácticas, léxicas y semánticas del hablante oyente como del oyente-hablante y de las dimensiones y funciones que se ponen en marcha, pues todo ello determina el tipo de estrategias que empleará para sus alumnos hagan sus prácticas.

De hecho, esta docente expresa que para ella, es básico tener en permanente reflexión las características y necesidades de los alumnos, pues éstas determinan sus estrategias para irlos orientando de acuerdo a los alcances lingüísticos y comunicativos que observados en ellos.

Las habilidades orales percibidas en los alumnos la hace poner en marcha estrategias que les permita asumir el rol de entrevistador o entrevistado, la incorporación de desarrollar nuevas habilidades o de mejorar las que ya tengan. De acrecentar su léxico, de superar fallas de dichas habilidades e incluso también hace que trabajen la escucha, y no sólo en la entrevista, sino en cada situación específica de comunicación.

Para los estudiantes de la profesora “B” el abrir una entrevista es preparar el ambiente adecuado para realizarla y el cierre es un agradecimiento a quien la otorgó. Aprenden también que en este formato es necesario preparar, como cuerpo, una serie de preguntas relacionadas. Pero además que al realizarla, aun cuando sea divertida requiere de un cierta formalidad y comportamiento, con lo cual su aprendizaje se extiende a contenidos actitudinales y no únicamente conceptuales y procedimentales.

Las distintas prácticas que hacen: a su compañero de clase, a un ser imaginario, a su familiar le permite valorar que los alumnos no pueden pasar a la etapa de hacer el reporte de entrevista debido a que consideran aislada una pregunta de otra. Por lo cual el reporte tiene un grado de dificultad al que no pueden avanzar. Para esta determinación se basa al observar que les pide una conclusión final en la entrevista y lo que le entregan es una breve despedida.

PB: Nada más les dejé que me hicieran una pequeña conclusión, pero realmente no se llegó a eso. Para ellos las preguntas son aisladas. Para ellos, aunque les digas cierren, resuman, nada más ponen: “ muchas gracias por su tiempo”. Por eso el reporte lo dejo para una segunda etapa.

2) Continuidad, secuencia e integración de la entrevista en los bloques programáticos y la realidad

Dentro de este análisis de la entrevista, compararé desde el punto de vista programático, los criterios de continuidad, de secuencia y de integración y como los interpretan la profesora “A” y “B” en el contenido de la entrevista, con el planteamiento de éstos criterios implícito en bloques de la asignatura de español del primer grado en el Plan y Programas de estudio de secundaria (1994). Sin olvidar que en estos planes subyacen los criterios de los componentes de la lengua, las variables sociolingüísticas y biológicas y las funciones

comunicativas y cognitivas. Recordemos también, que dicho programa no obliga a seguirse tal cual, sino que advierte que es del todo flexible según sean las condiciones de las situaciones de aprendizaje y sobre todo las características, necesidades e intereses de los estudiantes. Por lo mismo es importante analizar la lectura y diseño que de él hacen una y otra docente.

Se presenta de la siguiente manera:

1er Bloque: Realización de varias entrevistas tratando características de su planeación, realización y reporte de las mismas. Este inicio del tema supone darles a conocer a los estudiantes la conceptualización de la entrevista.

Al respecto, la profesora “A” y la profesora “B” indagan en los conocimientos previos y a partir de ellos, sobre todo en el caso de la primera precisa elementos teóricos con los cuales los alumnos trabajarán la entrevista. La segunda va aplicando los conocimientos teóricos que va aportando. Inicia en primer lugar, poniendo en marcha lo que ya saben los alumnos incidiendo en la forma de preguntar. Ambas profesoras organizan a los alumnos por parejas con la finalidad de que realicen una entrevista entre ellos. La profesora “A” sólo en lo verbal y la profesora “B” además de verbal con su respectivo apoyo escrito (anotar las preguntas en el cuaderno).

El 2º. Bloque marca que se trabaje sobre el plan para realizar la entrevista a partir de un objetivo; la anticipación de respuestas para elaborar el cuestionario de la entrevista y nuevamente elaborar reportes de las entrevistas. Para aplicación de esta temática graduada, según el programa, han transcurrido por lo menos dos meses.

El diseño de las dos profesoras no espera dos meses, entra en acción al explicarles la función de las preguntas durante la primera sesión. En la profesora “A” con “fíjense qué quieren saber de esa persona o con los ejemplos de preguntas para saber algo de esa persona, les da a entender la existencia de un objetivo al realizar una entrevista.

La profesora “B” es explícita, pues les invita a determinar el propósito de la entrevista y a que éste sea la guía para elaborar las preguntas de la entrevista al realizar la preparación de un segundo ejercicio. La práctica la harán con un familiar. Esta propuesta le servirá para introducir la entrevista como técnica de investigación que requiere de un objetivo. Les hace ver que este objetivo es necesario pues tendrá la utilidad de servir como guía para hacer las preguntas pues tienen que tener un orden lógico. Bajo este orden lógico, les hace entender que se tienen que imaginar que les va responder la entrevistada para hacer la siguiente pregunta, pero sin salirse del tema:

PB: Bueno a ver, ¿Para qué le hago la entrevista mamá si yo ya sé todo lo que hace?
¿tiene amigas en su trabajo? (le pregunta a un alumno).

Niño: No, no lo conozco.

PB: Bueno, entonces ahí es importante que una entrevista sea para una información

que nosotros no conozcamos y que sea específica.

----- & -----

PB: del cuestionario pedí que las preguntas fueran claras, que fueran precisas, que llevaran un orden, y que en este momento fueran nada más de un solo tema, o sea, que no quisieran abarcar mucho. Si querían saber del trabajo de su mamá, que fueran preguntas sobre su trabajo. Si querían acerca de la vida personal de su mamá, que fueran acerca de su vida personal. ¿Para qué?, para empezarlos a llevar hacia un orden, en cuanto a la forma en que construyen sus preguntas. Lo que es clave: el qué, el para qué, el por qué. Aparte, yo siempre les hago la indicación de que trataran de que fueran cerradas las preguntas ...”

Con esta explicación, muestra que tener un objetivo único, les ayudará a obtener datos precisos y que al mismo tiempo servirá como guía para hacer las preguntas según lo que se persigan saber.

La profesora “B” al introducir un término técnico como “pregunta y respuesta cerrada” lo explica y con ello hace que se apropien de él:

PB: Bueno, la pregunta y respuesta cerrada era un sí o un no, o un... a veces, que ellos nada más tacharan: sí, no a veces. Yo se los expliqué.

Al precisarles características del cuestionario, persigue la finalidad de que el formato no les sea complicado. Para ella, la idea es que los alumnos puedan escribir lo que les contestan y que cuando les den una respuesta más extensa tengan tiempo suficiente para escribirla. Con estas razones justificó el pedirles que el cuestionario se conformara por diez preguntas:

PB: Nada más les dije que hicieran diez preguntas. Con diez, tú vas valorando si siguen una lógica o no. Si responden al objetivo del ¿para qué?
Por otro lado, hay ocasiones que los niños te hacen preguntas muy simples que se contestan con sí o no, lo que no permite apreciar cómo interpretan luego la respuesta, así que en diez preguntas por lo menos dos, tres tienen respuestas que son más que un sí o un no.

En cuanto al reporte, los introduce a él de manera sencilla, sin llamarle de ese modo. Percibe que los alumnos aún no dominan la jerarquización de las preguntas que forman el cuerpo de la entrevista, por lo cual solicita conclusiones de lo investigado:

PB: Todo esto da elementos para hacer la conclusión.

La profesora “A” corta el seguimiento del tema, por lo que los elementos que va viendo de la entrevista son valorados aisladamente por los alumnos, perdiéndose, como mencioné, el interés por el mismo.

Para el 3er bloque, también se presenta el espacio de dos meses. La propuesta es hacer entrevistas a compañeros y personajes de la localidad con finalidad de obtener información que se expondrá en clase o que enriquezca un trabajo escolar. Con lo cual se aplica el criterio de integración con otros temas y con otras asignaturas

Es de observarse que parte de este contenido graduado es aplicado por las dos profesoras

en varias sesiones del mismo bloque y en el mismo periodo de clases.

Con la profesora “B” se ha ido retomando desde esta primera sesión a través de dos prácticas (una con el compañero de clase o con un personaje imaginario, según lo hayan decidido los alumnos y otra, con la que harán al familiar). La maestra ha hecho patente que la entrevista funciona como técnica de investigación y que a manera de conclusión expondrán en clase la información obtenida.

La profesora “B” en la primera sesión ve algunos elementos teóricos de la entrevista y simultáneamente los aplica en ejemplos dados por ella y hace que los alumnos los aplican en una primera entrevista realizada a uno de sus compañeros o a un ser imaginario. Da nuevos elementos, advirtiendo de las aplicaciones y requisitos que tienen que tomar en cuenta los alumnos.

La segunda sesión la inicia con la revisión de las preguntas en forma muy rápida y por filas, anotando en su lista quien las elaboró y quién no. Pide algunos estudiantes que le den las conclusiones de su investigación, hace algunas observaciones con la finalidad de dar una evaluación de lo realizado. Refuerza simultáneamente, con la estrategia de preguntas intercaladas, que los alumnos revisen el orden lógico de las preguntas o si observa que las preguntas que dan de ejemplo están dispersas, trata de que las observaciones que realiza les sean útiles para que normen su criterio con respecto cómo están elaboradas.

En esta misma sesión pasa a la revisión de entrevistas reales que hayan encontrado en las revistas. Utiliza la actividad para que observen, analicen y con ello refuercen cómo se elabora un cuestionario para entrevista. Posteriormente utiliza los formatos de entrevistas de las revistas para que construyan de forma conceptual el conocimiento de este contenido programático y lo vayan anotando en sus cuadernos. Evita dictarles.

En los hechos, la profesora ha visto en dos sesiones lo que en el programa es planteado de 10 a 16 sesiones a lo largo de 6 ó 7 meses. Una de las razones para que así ocurra es la observación que la maestra hace sobre las carencias que los estudiantes de primer año manifiestan:

PB: .. los niños llegan a secundaria con muchas deficiencias... ..no saben hablar. Les da miedo hablar, tienen un vocabulario muuy limitado. El hecho de que ellos traigan un vocabulario demasiado limitado, no te deja llevar una construcción. Les pides un comentario de un cuento, o les pides un comentario de una anécdota o algo y te lo resumen en menos de un minutos. No es que no quieran, quieren expresarse, pero no tienen las palabras. Entonces, yo creo que el aumentar su vocabulario mediante lecturas, mediante ejercicios, mediante su forma de hablar, es importante.

Una razón, por la cual considera que no le ve sentido a que en el programa esté en cada bloque la entrevista, es que éste no contempla la cantidad de alumnos con los cuales se trabaja.

La maestra “B” tiene un grupo aproximado de 40 alumnos, de los cuales tienen una asistencia promedio de 36, 37 chicos. Tal cantidad de estudiantes, más las actitudes de poca atención por constantes distractores (juego, vacile, platicar entre explicaciones y realización de la tarea de asuntos relacionados con la misma o ajenos), impide que la atención que se les brinda sea suficiente para atender sus carencias. No obstante los titánicos esfuerzos que la maestra realiza para que todos comprendan y aprendan de lo que se revise o explique:

PB: Yo veo tres inconvenientes al trabajar la entrevista. Uno, que cuando son muchos niños, no puedes atender a todos. Dos, yo veo la entrevista en pocas sesiones, pues hay otros temas y luego si me tardo lo olvidan y tres, los niños no llevan una secuencia, pero es por sus mismas características de grupo, es numeroso, platican, juegan, y demás, entonces preguntan en forma saltada.

Otra razón es la presión, que el programa ejerce sobre ella, aunque eso la hace caer en contradicciones con respecto a la necesidad de realizar prácticas de expresión oral y en la falta de comprensión curricular hacia el programa, pues valora que en específico la exposición, la entrevista y el debate están en los cuatro bloques y por tanto son repetitivos. A pesar de esta opinión en los hechos demuestra dominio sobre criterios de continuidad, secuencia e integración.

PB: Mira, simplemente el debate se ve los cuatro bloques, la entrevista en los cuatro bloques, y hay cosas mucho más importantes que se tienen que ver...

edentes por tanto tiempo y se pierde la continuidad al tema. Por lo cual lo planteado y A estas razones, reforzaría, por experiencia propia, que si se opta por dejar espacios tan amplios para darle continuidad y secuencia a este contenido de lengua oral, la tendencia de los jóvenes es la no retención de los antec realizado por la profesora “B” tiene mejores resultados que la profesora “A” debido a los criterios de continuidad, secuencia e integración con que trabaja la entrevista. La retención a corto plazo con aplicaciones posteriores hace que la entrevista sea mirada por los estudiantes como un conocimiento dominado y de apoyo general.

El conocimiento de la docente “B” sobre el tema es patente, da precisiones sobre las características de una entrevista (presentación, empleo de un cuestionario, forma de elaborar las preguntas, creación de un ambiente favorable durante la entrevista, uso de frases de cortesía y la posibilidad de un reporte de entrevista así como sobre la estructura general y particular de la entrevista.

También son observable otras dos cuestiones en el discurso de la maestra: primero, busca darle sentido a la actividad oral que dirigió al realizarla por etapas.

En un segundo momento, la profesora “B” considera la organización del grupo para tener en una primera práctica informal de la entrevista que funcionó como actividad preparatoria para una segunda práctica. Hay formas de comunicación oral que para que sean significativas es

necesario practicarlas por etapas y que vayan de formas sencillas a otras con mayor grado de dificultad, de ahí que la práctica de oral más sencilla funcionará como actividad preparatoria para la siguiente (Lozano,2003,194)

Cassany (citado por Lozano,2003:195) sugiere que las interacciones orales entre compañeros sean preferentemente manejadas con realismo y con fluidez, de esa forma proyectan su personalidad y cómo ocurrirían las acciones

Otro ángulo que trabaja la maestra es que los estudiantes perciban la utilidad informativa que aporta la práctica de una entrevista.

El diseño didáctico que la profesora plantea en su descripción es una forma de tratar un tema de lengua oral, se entiende que trata de presentar actividades motivantes con una finalidad concreta para que los estudiantes los ejerciten (Lozano,2003:193) iniciando atinadamente la extracción de los conocimientos de los estudiantes. Creó confianza al lograr motivar sobre esta práctica de la expresión oral, la entrevista, a partir de lo que ya saben los alumnos.

La docente utiliza, de una forma natural, los conocimientos previos de los alumnos, tanto de sí mismos como de la propia técnica de la entrevista. A base de la práctica, del análisis y la reflexión busca que su estructura tanto teórica como práctica se enriquezcan sobre la marcha de la programación didáctica, entendiendo ésta como una tarea compleja que expresa ideas y organización de cada profesor o profesora de lanzar puentes entre la adquisición y desarrollo de las competencias comunicativas, en este caso con la entrevista y lo que sea más conveniente de hacer en el aula (Lomas, 1999) según sea el panorama contextual que se presente, también complejo. Razón, por la cual, promueve que en primera instancia, la practiquen entre ellos mismos.

Al mismo tiempo la profesora "B" muestra ser conciente de que la lengua hablada es por naturaleza social y que por lo tanto la entrevista ofrece la oportunidad de ser una forma de interacción verbal personal y de integración del propio grupo. Concibe la práctica de la expresión oral como un elemento de formación personal en cada estudiante. La entrevista es vista, como una de las formas comunicativas que coadyuvan a la consolidación de la *competencia comunicativa* (Gumperz y Hymes,1972; Hymes,1984; Muriel Saviile-Troike,1982, citados por Lomas,1999).

La entrevista es trabajada cara a cara al darles la oportunidad a los estudiantes de practicarla entre ellos, en el grupo, con la técnica de pares. Por lo cual, con ello, causa bastante impacto en una de las cuatro subcompetencias (Canale y Swain,1980; Canale,1983 y Hymes,1984 citados por Lomas,1999) esenciales de dicha competencia comunicativa: el

componente sociolingüístico, sin desde luego dejar de implicar a las otras competencias como Lomas (1999) las denomina: competencia lingüística, competencia discursiva o textual y competencia estratégica.

La *competencia comunicativa* (Lomas,1999) se va consolidado cuando se usan el conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y normas fundamentales para comportarse comunicativamente de forma correcta y adecuada a las características de distintas situaciones y diversos contextos en donde tenga lugar el intercambio comunicativo.

En relación a la profesora “A” espacia tanto la aplicación de la entrevista que los alumnos le pierden un tanto de interés, no es posible darles orientaciones sobre cómo elaborar el cuestionario, ni tampoco se les determina las partes de este formato. Esta poca importancia hacia el formato hace que vean a la entrevista como un simple cuestionario y no como un proceso formativo en muchos sent

También desaprovecha la oportunidad de una revisión más cercana y constante al tener un máximo de 22 alumnos. La profesora “B” tiene un grupo aproximado de 40 alumnos, le surgen constantes distractores (juego, vacile, platicar entre explicaciones y realización de la tarea de asuntos relacionados con la misma o ajenos) impide que la atención que se les brinda sea suficiente para atender sus carencias. No obstante, sus esfuerzos son titánicos para que todos comprendan y aprendan.

Para la profesora “B” la práctica y la utilidad de la entrevista no quedan ahí, pues utilizará posteriormente este formato de lengua hablada y escrita como instrumento y apoyo de otros contenidos programáticos como son la exposición de temas, el debate y según sea necesario para otros temas del programa o actividades que surjan. Esto confirma que aplica el criterio de integración.

Por ejemplo, si bien la organización de foro no está contemplada en el programa, ella organizó así a los estudiantes para discutir sobre la poca participación de grupos y docentes con respecto al “Día de muertos”. Eligió a tres alumnos destacados en cuanto a su facilidad de palabra, influencia de su personalidad en los demás y responsabilidad en el trabajo, para que dividiendo el tema en tres apartados (análisis sobre la necesidad de adornar salones y poner ofrendas con motivo del día de muertos, análisis de la situación de día de muertos en la escuela con respecto a la colaboración para adornar salones y poner ofrendas y propuestas para mejorar la situación) que repartió a cada alumno e indicó frente al grupo como iban a llevar el punto, explicando que se trataba de un foro . Acomodó el escritorio en el centro y frente a todo el resto de estudiantes e indicó que ahí se sentarían quienes dirigirían la discusión del foro. Pidió a los demás que sacaran sus informaciones respecto al día de muertos, que quienes

hubieran hecho entrevistas también las preparan porque de ahí podrían tener información. Puso como condición no leer sino explicar lo que habían anotado.

Lozano (2003) sostiene que para que el aprendizaje de algunas formas de comunicación oral sea significativo debe brindarse a los estudiantes oportunidades de practicarlos por etapas e iniciando con la forma más sencilla, con los conocimientos que poseen y entre ellos mismos, con personajes reales o imaginarios.

Es observable que la maestra atinadamente parte de los conocimientos previos (Lomas, 1999; Tusón, 1994) que los alumnos tienen sobre las entrevistas y refuerza su confianza al ser sensible a sus intereses haciendo que con ello tengan control (Díaz Barriga y Hernández, 2002) sobre esa actividad. Esto hace que los estudiantes le encuentren sentido a lo que realizan y con ello crea el ambiente propicio (Najt y Reyzaabal, 1989) para que analicen qué elementos conforman una entrevista y tendrán que aplicar posteriormente en otra práctica con distinta persona.

Ir de lo sencillo a lo complejo, de lo fácil a lo difícil es guiar a los estudiantes bajo criterios curriculares de continuidad y secuencia, con ello la maestra observada hace congruente su propio diseño como lo sugiere el campo curricular:

PB: Mira, lo que yo pretendo es que ellos al practicar la entrevista vayan deduciendo cuáles son sus características, que las identifiquen y luego vayan a lo conceptual. Entonces ya estarán en posibilidad de hacer un resumen de ese tema.

La maestra expresa claramente una definición de su planeación, aunque no sea presentada por escrito. Es evidente que también rige dicha planeación bajo los criterios de cómo hacer la elaboración de una unidad didáctica enunciados por Lomas (1999, Vol.I:193-197):

- Los conocimientos sobre lo que conocen y saben hacer con la lengua antes de cada secuencia de aprendizaje.
- El enfoque de la asignatura y la forma de organizar los contenidos de la misma.
- El dar la atención tanto a contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, priorizando la secuencia de aprendizajes:

PB: Muchas entrevistas fue sobre lo que les gustaba, sobre lo que los conocían. Bueno, eso también es parte importante porque como grupo se están formando.

La profesora "B" conoce y activa ese conocimiento en función de una situación comunicativa (Lomas, 1999). Lo va ampliando gradualmente en lo teórico y en práctico, pues hace que los estudiantes practiquen primero entre ellos mismos y luego con una persona del entorno social donde vivan.

En cuanto a las preguntas que compondrán el cuerpo de la entrevista, la profesora "B" opta por dejarles diez preguntas en relación al propósito que persigan. Su interés es que cada alumno valore la lógica de las preguntas, la razón de ser con base en el propósito por muy simples que sean.

Para esta docente, el trabajo que los estudiantes hacen con las preguntas debe ser útil para la elaboración del reporte, por lo que dar un número determinado y suficiente de preguntas es importante.

PB: Con diez preguntas tú vas valorando si siguen una lógica o no. Si responden al objetivo del ¿para qué? Por otro lado, hay ocasiones que los niños te hacen preguntas muy simples que se contestan con sí o no, lo que no permite apreciar cómo interpretan luego la respuesta. Así que en diez preguntas por lo menos dos o tres tienen respuestas que son más que un sí o un no. Todo esto da elementos para hacer el reporte.

La técnica de la entrevista ha sido empleada por la profesora “B” como tal, como estrategia comunicativa y no se queda en esos niveles. Al utilizar, de forma natural, los conocimientos previos que los alumnos tienen sobre la entrevista como técnica de investigación y sobre sí mismos, la emplea de manera formativa. Promueve y propicia la interacción e integración grupal. Utiliza a la entrevista como una dinámica integradora para el propio grupo.

La entrevista como estrategia de expresión oral permite ir de lo sencillo a lo complejo en la estructura cognoscitiva de los alumnos y que éstos con ello incorporen nuevos elementos, los analicen y den lugar a una interpretación reforzada (Díaz Barriga y Hernández, 2002).

3) La entrevista, lengua hablada y lengua escrita

La descripción que hace la maestra de estas dos sesiones da cuenta de que conjuga la competencia comunicativa con la competencia académica y aspectos sociales. Mehan (citado por Makhlouf, 1997:33) llama al conjunto de destrezas y habilidades que se ven involucradas en la producción de estos actos de habla: competencia interaccional, por darse dentro de un campo de interacción. El marco de esta descripción toca también el que la lengua hablada y la lengua escrita son complementarias y que la lectura es el conducto que las va entrelazando, es la herramienta que las conecta por lo cual en el medio escolar están estrechamente vinculadas.

La estrategia de la profesora “B” de analizar un material escrito para tener un modelo formal de una situación comunicativa oral específica, manifiesta cómo en una sociedad alfabetizada la lengua oral, la lectura y la escritura se apoyan entre sí. Observando que cada una no es un fin en sí mismo, sino una parte del proceso total en diversas situaciones de comunicación, sobre todo en la clase (Tough, 1989 en UPN, 1994). También es de observar que no necesariamente hay predominio de una forma lingüística sobre otra o privilegios para una y no para otra, ni tampoco que una de las formas se trabaje en detrimento o menosprecio de la otra.

En la práctica docente de la profesora “B” se logra conjugar la actividad oral y escrita iniciando con un uso informal de la lengua para ir colocándola en una situación formal académica que guía a los estudiantes hacia la subcompetencia (Lomas, 1998; Lomas, 1999) o

componente (Mayor,1989, citado por Lomas, UPN,1994:70-73; Lozano,2003) estratégica, combinándolo con la subcompetencia o componente gramatical.

La interacción oral que desarrolla con los alumnos, permite a la docente ir elevando el nivel léxico de los estudiantes, con lo cual va aportando un nuevo uso lingüístico para una situación concreta y formal. Reconociendo el uso lingüístico como parte de la acción social y de que es una actividad que se aprende con la ejercitación, todo centro educativo y en toda aula se requiere conocer los ámbitos comunicativos que promueva y proporciona (Calsamiglia,2002).

La profesora “B” hace trabajar en estas sesiones la capacidad de los estudiantes para que aprendan a regular la interacción en que se verán envueltos y que les ayudará a ir poseyendo y afinando su eficacia comunicativa (Lomas,1999). En esta descripción docente se percibe que la noción de norma es puesta en un segundo plano dando paso a la noción de uso; da paso a la adecuación y deja lo correctivo. La maestra “B” les explica los términos con que identifica las características de este formato.

PB: Bueno, les expliqué que la pregunta cerrada era para que les contestaran un sí o un no, o que ... a veces, que ellos llevaban las respuestas y nada más tacharan: si, no, a veces.

Las características del cuestionario para una entrevista fueron dadas sobre la marcha de la propia ejercitación. Prioriza la actividad oral sobre la escrita. La escritura la hace fungir como apoyo, como complemento. La escritura apoya la significación que existe en la oralidad (Ong citado por Rusio, 2003), es empleada como herramienta. Aunque la escuela busca dar solidez a la lengua y hace pensar que la escritura es la transcripción del habla (Olsón, 1995,23).

El componente o subcompetencia gramatical de la escritura es empleado pedagógicamente (Silva,1989:51), utilizándolo para precisar y clarificar las ideas que se quieren expresar de forma oral en la lengua escrita, en función de un solo tema y un objetivo. Ideas que tienen que tener forma de preguntas.

PB: Expliqué que las preguntas del cuestionario fueran claras, que fueran precisas, que llevaran un orden, y que en ese momento fueran nada más de un solo tema, o sea, que no quisieran abarcar mucho. Si querían saber de su mamá, de su trabajo, que fueran preguntas de su trabajo. Si querían saber de su mamá acerca de su vida personal, que fueran acerca de su vida personal. ¿Para qué? para empezarlos a llevar a un orden, en cuanto a la forma en que construyen sus preguntas. Pedí lo que es clave, el qué, el para qué, el por qué. Yo siempre les hago la indicación de que traten de que sean cerradas las preguntas, que no les dieran pie a que hablaran demasiado, si no que fueran muy precisas.

Esta profesora “B” refuerza la elaboración de preguntas y el formato de entrevista con el análisis de entrevistas localizadas en revistas de su gusto, lo que hace que el interés por la actividad se mantenga. Les hace ver la lógica que van siguiendo las preguntas acudiendo a lo que leen con frecuencia. Elaboran con base en esos ejemplos la última entrevista realizada durante la observación.

La docente hace trabajar en estas sesiones la capacidad de los estudiantes para que

aprendan a regular la interacción en que se verán envueltos y que les ayudará a ir poseyendo y afinando su eficacia comunicativa (Lomas,1999).

En esta transcripción se percibe que la noción de norma es puesta en un segundo plano dando paso a la noción de uso; da paso a la adecuación y deja lo correctivo:

PB: En la primera etapa fue con un compañero, pero su compañero podría ser imaginario. Has de cuenta que uno entrevistó a un futbolista, por así decirlo, entonces de acuerdo al futbolista él fue como contestó y me llegaban a decir:
 “--Yo soy artista y yo contesté esto de mi nuevo disco. “
 “...tú se los hace ver, de que tienen que ordenar sus ideas, ordenar las preguntas...”
 “...porque para ellos la entrevista es sinónimo de chisme, ¿no? que hagan entrevistas a su actor favorito o la chica que les gusta, es así como para saber más de alguien famoso, entonces si les gusta, si les mueve, si lo hicieron,...”
 “...para empezarlos a llevar a un orden, en cuanto a la forma en que construyen sus preguntas. Lo que es clave, el qué, el para qué, el por qué ... “
 “... y aparte yo siempre les hago la indicación de que trataran de que fueran cerradas las preguntas, que no les dieran pie a que hablaran demasiado, si no que fueran muy precisas. Eso, porque es un primer momento, entonces cuando la persona hablaba mucho y quieren copiar todo, a los niños se les van las ideas, entonces empezarlos a llevar por un conducto, yo creo que ahí vamos, de atención. “

Emplea la conversación, como instrumento de interacción, la cual le permite ir incluyendo nuevos vocablos, cuyos significados va negociando de lo simple a lo complejo a través de explicaciones de los mismos y con ejemplificaciones. Calsamiglia (2002) explica que al reconocer el uso lingüístico como parte de la acción social y de que es una actividad que se aprende con la ejercitación, todo centro educativo y en toda aula se sabrá reconocer que ámbitos comunicativos promover y proporcionar.

PB: En la entrevista era indistinto que lo hicieran con un compañero, con un personaje imaginario o sobre su mamá. Lo importante en ese momento es que se estableciera la comunicación. Aplicar lo que expliqué y entenderse entre ellos.

a) Mezcla de teoría y práctica

Otro de los momentos en que con claridad se percibe la interacción a través de la conversación es precisamente al trabajar cómo elaborar las preguntas del cuerpo de la entrevista. La profesora “B” explica, da ejemplos y hace que de inmediato lo apliquen los alumnos. Esa fue la función de realizar la entrevista a un familiar. Por lo general este proceso se presentaba con frecuencia, lo que le permitía a la vez ir acrecentado un nuevo vocabulario, nuevas expresiones.

La interacción oral que desarrolla con los alumnos, permite a la docente ir elevando el nivel léxico de los estudiantes, con lo cual va aportando un nuevo uso lingüístico para una situación concreta y formal.

PB: Pedí que las preguntas del cuestionario de la entrevista, fueran claras, que fueran precisas, que llevaran un orden, y que en este momento fueran nada más de un solo tema, o sea, que no quisieran abarcar mucho. Si querían saber sobre el trabajo de su mamá, que fueran preguntas de su trabajo. Si querían saber acerca de la vida personal de su mamá acerca, que fueran acerca de su vida personal. ¿Para qué?, para empezarlos a llevar hacia un orden. Para llevarlos hacia la forma en que construyen sus preguntas. Lo que es clave, el qué, el para qué, el por qué. Aparte yo siempre les hago la indicación de que trataran de que fueran cerradas las preguntas, que no les dieran pie a que hablaran demasiado, si no que fueran

muy precisas. Eso es, porque están en un primer momento. Si la persona hablaba mucho y quieren copiar todo. Entonces a los niños se les van las ideas. Por eso es importante llevarlos por un conducto, yo creo que...de atención.

Por otro lado, al reforzando los elementos de este formato, como fue el caso de las características del cuestionario para una entrevista, éstas fueron dadas sobre la marcha de la propia ejercitación, con ello priorizó la actividad oral pero sin descuidar la escrita. La escritura funge en este espacio como apoyo, como complemento.

Cuida la calidad sobre la cantidad, al indicarles a los estudiantes el número de preguntas a realizar. La escritura apoya la significación que existe en la oralidad (Ong citado por Rusio, 2003), es empleada como herramienta. Aunque la escuela busca dar solidez a la lengua y hace pensar que la escritura es la transcripción del habla (Olsón, 1995,23). El componente o subcompetencia gramatical de la escritura es empleado pedagógicamente (Silva,1989:51), utilizándolo para precisar y clarificar las ideas que se quieren expresar de forma oral en la lengua escrita, en función de un solo tema y un objetivo. La gramática de la oralidad no es perceptible en la respuesta de la maestra.

PB: Nada más les pedí diez preguntas, pero precisas y claras. Con diez, tú vas valorando si siguen una lógica o no. Si responden al objetivo del ¿para qué? Por otro lado, hay ocasiones que los niños te hacen preguntas muy simples que se contestan con sí o no, lo que no permite apreciar cómo interpretan luego la respuesta, así que en diez preguntas por lo menos dos, tres tienen respuestas que son más que un sí o un no. Todo esto da elementos para hacer la conclusión.

También, el interés de la maestra, al dejar diez preguntas es poder valorar la lógica de las mismas, si una y otra van relacionadas con lo que se quiere saber, la razón de ser con base en el propósito, por muy simples que éstas sean. Considera que tiene que reforzar ese aspecto:

PB: No... no contemplo que hagan el reporte de entrevista, les falta más ejercitación sobre cómo ir elaborando las preguntas. Nada más les dejé que me hicieran una pequeña conclusión, pero realmente no se llegó a eso. Para ellos las preguntas aún son aisladas. Para ellos, aunque les digas cierren, resuman, nada más ponen: " muchas gracias por su tiempo". Pero, bueno, eso sería en la segunda etapa.

Busca hacerlos razonar sobre las fallas que ella observa en el desarrollo de las preguntas que han realizado. Lozano (2003) sostiene que para que el aprendizaje de algunas formas de comunicación oral sea significativo debe brindarse a los estudiantes oportunidades de practicarlos por etapas e iniciando con la forma más sencilla, con los conocimientos que poseen y entre ellos mismos, con personajes reales o imaginarios.

Es observable que la maestra atinadamente parte de los conocimientos previos (Lomas, 1999; Tusón, 1994) que los alumnos tienen sobre las entrevistas y refuerza su confianza al ser sensible a sus intereses haciendo que con ello tengan control (Díaz Barriga y Hernández,2002) sobre esa actividad. Esto hace que los estudiantes le encuentren sentido a lo que realizan y con ello crea el ambiente propicio (Najt y Reyzaal, 1989) para que analicen elementos conforman una entrevista y tendrán que aplicar posteriormente en otra práctica

con distinta persona.

Retomo la descripción que hace la profesora “B” sobre su estilo didáctico para enseñar la entrevista y las estrategias que implementa, para dar cuenta del ejercicio de rutinas que emplea para practicar las interacciones orales y que es más patente en la práctica de la misma:

PB: La entrevista la trabajé en tres tiempos.

El primer tiempo de la entrevista es explicarles cómo se tenía que hacer una entrevista y que entre ellos mismos se hicieran una entrevista, ya sea que ellos tuvieran su misma personalidad o que tomarán otra personalidad, que fueran unos actores o cosas así.

El segundo tiempo es que lo aplicaran a alguien de su casa y un niño me dijo:

--“Bueno a ver, ¿Para qué le hago la entrevista mamá si yo ya se todo lo que hace?

--“Bueno, a ver: ¿tiene amigas en su trabajo?

-- No, no lo conozco.”

-- Bueno, entonces ahí es importante que una entrevista sea para una información que nosotros no conozcamos y que sea específica. Entonces ahí se empiezan a aclarar las características de una entrevista.

El tercer punto es, que trajeran un recorte de periódico de una entrevista hacia un artista y que ellos pudieran leer como estaban las preguntas, como estaba el orden lógico, hacia donde van, qué quieren conseguir con eso y que al final, bueno, las frases de cortesía siempre el inicio, el preámbulo, y siempre la despedida y a veces una posible conclusión sobre los datos recolectados.

Subyace, en el relato descriptivo de esta profesora, una continua reflexión sobre considerar en todo momento las características y habilidades orales de los estudiantes, hacia una situación específica de comunicación, como es el caso de la entrevista.

El conocimiento de la docente sobre el tema es patente, da precisiones sobre las características de una entrevista: empleo de un cuestionario previamente elaborado, forma de elaborar las preguntas, creación de un ambiente favorable antes y durante la entrevista, uso de frases de cortesía y la posibilidad de un reporte de entrevista, así como sobre la estructura general y particular de la entrevista.

También son observable otras dos cuestiones en el discurso de la maestra: primero, busca darle sentido a la actividad oral que dirigió al realizarla por etapas.

En un segundo momento, considera la organización del grupo para tener en una primera práctica informal de la entrevista que funcionó como actividad preparatoria para una segunda práctica.

Hay formas de comunicación oral que para que sean significativas es necesario practicarlas por etapas y que vayan de formas sencillas a otras con mayor grado de dificultad, de ahí que la práctica de oral más sencilla funcionará como actividad preparatoria para la siguiente (Lozano,2003:194).

Cassany (citado por Lozano,2003:195) sugiere que las interacciones orales entre compañeros sean preferentemente manejadas con realismo y con fluidez, de esa forma proyectan su personalidad y cómo ocurrirían las acciones.

Otro ángulo que trabaja la maestra es que los estudiantes perciban la utilidad informativa

que aporta la práctica de una entrevista.

El diseño didáctico que la profesora plantea en su descripción es una forma de tratar un tema de lengua oral. Atinadamente la maestra empleó los conocimientos de los estudiantes. Creó confianza al lograr motivar sobre esta práctica de la expresión oral, la entrevista, a partir de lo que ya saben los alumnos. Para mejorar la expresión oral de los estudiantes y ejercitarla se tiene que planear actividades motivantes con una finalidad concreta (Lozano,2003: 193) Poner en marcha ir de lo sencillo a lo complejo, de lo fácil a lo difícil es guiar a los estudiantes bajo criterios curriculares de continuidad y secuencia, con ello la maestra observada hace congruente su propio diseño como lo sugiere el campo curricular:

Entrar a una apreciación de describir cómo inició, se llevó a cabo y finalizó la entrevista, incluir e interpretar las respuestas del entrevistado, las actitudes del entrevistado durante el proceso, hacer comentarios sobre las respuestas del entrevistado, sería el reporte de la entrevista. Esta acción no fue realizada puesto que la solicitud de la maestra fue hacer una conclusión, lo que fue interpretado por los niños cómo terminar la entrevista con una despedida.

PB: Mira, lo que yo pretendo es que ellos al practicar la entrevista vayan deduciendo cuáles son sus características, que las identifiquen y luego vayan a lo conceptual. Entonces ya estarán en posibilidad de hacer un resumen de ese tema”.

El término conclusión es comprendido de distinta forma entre la profesora y los estudiantes, ya que no fue aclarado el significado por la docente que se quería al solicitar una conclusión. De ahí la confusión o falta de entendimiento que percibe la docente.

La profesora “B” utiliza, de una forma natural, los conocimientos previos de los alumnos, tanto de sí mismos como de la propia técnica de la entrevista. A base de la práctica, del análisis y la reflexión busca que su estructura tanto teórica como práctica se enriquezcan sobre la marcha de la programación didáctica. Entendiendo ésta como una tarea compleja, que expresa ideas y organización de cada profesor o profesora, de crear puentes entre la adquisición y desarrollo de las competencias comunicativas. En este caso así ocurre con la entrevista y el docente hará lo que sea más conveniente (Lomas, 1999) según sea el panorama contextual que se presente. Esta es la razón, por la cual, la docente “B” promueve que sus estudiantes practiquen la entrevista entre ellos mismos.

Al mismo tiempo la profesora “B” muestra ser consciente de que la lengua hablada es por naturaleza social y que por lo tanto la entrevista ofrece la oportunidad de ser una forma de interacción verbal personal y de integración del propio grupo. Concibe la práctica de la expresión oral como un elemento de formación personal en cada estudiante. Por tanto, la entrevista es una de las formas comunicativas que coadyuvan a la consolidación de la

competencia comunicativa (Gumperz y Hymes,1972; Hymes,1984; Muriel Saville-Troike,1982, citados por Lomas,1999).

Mediante la entrevista se trabaja cara a cara, con un buen impacto, una de las cuatro subcompetencias (Canale y Swain,1980; Canale,1983 y Hymes,1984 citados por Lomas, 1999) esenciales de dicha competencia comunicativa: el componente sociolingüístico, implicando de forma subyacente a las otras competencias como Lomas (1999) las denomina: competencia lingüística, competencia discursiva o textual y competencia estratégica.

La competencia comunicativa se ha consolidado cuando se usan el conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y normas fundamentales para comportarse comunicativamente de forma correcta y adecuada a las características de distintas situaciones y diversos contextos en donde tenga lugar el intercambio comunicativo (Lomas,1999). La entrevista es a la vez un conocimiento que obliga a practicar habilidades, destrezas y normas lingüísticas y por lo mismo encamina hacia esa consolidación.

**b) La entrevista como apoyo organizativo,
estrategia integradora de la diversidad
y estrategia mediadora**

Las estrategias utilizadas por el o la docente en la enseñanza de la lengua son la base de toda interacción comunicativa (Lomas,1999), dentro de ellas están aquéllas que se ocupen para organizar las interacciones verbales con su estudiantes y entre sus estudiantes.

Lomas (1999), Tusón (2002) , Calsamiglia (2002), Jackson (2001) sostienen en diversas obras que la clase de español es en primera instancia un lugar activo, un escenario comunicativo, una comunidad de habla, de lectura y de escritura, bajo la cual se construyen significados por medio de un aprendizaje cooperativo . Se recrean y crean todo tipo de textos con intenciones diversas.

La entrevista, como situación comunicativa, en este caso, aglutinó e incluyó a quien ofrece rasgos de diversidad por un uso lingüístico distinto con diferencias geográficas y sociales:

PB: ... todos participaron, hasta la niña que no habla, Lourdes. Si lo hizo en equipo. Las niñas la siguen, más bien, no, la persiguen, eso es lo importante....

El tipo de intervención educativa con las estrategias implementadas por la profesora, para que los estudiantes se apropiaran de este contenido específico de expresión oral, contribuyeron a la inclusión de quien no se ajusta al uso estándar de una lengua (Bordieu, 1982, en Lomas,1999).

El tratamiento dado a la entrevista, y el tipo de relaciones de respeto ante cualquier prejuicio que continuamente promueve la docente impidieron el surgimiento de obstáculos de una posible

barrera social (Berstein, 2001:37) que pudo haberse manifestado en relación con la estudiante indígena.

La estrategia de trabajo colaborativo empleada por la maestra permite que el “código restringido” de la chica indígena sea apoyado por el “código elaborado” (Bernstein,2001:46 -51-64-100-101-107), de sus compañeras de equipo logrando que asuman en durante el trabajo en el pequeño grupo actitudes cooperativas, responsables y tolerantes (Díaz-Barriga y Hernández, 2002:141) bajo continuos apoyos afectivos para lograr que se expresara.

Por tanto, la educación lingüística de orientación comunicativa hacia las distintas subcompetencias que lleven a consolidar la competencia comunicativa contribuye a la interacción con individuos que tienen un dialecto, un sociolecto, un registro, un estilo de lengua propio, un uso con intención variable, otras facilidades sociolingüísticas, un origen sociolingüístico diferente e incluso distintas experiencias situacionales y contextuales de comunicación (Lomas, 1999).

Desde un ángulo organizativo, se detenta que la entrevista permite que la profesora “B” propicie en el aula el trabajo organizado y colaborativo: el trabajo en parejas. Esta forma de organización de pares crea situaciones de comunicación a través de ejercicios que recrean situaciones reales (Lozano, 2003). La docente hace que se practique con ello el proceso comunicativo al realizar la actividad oral.

Al mismo tiempo, permite que convivan los usos lingüísticos de los estudiantes y los introduce a los dominios del uso estándar de la lengua (Lomas,1999). Aplica la noción de usos lingüísticos (terreno del enfoque comunicativo) intentando trabajar con una lengua real contextualizada al hacer en primer término, que los estudiantes tomen postura de entrevistador-entrevistado. En segundo momento, les hace consciente que pueden tomar distancia entre su propia familia dentro de la misma actividad, con la finalidad de darle a la entrevista el sentido de forma de investigar ciertos datos.

En un tercer momento, los introducen hacia entrevistas escritas que manifiestan una realidad que será utilizada para construir la estructura formal de las preguntas que compondrán el cuestionario que será utilizado para realizar la práctica específica de la entrevista y en general su estructura formal al decir:

PB: "que ellos pudieran leer como estaban las preguntas en las entrevistas de las revistas, como estaba el orden lógico, hacia donde van, qué quieren conseguir con eso y que al final, bueno, las frases de cortesía siempre el inicio, el preámbulo, y siempre la despedida y a veces una posible conclusión sobre los datos recolectados".

El permitir que convivan los usos lingüísticos, también indica dar importancia a la indagación sobre lo que piensan y sienten los estudiantes. Afianza con ello el sentido hacia estas prácticas

comunicativas orales que son parte de la lengua como materia de conocimiento (Yetta y Kenett Goodman, 2000:291) y a la vez reconoce, como señala Cazden, (1988, citado por Lomas, 1999) que la escuela es una institución social con vitalidad comunicativa en donde la lengua oral es, en primer término, el medio que relaciona enseñanza y aprendizaje, funcionando como el lenguaje del currículum.

En segundo término, se confirma que la lengua es la forma utilizada por medio de la cual el docente mantiene el control y propicia el mantenimiento de relaciones sociales. La lengua oral es el instrumento a través del cual el o la docente logran establecer la intrincada estructura de participación social de toda tarea académica (Erickson y Cazden B. Courtney, 1991; Delamont, 1984) durante la clase o lugar activo de normas regulares (Jackson, 2001); y finalmente, en tercer término, la lengua oral en el uso que se cada ser humano le dé, es un factor de identidad personal y de actitudes del hablante, más aún en nuestro estudiantes.

El propósito de la docente es lograr que todos los alumnos participen de forma oral, le importan los intentos, no las fallas. A la profesora "B" le importa lograr la integración a la interacción oral aún de aquellos que generalmente no hablan. Al mismo tiempo, permite que convivan los usos lingüísticos de los estudiantes y los introduce a los dominios del uso estándar de la lengua.

El compromiso del o la docente está en seleccionar aquellas experiencias de aprendizaje, formas de agrupar a los estudiantes y actividades que generen interacciones exitosas. La o el docente actúa como mediadores de lo planeado y hace que a su vez uno o varios alumnos también cubran esa función. Con ello, la interacción va más allá y se transforma en una experiencia de enseñanza y aprendizaje mediado (Lozano, 2002: 5). En el caso de esta profesora, el observar continuamente qué hacen, qué dicen, cómo lo dicen y cómo lo dicen sus alumnos es básico. Con ello busca las forma de interactuar y el cómo hacerlos interactuar dentro del grupo.

4. El apoyo de la observación participativa en la entrevista

La observación cuidadosa sobre el grupo permite detectar a quienes se aíslan del mismo, para intentar integrarlos. Ésta es una de las acciones que continuamente realiza la profesora "B", no sólo en la entrevista es ya una actitud habitual en ella en todo el proceso de enseñanza. Esto es aplicar la *observación participante* (Y. Goodman, 1989:9-11; Galindo, 1989:56-58), técnica de mucha utilidad en todo proceso educativo y desde luego para promover el desarrollo de las prácticas de expresión oral.

La *observación participante* hace actuar, proponer, tomar decisiones y medidas. Es una técnica en la que el profesor participa de forma natural en clase por tener a su alcance todos los

procesos implicados. Le permite organizar los eventos según las necesidades de sus estudiantes. La observación participante es útil porque ayuda a “enganchar” las actividades y las interacciones (Y. Goodman,1989:9-11; Galindo,1989:56-57; Bridges,1989:15-19;Selltiz,1994 :86). Si vemos la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación como proceso que caminan de forma estrecha, se reconoce que ésta última será la regulación de los primeros (Andrés,2000,7; Huerta,2002).

La *observación participante* es uno de los procedimientos más útiles y naturales de que puede echar mano todo profesor o profesora para ir evaluando el desarrollo de los estudiantes en todos los aspectos. La profesora “B” va haciendo valoraciones de lo que los estudiantes van logrando al ejercitar la entrevista, lo que le permite apreciar en donde intervenir y apoyar para que éstos vayan superando obstáculos, con lo cual aplica las estrategias mencionadas en apartados anteriores.

a) La entrevista, dinámica de integración, socialización e interacción

La entrevista como dinámica de integración y socialización es una herramienta útil que al funcionar como estrategia organizativa facilitó que quienes por sí solos se excluían o eran excluían por sus diferencias, se aglutinaran. Su empleo promueve el aprendizaje colaborativo. En la profesora “A” lo más que se pudo observar al aplicar este formato fue la animosa plática que se dio entre sus alumnos al organizarlos en parejas para hacerse la entrevista oral entre ellos. En la profesora “B” también se dio este tipo de integración en una forma más organizada y con tiempos delimitados. Esto hizo que hubiera acercamiento entre los jóvenes dando oportunidad a que la atención se centrara en quien les había sido asignado, sin sentirse a disgusto por ello.

Un elemento que aparece y define que los alumnos con diferencias participen es la disposición que los demás condiscípulos tengan para participar con ellos. En el caso de la niña indígena fue un factor determinante la estimulación e interacción social y afectiva de sus compañeras para que participara. Una de ellas la elige y ella acepta. La práctica previa de sencillas entrevistas al interior del aula entre los propios estudiantes, antes que en lo extraescolar, disminuye las inhibiciones y cohibiciones.

En el campo de la enseñanza la interacción es considerada como la acción de influencia y reciprocidad que se establece entre dos o más sujetos en un entorno definido (Medina, 1980:31) incluso trasladándose a que en esa relación recíproca se presente lo no verbal ya de forma temporal o reiterada (Postic, 1978, citado por Medina,1980).

La práctica previa de sencillas entrevistas al interior del aula entre los propios estudiantes, antes que en lo extraescolar, disminuye las inhibiciones y cohibiciones. La profesora “B” lo ha

experimentado, lo observa y lo pone en práctica.

Las formas de interacción que la profesora "B" trabaja con este grupo va de acuerdo a lo que el grupo requiere y como lo requiere la demanda de aprendizaje (Tough, 1989, en UPN 2, 1994:39) ya como tal o en lo individual. En los 45 minutos que dura la sesión se dirige a ellos como grupo, dialoga con un sólo alumno; los hace trabajar por pares y se acerca para hablar con ellos como pequeño grupo.

Al justificar la falta de secuencia de las preguntas del cuerpo de la entrevista

PB: Te repito, un inconveniente que veo, es que los alumnos no llevan una secuencia en sus preguntas, se pierden al ordenar sus ideas aunque es por sus mismas características de grupo: es numeroso, platican, juegan, y demás, entonces preguntan en forma salteada sobre distintos asuntos.

la maestra demuestra haber tomado conciencia de las características de los niños como grupo, de las características propias de su edad y de un alto nivel de comprensión y sensibilidad hacia las diferencias socioculturales de sus estudiantes. Por tanto el tipo de interacción que se logre establecer entre ella y los estudiantes, y entre los estudiantes es para ella determinante.

La forma de responder ante estas diferencias socioculturales es aplicando estrategias de ajuste y adecuación mencionadas en el apartado de estrategias considerando características e intereses juveniles y estrategias que determinen un modo y una forma relacionarse. Por ello es necesario una previa planeación de cómo se desarrollará la práctica de la entrevista entre los estudiantes.

Esta toma de decisiones sobre las estrategias a implementar, demuestra que el proceso de evaluación camina a lo largo y a lo ancho de los proceso de enseñanza y aprendizaje. Entre las funciones que está cubriendo son las de orientar la toma de decisiones con respecto a las valoraciones (Wheeler, UPN ,1994:24) que hace la maestra en cuanto a la forma de organizar a los estudiantes, la manera de organizar las actividades y las estrategias que habrá que implementar para el aprendizaje.

Para la maestra las relaciones que logre establecer entre los condiscípulos y a su vez con ella misma son determinantes para generar el ambiente que permita hacer eficiente tanto la enseñanza como el aprendizaje que a su vez serán mediados por el proceso de evaluación que logre desarrollar entre los propios estudiantes y ella misma. Las estrategias de interacción donde se establezca una relación y una negociación son indispensables para que las prácticas de la entrevista sean eficaces.

b) La evaluación de la entrevista

Al evaluar los resultados del conjunto de actividades que generó el contenido de la entrevista la profesora "B" expresa:

PB: Para mí... fueron buenos resultados porque todos participaron, hasta la niña

que no habla, Lourdes, si lo hizo de manera en equipo, las niñas la siguen, más bien, no, la persiguen, eso es lo importante.

El único inconveniente que veo, es que los alumnos no llevan una secuencia, se pierden al ordenar sus ideas aunque es por sus mismas características de grupo: platican, juegan, y demás, entonces preguntan en forma salteada.

Cuando tú se los hace ver, de que tienen que ordenar sus ideas, ordenar las preguntas, ya como que ponen un poco de orden y eso pasó en la segunda entrevista, la dirigida hacia sus papás.

Al hacer reflexionar a sus estudiantes razonar a los alumnos sobre las fallas que la maestra observa en el desarrollo de las preguntas que han realizado, aplica la evaluación como un proceso que permite apoyar a los estudiantes para salvarlos obstáculos que se les presentan. Al realizar la segunda práctica retoma experiencias que los alumnos vivieron en la primera y los hace reflexionar sobre ellas para evitar fallas. Agrega nuevos elementos como a darles una secuencia lógica a sus preguntas. Al hacer la revisión con los estudiantes, sobre lo realizado para preparar una segunda práctica, exige ya un grado de dificultad con base en las necesidades de lo observado en el propio grupo. Con este paso da continuidad y secuencia al tema.

Enseñanza, aprendizaje y evaluación son procesos que se van complementando y entrelazando al observar y analizar formas expresivas utilizadas por los hablantes- estudiantes.

En el grupo de la profesora "A", se perdió la dinámica que la entrevista pudo haber hecho surgir, debido a que ese día no llegó la docente. Sin embargo, fue notorio el apoyo aportado por la profesora "A" un día antes sobre la información conceptual dada a los alumnos, permitió que éstos, por sí solos, mientras la esperaban, identificaran en las revistas los artículos que cubrían el formato de entrevista o no.

La profesora "B" desarrolla de forma conceptual y práctica, en dos sesiones continuas, las características de la entrevista y las fases que tiene ésta. La motivación que despertó el interés de los estudiantes por la práctica de esta forma de expresión oral se mantiene y logra que este conocimiento sea aplicado para otros temas.

PB: Al pedirles la entrevista de la revista les gusta mucho. Para ellos la entrevista es sinónimo de chisme. Observé emoción al hacer que hagan entrevistas a su actor favorito o la chica que les gusta. Fue para ellos divertido saber más de alguien famoso. Si les gusta, si les mueve, si lo hicieron. Se inclinaron más por hacerlas entre ellos, como alumnos. Nada más que ahora que les pedí los textos, lo que más ellos ven es *TVnovelas* y cosas así, entonces hay pequeñas entrevistas que de ahí sacaron.

Dicha profesora parte de los intereses de los alumnos y no cómo vea ella el tema. Se adapta a los gustos del alumnado, no lo cuestiona. Utiliza su interés y lo promueve. El conocimiento sociocultural del hablante parte de qué saben, qué saben decir, a quien saben decir, a quién

decírselo y cómo decírselo (Lomas, 1999; Muriel Saville-Troske citados por Lomas, 1999:281).

Se observa que, para la profesora "B", lo importante es la práctica de la expresión oral, por lo cual parte del uso lingüístico que los alumnos conocen y tienen. Pero insisto, también de crear un ambiente eficaz de aprendizaje que propicie el establecimiento de una situación comunicativa, cuya finalidad sea adquirir conocimientos que permitan afinar otro de los componentes de la competencia comunicativa: el componente o subcompetencia estratégica (Canale, Swaing, 1980; y Hymes, 1984, en Lomas, 1999). Lo que va a motivar gusto por hacer la actividad, confianza para corregirse y cierta libertad para actuar.

c) Promoción de la libertad de elección

Respecto a los gustos de los estudiantes, al trabajar una primera entrevista de prácticamente elección libre, pues la profesora "B" deja elegir quien ser o decidir ser, se da el reconocimiento a sus orígenes socioculturales y a los distintos contextos de uso lingüístico (Lomas, 1999:271), con lo cual la profesora "B" da lugar a la promoción y estímulo de la capacidad creativa de estos jóvenes haciendo divertida la actividad y obteniendo resultados favorables: la práctica de expresión oral se realiza, el grupo interactúa por pares, se respetan sus diferencias individuales, se promueve su autonomía y hasta se mantiene disciplina en el salón de clase.

PB: En la primera etapa fue con un compañero, pero su compañero podría ser imaginario. Has de cuenta que uno entrevistó a un futbolista, por así decirlo, entonces de acuerdo al futbolista él fue como contestó y me llegaban a decir:
"--Yo soy artista y yo contesté esto de mi nuevo disco."

No olvida evaluar como se dio la preparación del cuestionario para la entrevista. Para ello les da tres criterios: ser precisas, tener una secuencia y ser unívocas.

PB: ... en las preguntas del cuestionario observé que fueran claras, que fueran precisas, que llevaran un orden, y que en este momento fueran nada más de un solo tema, o sea, que no quisieran abarcar mucho...

Por tanto, puede afirmarse que la entrevista promueve un aprendizaje colaborativo, significativo y de interacción social al ser implementadas *estrategias motivacionales, informativas, de preguntas intercaladas, de conceptualización teórica, organizativas, de interacción dinámica, de mediación, de ajuste y adecuación a lo planeado* (Díaz-Barriga y Hernández, 2002), de sensibilidad ante los usos lingüísticos juveniles (Lomas, 1999; Lozano, 2003), de ajuste y adecuación sobre las características e intereses de los estudiante, entre otras, claramente definidas dentro de un enfoque comunicativo.

c. El debate

La discusión o confrontación entre personas que tienen opiniones distintas sobre

un asunto es una experiencia verbal cotidiana que ocurre en distinto nivel. Es una conversación que puede darse con mesura o con tonos acalorados e incluso altisonantes. El qué, cómo, cuándo y de que modo decir lo que se va discutir, tiene que ver la edad, la preparación, los estudios y el dónde se realice. Desde luego que al darse en la vida diaria estas discusiones, lo más propio es que se den en forma asistemática, También en la cotidianidad de la clase las discusiones suelen darse de forma un tanto espontánea y anárquica.

Cuando se pretende que esta conversación sea organizada, con un tema de interés general, controvertido y con un discurso meramente argumentativo soportado en referencias bibliográficas e incluso experienciales, se le denomina *debate*. En esta organización participativa todos pueden intervenir de forma activa como ponentes y oponentes del tema. Requiere de la intervención de una persona que funja como moderador de la discusión, de otra persona (secretario) que anote los puntos relevantes que se discutan (Ferrini,1981:74; Chehaybar y Kury,1983:46; Cassany,2002 :179; Lozano:1997:72; Lozano, 2003:201-203). Pueden darse discusiones sobre diversos temas, pero el debate como tal, requiere de sistematización, de organización y de preparación, demanda aprendizajes específicos y un uso formal de la lengua.

Bajo esta caracterización analizaré el tratamiento teórico y práctico que ambas profesoras, “A” y “B” realizaron con respecto al debate.

La profesora “A” apoya la parte conceptual del debate con ejemplos cotidianos, que surgen entre los padres de familia, entre los familiares, entre los hermanos, entre los amigos, etc. Cuestiona la forma en que lo realizan para ir diferenciando una discusión diaria de lo que es un debate. Finalmente la maestra elige un tema: El alcoholismo ¿vicio o enfermedad .Pide a los alumnos la investigación del mismo. A la semana, da el seguimiento empezando por que los estudiantes participen (durante 25 minutos) dando lectura a sus investigaciones, que versan sobre el concepto de alcoholismo, las bebidas que lo producen, las causas, las consecuencias y las recomendaciones. La profesora “A” a través de diversas preguntas intenta propiciar opiniones que definan por qué es vicio o es enfermedad. Trata de que los distintos estudiantes que conforman el grupo participen, sobre todo aquellos que son inhibidos o tímidos, pero por lo general priva el silencio. El debate es asumido como un tema tratado en dos sesiones (final del mes de noviembre y principio de diciembre), sin probables prácticas posteriores y por lo mismo, sin continuidad ni integración.

La profesora “B” desde que inicia el curso asume el marco de ideas planteadas por los autores mencionados sobre lo qué es un debate. Por lo cual inicia su preparación en cuanto a la forma que adoptará el discurso en esta interacción verbal específica: la argumentación.

Considera que una de las formas del discurso en las cuales tiene que prepararse el estudiante es el saber dar argumentos. Les plantea una situación cotidiana con la finalidad de hacerles significativa la necesidad de saber argumentar:

PB: Yo les digo desde el primer día de clase:

-- Ustedes me pueden decir si está bien o está mal, pero me tienen que argumentar. Saber decir siempre el porqué les va ayudar para varios temas como dar opiniones de obras, de diversos asuntos, en las exposiciones, en los debates y también en los temas de otras materias. Entonces los motivas a que se expresen:

--Ya ven, necesitan hablar y tener las bases, por eso es importante el saber hablar. Si ustedes llegan en una forma altanera y de reclamo, la maestra no les va a poner buena calificación ¿verdad? Pero si ustedes llegan y utilizan las palabras adecuadas, se dirigen con propiedad, si van a poner atención en la forma de convencer a la maestra, pueden tener una buena calificación.

Enseñar a los alumnos a argumentar y a debatir lleva a otra de las pretensiones programáticas más sentidas: “el desarrollo de la capacidad de los estudiantes para argumentar, confrontar ideas, fundamentar opiniones y discutir sobre diversos temas” (SEP, Planes y Programas,1993:21). Con ello se da lugar al desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo tan necesario hoy en día en todas situaciones, momentos y contextos.

Recordemos que la profesora “A”, desde que recibe el planteamiento de ser observada su práctica con respecto a este contenido, reconoce no darles tratamiento, pero accede a revisar tales temas con los estudiantes. Por lo cual lo al tratarlos acusa su falta de experiencia y bajo esta consideración serán analizados los datos obtenidos.

1) El debate como contenido conceptual

Los elementos conceptuales son abordados por las dos profesoras en distinto plano. La profesora “A” trata el debate como un contenido conceptual para poner en práctica bajo las ideas tratadas cumpliendo así con el programa. A fines de noviembre da la parte teórica:

PA: Comenté con ellos:

-- ¿qué es el debate?

Llegamos a la conclusión de que era una discusión ordenada.

Les puse el ejemplo de lo que pasa cuando ellos discuten, cuando no llegan a un arreglo (reproduce el diálogo que estableció entre los alumnos en clase):

-- ¿Ustedes han visto discutir a sus papás?

-- Sí.

-- ¿Y qué pasa cuando discuten y ya los dos se ponen aferrados a sus ideas?

-- Ah, pues se insultan, se dicen groserías, o a veces hasta agresiones físicas.

-- Ahí fue cuando los llevé a que dedujeran:

PA: Entonces no es un debate ordenado... No es un debate, porque el debate tiene que llegar a una solución.

-- Aproveché para que comentarles lo que era el debate de los políticos... Comentamos que había tres partidos políticos, y que cada uno le iba a dar solución a la problemática que vivimos en México. Una de las preguntas que hice para que ellos comentaran fue: ¿cuál es la problemática de México?. Algunos niños dijeron que la falta de trabajo, otros que la falta de seguridad dentro de la sociedad. Les aclaré que cada uno iba a resolver sus problemas dependiendo sus puntos de vista. Así fue como iniciamos.

La profesora “A” introduce la parte conceptual del *debate* a través una serie de preguntas

relacionadas con las experiencias de discusiones familiares para concluir que el *debate es una discusión ordenada*. Al poner en práctica una semana después esta idea en los alumnos, éstos tienden a permanecer silenciosos. Los muchachos buscaron la información, la anotaron, pero no la asimilaron, de ahí su silencio.

Al ejemplificarles la discusión de problemáticas en el ámbito político, la profesora “A” hace observar a los alumnos, que en el debate, se pueden discutir diversos temas, indicándoles que en ese caso, los debates pueden tratar problemas que tienen que llegar a soluciones considerando los distintos puntos de vista. Al igual que la profesora “B”, presenta como uno de los fines del debate: *el ser un camino para allanar problemas*. En la actualidad las finalidades de los debates suelen ser distintas: informar, instruir, agrandar, pero cada una de ellas está permeada y tiene implícito el convencer, el persuadir a quienes escuchan a través de argumentos diversos, a través de argumentos elocuentes y convincentes de lo que se quiere lograr, de las ideas que uno tiene: “Todo objeto de la elocuencia concierne a nuestros oyentes y, conforme a nuestras opiniones, debemos regular nuestros discursos”(Giambattista Vico, 1835, en Lomas, 1999:275).

Al preguntarle a la profesora “A” sobre las orientaciones que daba para llevar a cabo el debate, aclara que primero lo ve en forma verbal, con ejemplos para iniciar a los estudiantes en el tema (estrategia motivacional), enseguida de manera teórica y luego en forma práctica.

Dentro de los ejemplos que maneja la maestra alude a uno de ellos, pues con el da la muestra simulada de cómo realizar el debate y es su manera de poner en práctica las características del mismo. Invitó a que eligieran un tema sobre el cual dar sus puntos de vista. Advierte que tienen que escoger uno en el que algunos alumnos estén a favor y otros en contra. Con ello maneja que el tema elegido deba ser controversial, cuestionable (Cassany,2002:179; Lozano, 1997:72 y 2003:203).

Al no recibir propuesta de tema por parte de los estudiantes, la maestra les sugiere el aborto. Abre con una pregunta incitadora: “¿es correcto abortar?” Les indica que unos estarán a favor y otros en contra. “Unos dirán: --- “Yo estoy a favor del aborto porque fui objeto de violación?”Otros: -- “Yo estoy en contra porque es una vida la que se perdería?”

La participación del grupo de la profesora “A” es prácticamente nula. Eso lleva a la docente a decir que es necesario primero investigar sobre el tema a debatir. Resume comentando que, al haber discutido alrededor de esas ideas, se realizó el debate. Posteriormente les dicta los pasos que se siguen para el debate de acuerdo a la consulta que hace en un libro de texto: “uno: la exposición del tema investigado. Dos: la discusión ordenada y con respeto. Tres: realizar un resumen de lo hablado”.

La docente "A" espera que con la información teórica aportada por ella, los ejemplos que brindo y lo vieron en el libro sea suficiente para que los alumnos se apropien de lo que es un debate y lo puedan practicar como dinámica de discusión. Indica a los estudiantes que con estos elementos realicen su apunte:

- a) Estrategias motivacionales para interesar en el tema.
- b) Simultáneamente utiliza los ejemplos para extraer características del debate: discusión ordenada, el respeto y tolerancia a las ideas de otro, el propósito de llegar a acuerdos o soluciones.
- c) Realización de un somero ejemplo de debate con el grupo, siendo ella la moderadora.
- d) La maestra refuerza lo obtenido durante la explicación con el dictado de un "fragmento" de un libro de texto, que contiene "los pasos" que se siguen para realizar un debate.

Al dictarles el fragmento, la escritura aparece como soporte de lo que se ha hablado (Cassany,2002:14). La maestra tiende mucho hacia el qué discutir, en un segundo momento en el cómo hacerlo entre todos, pero deja totalmente de lado los requisitos del control de la voz: volumen, dicción, ritmo, postura, emotividad e interpretación del contenido (Lozano,1980) y el valorar que tan preparados están los alumnos para participar en debates.

El debate, nos dicen Cassany (2002) y Lozano (2003) es una controversia real, simulada o puede caer en ser la búsqueda para la solución de un problema. El debate es una polémica a través de la cual se intenta convencer a los que escuchan para que acepten o se convenzan de ciertas ideas. Incluso pueden llegar a ponerse de acuerdo, o no hacerlo, sobre puntos de vista por muy simples que éstos sean. Este elemento lo maneja teóricamente la profesora "A", el tema elegido es controversial, pero deja de lado preparar a los alumnos en la argumentación.

Aunque los jóvenes investigan no saben que esa documentación les debía servir para formarse una opinión. Por otro lado, aunque hay intentos por parte de la profesora "A" por generar la discusión en sus alumnos no logra motivar el antagonismo, la contradicción en el tema. Encuentro la explicación a este hecho en que los alumnos llevaban informaciones muy semejantes, pero además el tiempo dado a la lectura, en ocasiones dispersa, lenta y con poco volumen causó apatía y aburrimiento dentro del grupo.

Otra causa fue el no dar una organización al grupo que permitiera hacerlos antagónicos y con ello significativo el tema. Por generar diversidad de argumentos contradictorios y acusar tolerancia para saber escucharlos, el debate es la técnica organizativa más socorrida en discusiones controvertidas, situación que no logró establecerse en el grupo de 1° "C" aún con el incipiente debate dirigido intentado por la profesora "A". El debate cayó más en una exposición de tema por parte de la docente que en este tipo de técnica.

El debate es un tipo de comunicación e interacción verbal específica que requiere de tratamiento determinado y de aprendizajes que ayudan a regularlo. Tal y como solían decir los antiguos clásicos como Aristóteles, Cicerón o Quintiliano (citados por Lomas, 1999): al discurso hay que aprender a regularlo para persuadir o también valorar la sentencia de dominio público: *es un arte el persuadir*. Quien convence, es el que mejor estableció sus argumentos.

El debate también requiere del trabajo con las *microhabilidades* de la expresión oral (Cassany, 2002). Necesita de una *planificación del discurso*, de ir dirigiendo el tema, de conducir la interacción entre los participantes, de ir *negociando significados*, de ir controlando la voz (aspectos no verbales). Estos elementos no fueron contemplados por la profesora “A” a pesar del elocuente silencio de los estudiantes. No hubo retroceso para prepararlos con actividades más sencillas. No realiza lo que Littlewood (1981, en Cassany, 2002:190) llama actividades pre-comunicativas y comunicativas, útiles para prepararlos para el debate.

También Lozano (2003) propone que al igual que en la exposición, en el debate para que sea significativo para los alumnos, es necesario apoyarlos con diversas oportunidades de práctica en donde vaya aumentando la complejidad de distintos ejercicios en que trabajen ideas argumentativas. Por lo cual recomienda que la práctica sea por etapas y a partir de lo más sencillo. Con esta postura coincide con Littlewood (1981) que para llevarse a cabo debe ser precedido de ejercicios en los cuales el estudiante se entrene en la habilidad para manejar argumentos.

En una segunda sesión les solicita a los estudiantes que comenten un tema que pudiera debatirse en clase. Les da tiempo para que entre ellos comenten. Al observar que la plática no fructifica ya que nadie aporta un tema, a pesar de preguntarles en varias ocasiones, la profesora propone varios temas y se los anota en el pizarrón. Trata de motivarlos en su elección, dando elementos contradictorios: “ – Miren , por ejemplo: ¿la drogadicción es una enfermedad o un vicio?, los niños de la calle ¿son delincuentes o son producto de familias desintegradas?; el alcoholismo ¿es un vicio o una enfermedad?; el divorcio de los padres, es una solución o un perjuicio para los hijos?; Eligen el alcoholismo. Se les indicó que iban a investigar sobre este tema. Confunde la dinámica de esta técnica al comentar que un debate se hace entre cinco o seis personas, pero que se modificará para que todos participen.

PA: Primero los puse a que ellos buscaran un tema que pudiéramos debatir en clases. Entonces, como que andaban medio perdidos. Escuche que algunos preguntaban: “-- ¿qué vamos a hacer?... Pero ¿cómo...? ¿vamos a exponer? ... No sé...busca un tema...” Ahí, yo sentí como que no se ubicaban, como que no sabían que querían ellos. Entonces Eduardo se paró y me dijo: “-- Mejor dénos usted el tema, mírelos no'más platican y no hacen nada.” Ya vez como hablan. Entonces les dije: Bueno, les anota varios temas en el pizarrón: la drogadicción, el alcoholismo, los niños de la calle, el divorcio y les pregunté, --¿Qué tema les gustaría que nosotros debatiéramos? Y ya, pues ya todos ellos se inclinaron por el

alcoholismo, entonces les dije que iban a hacer: van a investigar. También les comenté que el debate es con cinco o seis personas, pero como nosotros lo íbamos a modificar para que todos participaran en la clase, por eso había una modificación.

Al poner en práctica lo explicado sobre el debate, la profesora “A” trata de promover la autonomía en los estudiantes, pidiéndoles a los alumnos la elección de un tema, y sin mayores orientaciones ni organizarlos de alguna forma. Para los alumnos no queda clara la idea. Varios de ellos, se preguntan entre sí: “-- *¿qué vamos a hacer?... Pero ¿cómo...? ¿vamos a exponer?... No sé...busca un tema*”. Un chico se desespera y le dice a la profesora: “—*Mejor dénos usted el tema, mírelos no'más platican y no hacen nada.*”

La profesora les da tiempo, pero al verlos dispersos, desconcertados, sin que hagan pequeños grupos para proponer temas, sin tomar una decisión y con la observación del alumno, regresa a trabajar con ellos, como grupo.

La profesora dio por hecho que la mecánica había sido comprendida, pero en los jóvenes mostraron ajenos al pedimento. Según Muriel Saville-Troske (citado por Lomas :281) el conocimiento del código lingüístico no garantiza por sí solo la competencia comunicativa oral de las personas, hay que saber a quién y cómo decirlo, pues hay que considerar que el conocimiento social y cultural se posee entre hablantes y que guía el uso e interpretación de las formas lingüísticas.

El descontrol de los alumnos obliga a la profesora “A”, a brindarles apoyo, anotándoles en el pizarrón algunos temas de interés elegidos por ella. Los invita a decidir, tratando de motivarlos con preguntas sobre los temas anotados. Es evidente el interés que tiene por que los jóvenes razonen y tomen decisiones. Finalmente deciden discutir sobre el alcoholismo. Les indica que tendrán una semana para investigar sobre ese tema.

La confusión de la docente en cuanto al número de participantes, en la dinámica del debate, señala que no hay experiencia en esta técnica, debido a que como ella misma dijo, surgió el no tener antecedentes de este tipo de prácticas de expresión oral. Esta afirmación es contradictoria cuando afirma, que en primer año de secundaria, lo que más se trabaja es la expresión oral y reconociendo que el programa de este grado tiene una fuerte carga en este aspecto de la lengua.

Al respecto del manejo que hace la profesora “A” de este tipo prácticas de expresión oral, Cassany (2002:150-152) sugiere varias consideraciones:

- Tomar conciencia real de las necesidades orales. Ser consciente de que el desarrollo de la expresión oral requiere práctica y ejercitación para que se consolide con la experiencia y la continuidad.
- Enseñar a reconocer las prácticas de la lengua oral como un aprendizaje útil y relevante en la vida cotidiana siendo benéfico ejercitarlas en clase,
- desterrar la preponderancia de ejercicios mecánicos y cerrados que pudieran surgir con los otros ejes de la lengua al mirarlos bajo un enfoque meramente gramatical.

- Perderle el miedo a los ejercicios de expresión oral y al uso de técnicas como el debate o semejantes a él. Los alumnos aprenderán a dominarse así como aprenderán la dinámica de la técnica. Por lo cual la inseguridad, las dudas o impericias en este nuevo aprendizaje es mejor afrontarlas conjuntamente con los alumnos.
- De acuerdo a las circunstancias, planificar meticulosa, coherente y de forma adecuada este tipo de ejercicios.

Este último punto explica en parte el silencio y desconcierto de los alumnos al no poder definir un tema. Los alumnos no logran familiarizarse con el procedimiento. Al parecer parte de la confusión se da debido a las informaciones e indicaciones que la profesora va dando: “estar a favor y estar en contra, el debate es para cinco o seis personas, se adaptará para que participen todos”. No les queda claro a los alumnos si se tienen que agrupar para desarrollar el tema o si la participación es individual. Debido a ello, la mayoría de los estudiantes a la semana se presentan con la investigación sobre el alcoholismo en sus cuadernos de trabajo.

En la ejercitación de una interacción verbal es necesario dar claramente las precisiones (Cassany,2002; Lozano,2003) más aún si se trata de una discusión en grupo, para no descontrolar a los estudiantes. El debate es la discusión sobre un tema, dirigido por un moderador que pudiera ser el docente o a quien se elija para tal función. Los participantes, que bien puede ser un número indeterminado, (el grupo) darán sus opiniones y críticas tomando posición sobre el tema, ya sea en forma positiva o negativa. Podrán estar de acuerdo en unos puntos o en desacuerdo, llegando a acuerdos, a desacuerdos, a afirmación, a negaciones

De forma puntual las acciones puestas en práctica por la profesora son:

- 1) Elección libre del tema
- 2) Ejemplificación para abordar el tema y elegirlo ante el desconcierto de los estudiantes.
- 3) Intercambio grupal de ideas.
- 4) Cambio de estrategia de la maestra ante la indecisión del grupo por la elección del tema.
- 5) Investigación del tema que se debatirá en días posteriores.

La dinámica ocupada por la profesora “A” se acerca más a lo que Lozano (1997:71) llama *debate dirigido*. Este formato, nos dice la autora, es el más recomendable para aquellos grupos que no han tenido experiencias sobre debate o su entrenamiento es mínimo. El *debate dirigido* “es una discusión informal conducida por el maestro” y se asemeja a una clase expositiva del profesor en donde éste hace preguntas sugerentes para que los alumnos expresen sus opiniones con respecto a un tema conocido que se preste a la controversia.

Para Najt y Reyzábal (1989, en UPN, 1994:19), Lomas (1999:278-279) y Cassany,2002:179; Lozano,2003:202) el *debate* es una práctica de expresión oral que requiere de organización y de claridad, de instrucción formal hacia los estudiantes por parte del profesorado en tanto tal uso lingüístico formal lo demanda. Dicha interacción comunicativa (Lomas,1999:278) reclama tiempos determinados, roles específicos como ya lo hemos visto y

se observa en las transcripciones (págs. 409-413).El papel del moderador es crucial pues es quien interroga, interrumpe y orienta la discusión cuando observa que se diluye o se pierde. También es el encargado de concluir y clausurar la interacción.

Por tanto, el debate exige preparación e investigación en diferentes fuentes bibliográficas, a través de entrevistas e incluso de que todo lo que se investigue, se ordene y se practique mediante una exposición y actividades pre- comunicativas o cuasi comunicativas y de actividades funcionales o de interacción social (Littlewood,1981, en Cassany,2002).

Para Lozano (2003:202) las actividades *pre-comunicativas y funcionales* son *pre-ejercicios* sobre la argumentación en los cuales los alumnos se entrenarán para tener la habilidad de formular argumentaciones defensivas y ofensivas.

Las actividades *pre-comunicativas o cuasi-comunicativas* implican el trabajo con las formas gramaticales que introduzcan los argumentos (*opino que..., yo considero..., no acepto tal idea porque....*) y luego el trabajo con actividades comunicativas en donde trabajen fragmentos de discurso más amplios. En este segundo momento, se trabaja en el actividades de funcionalidad o de interacción social: los fragmentos que tengan énfasis en el significado y cuidando que los mensajes enviados sean comprensibles (Littlewood, 1981 en Cassany,2002:181).

En un tercer momento, explica Littlewood, conjugar ambos planos: las expresiones introductorias con estos fragmentos adecuando el lenguaje según a quien se dirijan. Adecuar la formalidad, el tono, el rol que jueguen, las rutinas que les toque desempeñar

El debate es un conjunto de conversaciones sobre un tema controvertido y aunque llega a darse en forma espontánea e incluso anárquica, es necesario su planeación detallada. Kerbrat-Orecchione (citado por Lomas,1999:278), Cassany (2002:179) y Najt y Reyzábal (1989, en UPN, 1994: 19) coinciden en que el *debate* es una de las prácticas de expresión oral que más habilidades y destrezas requiere y aporta, e incluso, para éstas últimas investigadoras, deriva socialmente en ser la base de una sociedad democrática y de cualquier comunidad educativa cuando es plural y respetuosa.

En resumen, estos autores y autoras, coinciden en la enunciación de las características y los rasgos más esenciales que definen al *debate*:

- Se acuerda desde el tema para la interacción comunicativa.
- Se deja tiempo para que los estudiantes se documenten, investiguen.
- Se determinan roles específicos: uno participa como el moderador (dirige y debe permanecer neutral); otro, puede ser el relator o apuntador, se encargará de hacer notas que permitan la síntesis, las ideas importantes, sí apoyará al moderador a llevar el debate en orden; uno más, controlará el tiempo. Los demás participan argumentando sobre sus puntos de vista.
- Los turnos tienen cierta duración y quien coordina (el moderador) cuida el uso de la palabra, guía hacia lo que no se ha tratado, ofrece síntesis parciales, evita digresiones o monopolizaciones de la palabra, impide descalificaciones y no se apropia de la palabra.
- Las funciones del moderar son: controlar los turnos, interrogar, interrumpir para centrar la participación, para orientar la discusión en relación al tema, concluye y clausura la interacción.

- Los demás participantes quienes tienen puntos antagónicos, tienen una determinada preparación sobre el tema.
- Se pueden jugar con los espacios del aula, colocando juntos a quienes tengan la misma opinión, al moderador y relator en otro espacio. Inicialmente el docente será el moderador y posteriormente algún estudiante jugará ese rol.
- Sugieren además que inicialmente el maestro o maestra puede ser moderador y relator al mismo tiempo, pero que es conveniente que posteriormente los propios estudiantes cubran las funciones.
- Por último, promueven la evaluación de la actividad tanto en lo comunicativo como en lo lingüístico (aciertos, fallas y resultados) tanto por el profesor como por los propios alumnos.

Desde este marco, el debate es un recurso y estrategia comunicativa oral en el que se practica el discurso argumentativo, permite en alto grado la práctica de la tolerancia, fomenta el continuo desarrollo de la valoración, la toma de decisiones sobre un punto de vista y con ello la crítica. (Cassany,2000:179). En los estudiantes de la profesora "A" aunque el tema fue investigado, sólo llegó a la lectura de la información y a la expresión de algunos comentarios complementarios a lo dicho por la profesora.

PA: Como que les faltó, yo siento que les faltó porque bueno la base... la tenían. Por ser cohibidos, por ser callados, por ser reservados, este, les faltó así, como que un poquito más de dinamismo en su actividad de intervención. Porque escogimos un tema en cual, pues obviamente se manejaba situaciones que ellos viven con su familia. En el ambiente en que varios de ellos viven se llegan a dar casos de alcoholismo. Pero si les faltó dinamismo a los muchachos.

En el momento de realización de este debate, la maestra considera que faltó dinamismo en sus intervenciones, a pesar de que los alumnos tenían la información. Observa que por ser alumnos cohibidos y callados se mantuvieron reservados y por lo tanto no participaron. No hay que olvidar que la expresión oral avanza bajo un proceso largo, requiere de práctica y ejercitación y se consolida con la experiencia y la continuidad (Cassany,2002:151).

La falta de dinamismo de que habla la maestra no se superó al no haberse manejado una estrategia de etapas de lo sencillo a lo complejo, el debate en pleno. En primera instancia, actividades preparatorias. En segundo lugar una discusión guiada con un tema de dominio de los participantes. Pasar posteriormente al debate dirigido y como última etapa el debate realizado.

Lo que ve, en los jóvenes, la profesora "A" como falta de dinamismo, no es más que el reflejo de las carencias prácticas de este tipo de ejercicios, pues por no tener los elementos necesarios, las palabras, las estructuras gramaticales (Littlewood, 1981, en Cassany," 2002:163), ni la claridad con respecto al procedimiento del debate como técnica, lo cual hizo que el debate no funcionara como tal.

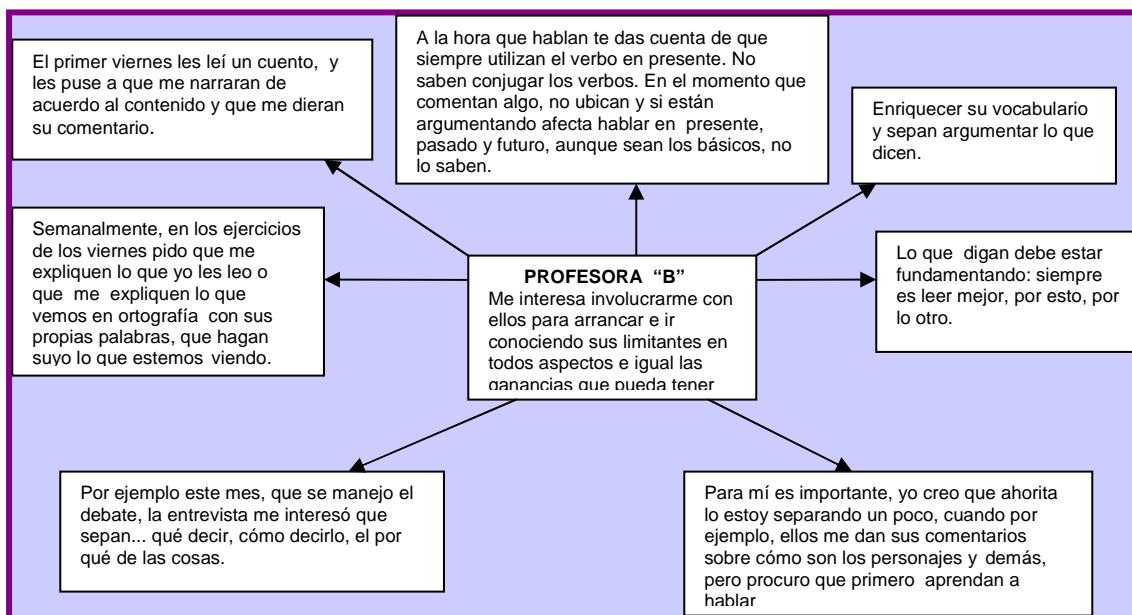
Los estudiantes al haber copiado sin razonar lo que escribieron, al hacerlo de forma mecánica no tuvieron la posibilidad de apropiarse al menos de las ideas mínimas que pudiera expresar la docente. Fue necesario, tanto por parte de la docente "A" como por parte de los alumnos realizar con esa información los *pre-ejercicios entrenadores* (Lozano,2003) o *actividades pre-comunicativas y funcionales* (Littlewood, 1981).

Por otro lado, las vivencias que rodean a la escuela, las familias de donde provienen pudieron ser un dique que impidió que expresaran al menos su sentir. *El alcoholismo ¿vicio o enfermedad?* es un tema controvertido, discutible, sin embargo no causó arraigo en ellos. Esta interacción verbal o cualquier otra es necesario planearla con detalle y ayudar a los estudiantes para garantizar su funcionamiento (Cassany,2002:182).

2) Argumentación, discusión y debate la aplicación de un proceso para llegar al debate

La inclusión del *debate*, en los programas de estudio, es un contenido necesario para el desarrollo de la capacidad de reflexión y argumentación. Pero de nada sirve si se vuelve a quedar en programa y no se traslada a la práctica.

La profesora "B" valora desde el inicio del curso que es vital que los estudiantes desarrollen su capacidad de argumentar, de confrontar ideas, de fundamentar opiniones y de discutir sobre diversos temas (SEP, Planes y Programas de estudio,1993,20). Es conciente de que la lengua es un todo complejo e indisoluble, pero su interés por que los alumnos logren aprendizajes sobre la argumentación es evidente:



Independientemente del contenido que se trate, es un hábito en la profesora "B" ser insistente con los alumnos cuando dan respuestas lacónicas, para que aporten ideas de lo que contestan.

La maestra "B" emplea preguntas incitadoras o realiza la *estrategia de obtención mediante pistas* (Mercer, 1988,1997 en Díaz-Barriga y Hernández,2002:159) para que justifiquen su respuesta, para que la fundamenten. Aprender a argumentar es para ella una habilidad que contribuye a la consolidación, a la profundización del conocimiento y a la asimilación consciente

al exigir a los estudiantes tomar una posición ante lo que están conociendo o ya conocido (López, 1973, en Educación 2001, 2005:73).

La ejercitación de la toma de posición y fundamentación es una práctica continua por parte de la profesora “B”, incluso cuando no necesariamente los alumnos están en intervenciones orales.

Por parte de la profesora “A”, ella hace que los alumnos ejerciten esta habilidad de argumentación en su primera etapa, la toma de posición, al hacer que reflexionen cada lunes sobre los llamados pensamientos célebres (Diagramas 5 y 6) que les presenta a los alumnos. Los induce por medio de preguntas como:

“Ustedes ¿qué piensan?
 ¿Están de acuerdo?
 ¿Qué pasaría si ocurre...?”.

DIAGRAMA 5. TOMA DE POSICIÓN EN EL PRIMERO “D”

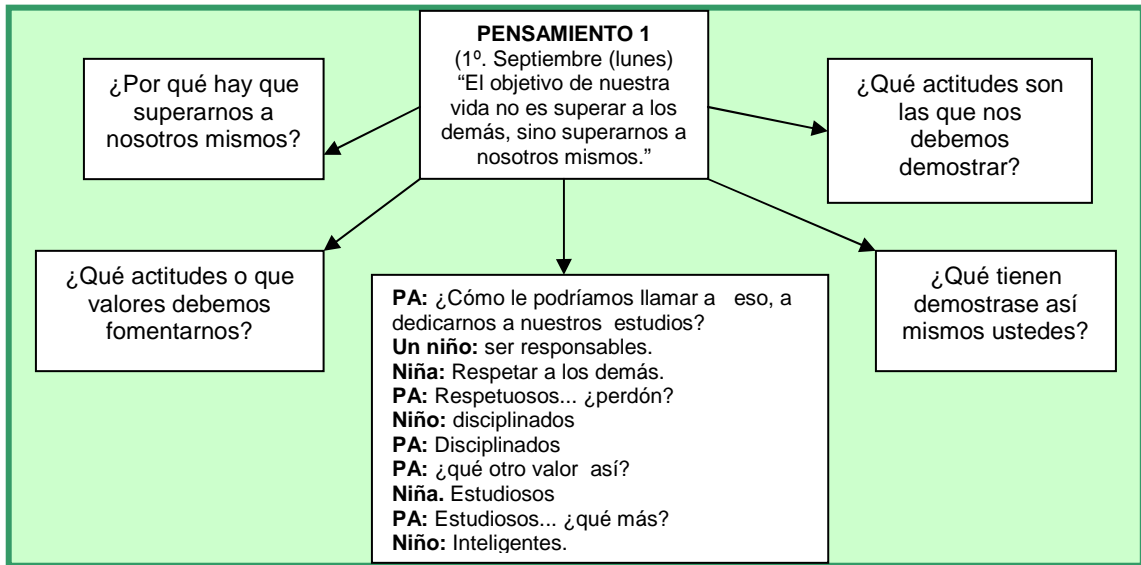
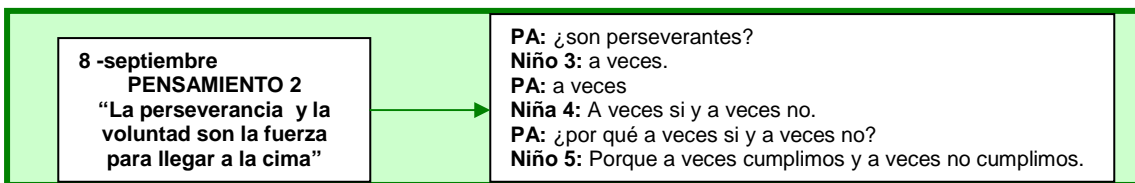


DIAGRAMA 6. TOMA DE POSICIÓN EN LAS FRASES CÉLEBRES



Situación que se volvió a presentar cuando tuvieron la exposición de temas, en donde someramente la profesora hace que fundamenten sus respuestas (Diagrama 7). A decir de Mercedes López López (1971, en Educación 2001, 2005:73-74) en la argumentación se dan dos etapas: la primera es la *toma de posición*. Algunas otras expresiones

gramaticales para esta primera etapa, posibles de proponer a los alumnos y ejercitarlas durante actividades precomunicativas y de interacción social (Littlewood,1981, en Cassany, 2002:181), podrían ser:

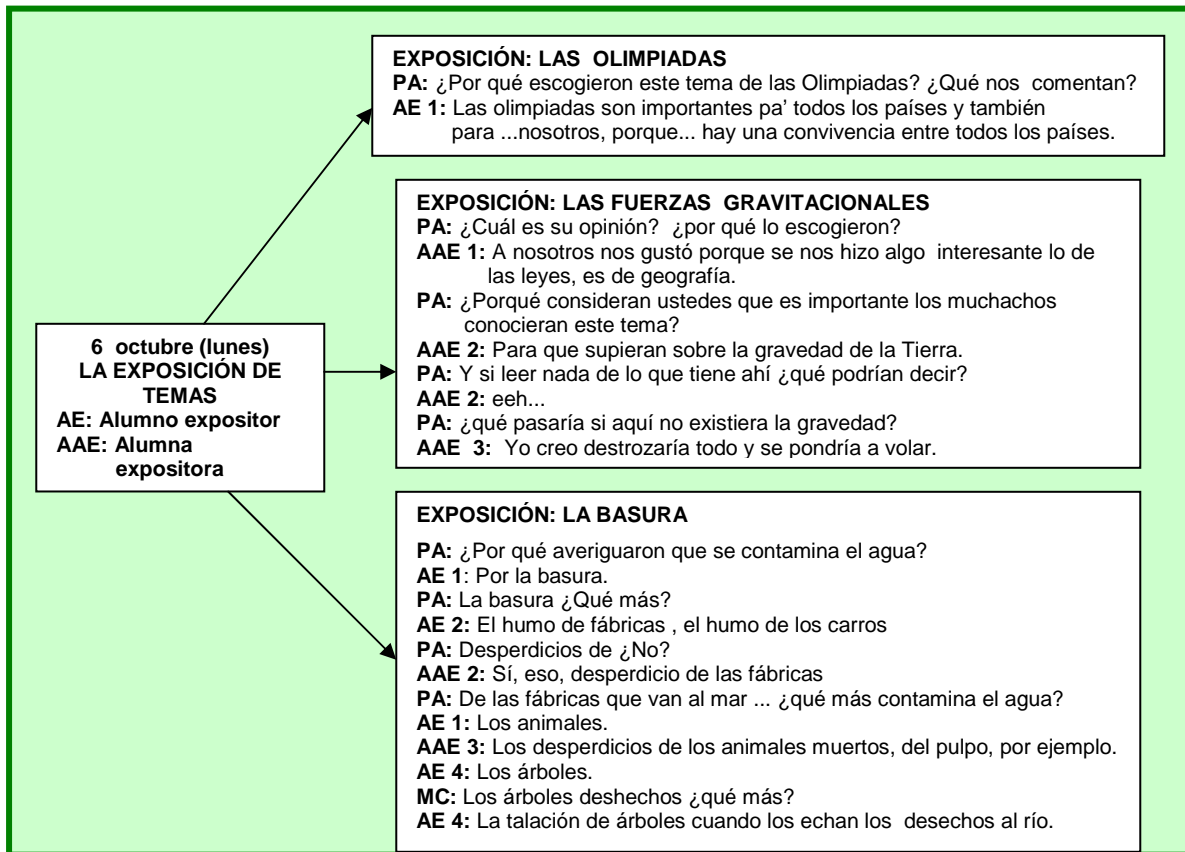
- Digo esto porque...
- Opino esto al tomar en cuenta que...
- Mi respuesta se basa en...

Para la segunda etapa de la argumentación, la *fundamentación*, se da cuando los estudiantes opinan sobre una afirmación o juicio expresado por el docente, se inciaría con:

- Estoy de acuerdo con lo dicho porque...
- Me uno a lo que dice debido a que...
- Lo expresado es correcto si tomamos en cuenta que...

La fundamentación es la expresión de las bases que justifican la toma de posición. Por tanto, el debate exige la preparación necesaria de la argumentación y al mismo

DIAGRAMA 7. LA FUNDAMENTACIÓN EN LA EXPOSICIÓN DE TEMAS



tiempo la investigación en diferentes fuentes bibliográficas, a través de entrevistas y de la propia experiencia. Además la ordenación de lo que se investigue y sin olvidar la practica previa, mediante actividades pre- comunicativas o cuasi-comunicativas y de actividades funcionales o de interacción social (Littlewood, 1981, en Cassany,2002) o los llamados pre- ejercicios entrenadores para habilitar la argumentación según Lucero Lozano (2003:202).

La profesora “B” para trabajar la argumentación también atraviesa estas dos etapas aprovechando todo tipo de actividades, circunstancias y contenidos programáticos. Es más constante en las prácticas de expresión oral que la profesora “A”.

En ambas profesoras no hay una planeación con ejercicios de pre-comunicación o de interacción (Littlewood, 1981), sino que sobre la marcha del trabajo mismo van desarrollando posturas. Pero evidentemente, está más cercana la profesora “B” a los intereses y habilidades de sus estudiantes.

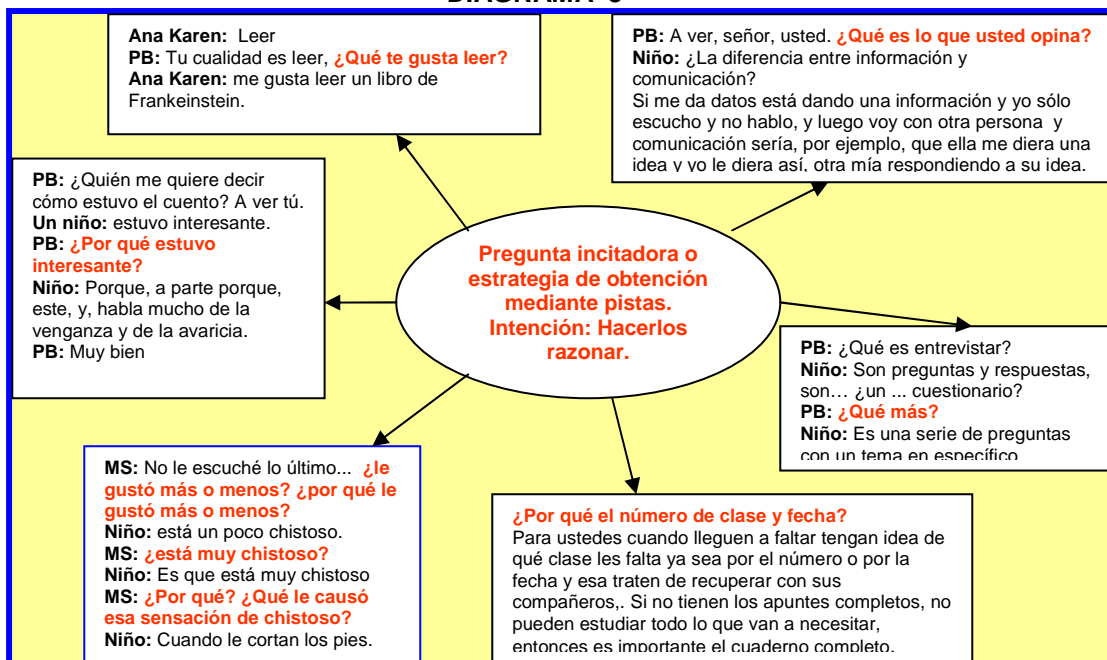
La profesora “B” provoca pequeñas discusiones espontáneas y anárquicas sin importar los contenidos que trate. Aprovecha toda ocasiones y lleva a cabo los ejercicios de entrenamiento (Lozano, 2003). A eso se refiere ella, cuando se le pide su opinión sobre el trabajo específico hacia el debate. Pone en marcha el pensamiento reflexivo de los estudiantes a través de expresiones gramaticales expresadas como preguntas incitadoras (Diagrama 8):

- ¿Por qué hiciste esto y no lo otro...?
- ¿Por qué dijiste...?
- ¿Por qué esto... y no lo otro...?
- ¿Qué más?”

e incluso ella misma se pregunta y se responde, ocupando con ello la estrategia de ejemplificación al mismo tiempo que ve otro contenido:

- ¿Por qué digo esto?
- ¿Alguien tiene otra idea?
- ¿Sólo yo tengo la razón?
- ¿Las cosas son por que sí?
- ¿Estás seguro?

DIAGRAMA 8



Las propuestas de los distintos autores mencionados ayudan a explicar el proceso desarrollado por dicha profesora. La maestra percibe como necesario, al igual que los autores, un trabajo previo con la argumentación, con las formas estructurales para introducir argumentos, así como con la manera de relacionarse y dirigirse con los demás integrantes del grupo.

Como una estrategia intercalada y simultánea, la profesora “B” promueve entre los estudiantes la ampliación de su léxico y de las distintas expresiones de forma permanente. La profesora advierte que al realizar tal estrategia se vea beneficiados todos los aspectos de la lengua.

PB: Inicialmente... pido que expliquen con las palabras adecuadas, ni siquiera ricas, abundantes o elegantes, sino las que se precisan en ese momento para expresar lo que quieren decir, no que dan vueltas, se tardan, guardan silencio, revuelven ideas, dicen una palabra o expresión por otra. Cuando lo interpreto, se justifican diciendo que no es eso lo que quieren decir o que así se dice. Bueno, después tratar de lograr que enriquezcan ese vocabulario. Esto lo hago de forma simultánea. Voy apoyándolos con algunas palabras en los momentos que se ofrezcan, sin importar lo que estemos tratando. Cuando leemos vamos viendo otras, ya sea que me lo digan de forma directa o se las ejemplifico para traten de deducir el significado. Todo eso lo hago con los temas de literatura o al ver lecturas de otras asignaturas, y de ahí surgen otras tantas palabras. Pues...mmm...al trabajar vocabulario de distintas asignaturas, de distintos temas, busco que traten de emplearlo en el sentido que corresponda les doy ejemplos y que vaya a adecuado según donde lo empleen, tanto por la idea que manejen, como para donde lo usen. Esto ocurre durante todo el año. La idea es les sea útil que para lo que hagamos en clase como para su vida, sepan cómo hablar según donde estén. Explicarse y como ya te dije, sepan argumentar.

La acción realizada por la docente tiene repercusión en la preparación hacia el debate. En primer término, trabaja la organización mental, la construcción de la estructura de la idea con un vocabulario que los estudiantes dominen. Aplica una estrategia de construcción estructural junto con una estrategia léxica y se apoya de forma básica en la estrategia de ejemplificación (Díaz-Barriga y Hernández, 2002:155). Ésta última es el trabajo con el componente de la producción que pone en acción la habilidad de compensación de las dificultades, en donde se ayuda al receptor a comprender lo que se dice, se afina y pulen los significados, se reformula con otras palabras a través de ejemplos y comparaciones. Agregaría a esta exposición que en ocasiones se recurre a expresiones mímicas para ejemplificar el significado de palabras o ideas. Posteriormente, en diversas ocasiones, la profesora “B” intenta que dicha idea pueda ser expresada con palabras de mayor nivel.

En el discurso de la profesora “B” nuevamente aparece implícito el respeto al uso lingüístico generacional de los jóvenes. Lomas (1999) advierte que no se trata de erradicar los usos lingüísticos de los estudiantes sino de respetar su identidad y de ampliar la variedad de usos que les acomoden en las diversas situaciones y contextos. Con ello se respeta la diversidad y

se dan nuevas posibilidades lingüísticas y comunicativas.

Uno de los propósitos más sentidos de la profesora “B”, es que los estudiantes “*hablen con propiedad*”. Este hablo con propiedad en el marco de su discurso vuelve a retomar la dimensión de respeto al uso lingüístico del estudiante y enriquecerlo con nuevos usos. La expansión del léxico es visto como un instrumento, como una herramienta que permitirá expresar con él adecuadas argumentaciones sobre una idea.

La profesora “B” comenzó a preparar desde el inicio del curso el ambiente para llevar a cabo los distintos tipos de interacción verbal, incluido el debate. Por tal motivo desde que los jóvenes comienzan a dar opiniones, a tener breves discusiones, aprenden de forma simultánea que deberán responder a mecanismos de organización y de respeto que les permitirán realizar su intercambio de ideas para el trabajo colectivo que realicen, lo cual es comprendido por la mayoría de los jóvenes. Entre los alumnos, el debate, irá adquiriendo valor poco a poco de estrategia organizativa como lo podremos observar en transcripciones posteriores que representan lo realizado por la profesora “B” en los tres debates realizados en un espacio de dos meses.

El debate, visto desde el trabajo con la argumentación, promueve la disciplina al ser una técnica de trabajo y con ello se incide en el cumplimiento de uno de los propósitos de la enseñanza del español en educación básica: que los alumnos “comprendan el papel de las reglas y normas de uso de la lengua en la comunicación de ideas y las apliquen sistemáticamente” (SEP,1994, Plan y programas de estudio:20):

Día realizado	Transcripción	Estrategias que refuerzan el proceso hacia el debate
SESIÓN 1 22 de septiembre	4. Debo respetar a mis compañeros de clase,... no se admiten burlas,... 5. Necesito ser respetuoso,... por lo tanto respetaré la palabra de los demás,levantaré mi mano para solicitar la palabra.....	Desde el primer día de clases, a través del reglamento interno de la clase de español marca normas de interacción útiles para todos los intercambios comunicativos y para los distintos formatos de interacción verbal que llevará a cabo.
SESIÓN 3 24 de septiembre	PB: uno nada más, va a pasar aquí al frente y va a contar alguna anécdota... Este ejercicio de expresión oral no tendrá calificación, el siguiente, sí. Un niño: asá.. PB: Primero me escuchan, acuérdense, primero hay que escuchar y luego ya hacer.	Aplica una norma para la escucha atenta, cuida la tolerancia entre los alumnos
	PB: Empezamos por acá, yo me voy a parar cerca de la puerta y tengo que escuchar correctamente... .. y los demás se callan porque si de por sí va ser difícil que hablen fuerte y más, si están hablando. Piensen porque no se vale decir: “yo no tengo defectos, yo no tengo cualidades”, busquen en el baúl de la memoria.	Trabajo con la norma de atención y respeto hacia los alumnos que hablarán
	PB: “Pérame” tantito, para apuntar tu nombre.... Belem: Lo que leo... es terror. PB: ¿qué has leído de terror? Belem: Bueno, ahorita no he leído (risas estruendosas, la chica se apena). PB: A ver, quedamos en algo. Vean su reglamento. ¿Por qué nos reímos? Creo que lo dijimos, es no burlarse. Varios niños (encimando la voz a la maestra y en tono	Al pasar cada alumno a contar su anécdota, insiste en el respeto hacia cada uno. Hace la observación de que se ha dado cuenta de burlas hirientes. Insiste en solicitar un cambio de actitud.

	<p>burlón): no burlarnos ... PB: no herirse, porque nos va a pasar a nosotros, y tenemos necesidad de ser escuchados... (guardan silencio) Belem: no he leído. PB: Muy bien, aunque no estés leyendo ahora libros de terror. Muy bien,</p>	
SESIÓN 4 25 – septiembre	<p>PB: A ver, ¡Aguas! No me contesten con la misma palabra, aquí las palabras exactas, busquen sinónimos. No pueden decir comunicación es comunicar... Rodrigo: transmitiéndole. PB: Yo le estoy transmitiendo una pregunta ¿qué va a hacer él? Grupo: ¡Responder!</p>	<p>Al estar explicando el circuito del habla. La profesora "B" trata de que expliquen las funciones de hablante y oyente, evitando explicarlas con los mismos vocablos.</p>
SESIÓN 5 29 - septiembre	<p>PB: Levante su mano, quien trajo el cuento, ¿quién trajo su cuento? (voces, ruidos, comentarios entre los niños de haber olvidado traerlo e incluso de haberlo leído sin dirigirse específicamente a la docente. Ella lo percibe.) Callados ... A ver empiezo a leer.... <i>La esposa de un hombre estaba enferma... Siéntese señor y cuando sintió que iba a morir, llamó a su única hija, y le dijo: "querida hijita continua siendo piadosa y buena , que Dios te ayudará y yo miraré desde el cielo por ti... No voy a repetir, estén callados... después de esto , cerró los ojos y expiró... ¿qué es expiró?... Un niño: ¿respiró... muy fuerte? Otro niño: ah....mmm ahj...no sé</i> PB: (retoma lo que el niño anterior dijo) ¿y luego qué pasó? (respira y deja caer su cabeza cerrando los ojos. El grupo la mira). Otro niño: (en tono de haberlo sabido desde antes y con ironía, pero lo captó en ese instante que la profesora lo dramatizó) expiró es morir, (ve a su compañero que no supo) es muy bruto..... expiro es morir (voces dando a entender que comprendieron). PB: Sin el bruto (Ve seria y con gesto reprobador al alumno que expresó). Expiró es murió. Bien.</p>	<p>La profesora "B" insiste en el orden ante las actividades que se realizan. No permite que éstas boicoteen la clase, aplicando llamadas breves de atención e incluso la estrategia de rechazo o de ignorar ciertas actitudes. Reprueba levemente la descalificación, y en tono amable exige el respeto hacia las participaciones. Manifestando con su mirada la reprobación de la actitud ofensiva, pero acepta al mismo alumno la interpretación de lo que ella dramatizó. La profesora empleo la mímica para dar a entender el significado de la palabra <i>expiró</i>.</p>
	<p>PB: <i>y un par de zapatitos enteramente de oro. Cuando la doncella apareció en baile con ese atavío, todo mundo quedó mudo de admiración. El príncipe danzó solamente con ella y si algún galán la invitaba a la danza, él le decía: -- ¡No! que es mi pareja.</i> <i>A la medianoche, ella dijo que tenía que irse y él expresó su deseo de acompañarla, más ella corrió tan de prisa escaleras abajo, que el príncipe no lo pudo seguir, pero el hijo del rey había usado una estratagemma... ¿qué es estratagemma?</i> Un niño: ¿una estrategia? MPB: Una estrategia. "Pero el hijo del rey había usado una estrategia".</p>	<p>Aplica la estrategia de confirmación para indicar que es correcto lo que dijo el alumno y la de ejemplificación para que se den cuenta de cómo sustituir cuando se sabe ya el significado de una palabra</p>
	<p>PB: A ver, señor, usted. ¿qué es lo que usted opina? Un niño: hay pus.. este... más o menos...¡ah! (risas) PB: Aclaro que si sabe. El mismo niño: me da pena (risas). PB: No, porque estamos en confianza, ¿verdad? Varios niños: ¡sss! PB: Se preocupe, de cero no pasa. El mismo niño: No, porque... (risas). Otro niño: No se apene. PB: A ver, la única que puede decir soy yo, el reglamento, cada vez que ustedes se burlen, o cada vez que ustedes digan apodos y demás.. , cinco minutos de leer el reglamento, no burlas, no risas (Silencio de los alumnos).</p>	<p>La profesora leyó el cuento de la Cenicienta y pide opiniones. Ese es el contexto en surge esta interacción. Nótese en la transcripción este fragmento para que se observe las bromas y alburas que a cada momento lanzan algunos estudiantes. La profesora "B" pacientemente pero con energía y seriedad insiste en pedirles con respeto el cambio de actitud. Trata de crear confianza para la participación oral.</p>
	<p>MS: A ver, usted díganme, ¿por cuál se inclina más? Un niño: por la calabaza. MS: ¡Déjala hablar! (risas por la equivocación de género). Niño: yo, por la película. MS: ¿Por qué? MS: Porque a lo mejor en la novela no están diciendo la verdad.</p>	<p>La profesora se da cuenta de que cometió un error de género al referirse al alumno que hablo, pero mantiene la seriedad. El alumno que participa ha comprendido que no debe hacer juego a las risas y continúa con seriedad.</p>

	<p>MS: Si yo les hubiere dejado, fíjense bien, ver la película o leer el cuento, levanten su mano ¿quién hubiera optado por ver la película?... la verdad...</p>	<p>1er debate La profesora "B" recuerda a los alumnos la forma de pedir la palabra. Norma de organización dentro del debate.</p>
	<p>MS: A ver... acuérdense para discutir algo, primero hay que saber escuchar... Un niño: hay que pedir la palabra... MS: y escúchenme algo, ustedes cómo van a debatir lo que están diciendo, si no están escuchando.</p>	<p>En el momento que vuelve a observar desorganización e indisciplina en el desarrollo del debate insiste en la regulación del mismo recordando normas.</p>
	<p>MS: los van a convencer, de que es mejor leer el cuento. Rodrigo, empieza... (risas, protestas)... Rodrigo: No, pero...(risas) MS: Tú, di no...tú has de cuenta que tú eres un fanático lector de la Cenicienta y te acabas de encantar y maravillar (risas de Rodrigo y de los de más niños, protestas, burlas para el niño, voces) Rodrigo: la puerta... Un niño: yo le doy el avión maestra (voces). Rodrigo: ¡ay, si tú! MS: A ver Rodrigo, piensa... señorita...Maru y Lorena, una dos... miren su compañero está allá...(risas, alboroto) sigue Rodrigo pensando, piensa Rodrigo. Rodrigo: que la corporación de Walt Disney tiene ... (voces, risas, alboroto, burla) MS: ¡Ey, equipo, tiene que apoyarlo! (risas, alboroto, chiflidos, aplausos) Un niño: ¡cácaro, no tiene cabeza! (voces) MS: Ya, el equipo que no fundamente lo que dice, pierde, es decir, yo Walt Disney lo único que quiere es ganar dinero, por esto, por esto y lo otro. Un niño: (arremeda a la maestra) por eso, ra, ra, raaa (risas). MS: debe estar fundamentando, siempre es leer mejor, por esto, por esto, ya lo está fundamentando, y ustedes también lo tiene que fundamentar. Rodrigo: ¡juuuuh! ¡juuuuh! MS: A ver Rodrigo, persona que no, persona que se salte la, el respeto que le dimos de la palabra, el equipo pierde... Rodrigo. Rodrigo: que la Corporación de Walt Disney piensa mucho en los niños de, como de cinco años, pone hasta el final de la película que están en las nubes, se van cambiando de vestido (risas) y luego se besan, siempre hay violencia (risas, alboroto). MS: OK Rodrigo. Ahora ¿que opinan los de allá? Niña: los de la película, para los más chicos es mejor, porque, este, viene más fantasía, yo pienso que a los más chicos les gusta más ver la fantasía que contar (voces, alboroto, desorden) MS: A ver (busca controlar el desorden)... A ver tienen que convencerlos de que lean, no que vean la película (alboroto), gritos, risas, desorden) ... A ver.... (sigue alboroto, los ve, guarda silencio). Un niño: Si ven la película, ya no hay actividad, si leen la Cenicienta, conforma vas leyendo, te vas imaginando cómo es la historia.</p>	<p>En este fragmento de transcripción del primer debate obsérvese que la profesora "B" va haciendo que apliquen normas necesarias para la mecánica de este tipo de actividad: --aprender a dominarse, -- mantener el orden -- respetar los turnos de palabras -- no gritar A lo largo de esta primera experiencia de aplicación del debate busca ser precavida en lo que expresa y cómo lo expresa para evitar inhibiciones de lo alumnos que sí desean participar. Los apoya, animándolos y en otras llamando la atención con energía a que quienes cometen el desorden. En el curso del desarrollo de este primer debate la maestra va dando aportaciones conceptuales del mismo.</p>
	<p>PB:... La televisión está cargada de píxeles, por lo tanto, lo atrofian. Un niño: lo atrofian... ¿qué es atrofian? PB: (le contesta al niño que le preguntó) le dañan...</p>	<p>Explicación del léxico no comprendido cuando explica cómo elaborar los argumentos durante este primer debate.</p>
<p>SESIÓN 7 31 de septiembre – 2003</p>	<p>el uso de muletillas... Un niño: ¿Qué es eso maestra? MS: si ustedes se paran y dicen: <i>bueno, este, yo fui al mercado, este, y entonces me encontré, este, un perro, y este, este...</i> Muletilla es la repetición continua de una palabra. Un ejemplo más es este: <i>Por ejemplo, me entendiste ¿verdad?, entendieron esto, ¿verdad?</i> MS: tienen que ser en este momento autocríticos,...</p>	<p>Explicación ejemplificada de <i>muletillas</i></p>
		<p>Estrategia de léxico</p>

	<p>Niña: ¿qué es ser autocríticos?</p> <p>MS: Reconocer como se sintieron, si lo que hacen lo hicieron bien o tiene tales errores, si se movieron mucho. No tienen que verme nada más a mí. Tienen un auditorio de más de cuarenta.</p>	
	<p>Otro niño: cuéntanos cuando “cortastes” el agua de las flores.</p> <p>MS: cortaste, repite.</p> <p>Mismo niño: cortaste el agua de las flores.</p>	Corrección de la forma de pronunciar una palabra: Estrategia lexical

Durante la observación de las prácticas del debate fueron evidentes los avances de los alumnos en los distintos aspectos que se trabajan para llevarlos a cabo. En cada debate, la profesora “B” trata que se dé la mayor participación de alumnos, tanto en las actividades preparatorias (argumentación) como durante los debates de estudiantes:

PB: Haber hubo niños que no dieron su opinión sobre algo del cuento de *Cenicenta*. No importa que sea breve. Van ir dándola por filas los que no participaron. Fila uno:

Adrián: Auch.. si es algo cruel.

PB: Bien, Oscar...

Oscar: Es diferente a la película. No hay pajaritos (risas albureras).

Carmen: Mmm... las...

PB: Rápido.

Carmen: Las hermanas son envidiosas.

PB: Muy bien. Fila cinco, Elías...

Elías: No me acuerdo.

PB: Esfuérate (Emplea un tono decisivo, indicando que no hay otra opción).

Elías: Este... La madrastra es muy mala.

PB: ¿Ves? Si puedes. Cuarto lugar.

Niña: Belem.

PB: Belem, tu opinión.

Belem: Me gustó más la película.

PB: Segunda fila, Angélica.

Angélica: Su final es distinto.

PB: Bien. Nayeli.

Nayeli: Maestra... (mira a la maestra, quien con la mirada y levanto los hombros le indica que tiene que hablar) No habla de varita mágica. Ya.

PB: Muy bien. ¿ya ves? Dijiste algo. Fila cuatro. ¡ Jacqueline:

Jacqueline: me gustaron los dos.

Augusto: Yo pienso..

Un niño: ¡Ah! Ya piensas (risas)

PB: (Enérgica) ¡Guarda silencio!

Augusto: Este... yo pienso que hubo muchos cambios en la película.

Lorena: que no debieron cortas partes de los pies por un hombre.

PB: Gracias Lorena. Fila tres.

Ana Karen: Estuvo bien la lectura. Ahora ya conocemos de donde salió el cuento.

Javier: El padre se confió mucho en las dos.

PB: ¿Cuáles dos?

Javier: el cuento que leyó y la película.

PB: Muy bien. Ahora ya saben el cuento real y ya pueden comparar.

Con este tipo de estrategia de comentario breve Inicia a los estudiante en un aspecto más que el debate fomenta: la intervención democrática (Ferrini,1975:74).

PB: El contarles cuentos y que luego ellos, con esos argumentos, me hablen y me digan, que les gustó, no les gustó, los personajes y demás. Por lo general, cuando observo que unos cuantos participan, hago que pasen todos, así sea con un comentario breve. Esa es una de mis estrategias que ahorita trato de usar... para el desarrollo de argumentaciones. .

3) Los debates en el primer año

a) El primer debate

Diversos autores, como ya hemos visto, valoran el debate como la práctica de la expresión oral, el intercambio comunicativo, la interacción verbal y la técnica que posee un fuerte valor formativo porque estimula el razonamiento, la capacidad de análisis reflexivo y crítico, la intercomunicación, la interacción continua, la generación de trabajo colectivo, la comprensión y la tolerancia.

En el caso de la profesora “B” trabaja la práctica sobre la argumentación por fases. Primero hace los alumnos practiquen la toma de posición y los va encaminando hacia la práctica de la fundamentación.

b) Fases temporales para realizar el debate

Ahora bien, ubicando en tiempo para llegar a aplicar la práctica plena del debate, también se observan tres fases temporales: la primera fase la ubico cuando lleva a cabo, desde el inicio del curso la estrategia de la argumentación. Con ella los estudiantes van aprendiendo a realizar toma de posiciones y fundamentaciones; aprenden a irse dominando para observar tolerancia y tener cierto orden.

La segunda fase es realizada, en forma simultánea, a la práctica de estas dos formas de argumentar (toma de posición y fundamentación). La profesora “B” aprovecha todo tipo de circunstancias y contenidos para generar discusiones breves y espontáneas:

SESIÓN 3 24- septiembre Contenido: Circuito del habla	SESIÓN 4 25 – septiembre Contenido: Lenguaje y Comunicación
PB: A ver, señor, usted. ¿qué es lo que usted opina? E 1: hay pus.. este... más o menos...jah! (risas) PB: Aclaro que si sabe. E 1: me da pena (risas). PB: No, porque estamos en confianza, ¿verdad? V E: ¡Sssí! PB: No se preocupe, de cero no pasa. E 1: No, porque... (risas). E 2: No se apene. PB: A ver, no burlas, no risas. A ver, dime, para ti ¿cuál sería la diferencia entre información y comunicación? Niño: sólo estar dando unos datos (se refiere a información), y luego voy con otra persona le doy una información y que ella me diera una respuesta sobre esa información y yo le diera así, otra mía (se refiere a comunicación). PB: Muy bien.	PB: A ver señorita. Niña: yo estoy contenta porque pasé mi examen de historia (unos bromean con el mensaje). Un niño: ¿y la cajita que tiene que ver con lo que dices? PB: A ver, contesta (Le dice a la niña). Niña: Bueno, lo que pensé es que al pasar el examen merecí un premio Niño: Una caja de chocolates ¡qué interesada! Niña: No, lo que pedí fue una cajita para guardar los exámenes con buena calificación. Eso no es ser interesada.

La profesora “B” trabaja previo al primer debate, *la toma de posición y la fundamentación*. En esta práctica de la argumentación hace que los alumnos combinen sus experiencia referente a la versión del cuento *Cenicienta* de los Hermanos Grimm que ella misma les lee, con la versión del mismo cuento, pero en la película de Walt Disney.

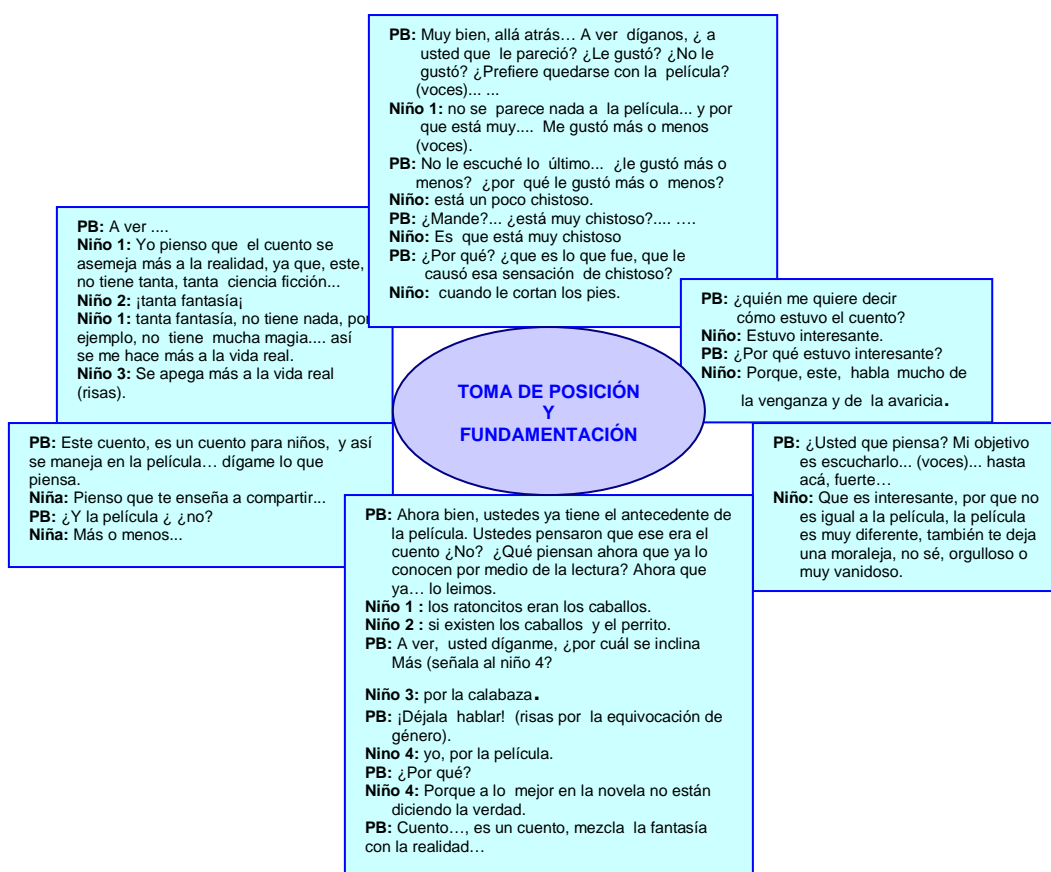
Es manifiesto el interés de ella en asegurarse que a través de la *estrategia de la documentación* los alumnos tuvieran los elementos para que se generaran las dos formas de

argumentar: *toma de posición y fundamentación*.

Los distintos fragmentos de la transcripción (Sesión 5, 29 de septiembre) presentada en el siguiente esquema corresponden a la primera práctica del debate. Esta primera práctica del debate se realiza sin ninguna revisión teórica o de requisitos sobre cómo realizar un debate.

La profesora “B” lo decide así, a pesar de sugerirle una breve preparación conceptual en los alumnos. Incluso se le pregunta si previamente revisa un ejemplo, para por lo menos, deducir de él el formato, la conceptualización del tema o al menos ciertos conocimientos y requisitos mínimos para hacer recomendaciones a los alumnos, por tratarse primer grado de secundaria.

ESQUEMA DEL PRIMER DEBATE CON EL GRUPO DE LA PROFESORA “B”



La profesora “B” espera que sin que medie información alguna, los estudiantes vayan comprendiendo la dinámica del debate. Los costos para la profesora “B” traen cómo consecuencia cierta desorganización, indisciplina y agresiones entre el grupo y hacia ella misma.

PB: No, mira, yo parto de que primero lleven a cabo una práctica del debate y luego al darse cuenta los alumnos de cómo se realiza, ellos deduzcan cuáles son los requisitos que se necesitan para realizarlo.

El debate, es un formato de interacción verbal que requiere que ponentes y oponentes conozcan y tengan información sobre el tema a discutir (Lomas, 1999; Cassany,2002; Lozano,2003) y más aún si se trata de un tema que no es de dominio público. Por lo cual entra dentro de los trabajos del debate considerar previamente los tiempos para investigar sobre dicho tema, con ello se prevén los puntos de discusión tanto para los participantes como para el público si lo hubiera. Situación cumplida por las profesoras con sus desniveles ya analizados.

La tercera fase, es para la profesora “B” poner en marcha el primer debate, en donde hace participar al todo el grupo. Comienza por crear antagonismo sobre el tema al dividir al grupo en dos bandos, pues con ello los hace tomar posición con respecto al tema a discutir, aunque no sea muy de su agrado. La mitad del grupo será el bando ponente (MG 1). Defenderá la preferencia la versión del cuento en película. La otra mitad del grupo será el bando oponente. Defenderá leer la versión del cuento en la obra literaria. Simultáneamente explica a los estudiantes sobre qué les tocará argumentar.

PB: Muy bien. Ahora ya saben el cuento real y ya pueden comparar. ¿Es más fácil ver televisión que leer? (voces) De aquí (señala una fila, aproximadamente es la mitad del grupo), fíjense bien, de aquí para acá van a defender el cuento ...

MG 1: ¡aaaaah! ¡aah! ¡uah! (expresiones de desacuerdo)

PB: De aquí para acá van a defender la película (señala la otra mitad del grupo).

La maestra hace que se coloquen las bancas frente a frente y explica la función de cada bando. Los mayoría de los jóvenes con sus expresiones: ¡yo quería el cuento!, ¡yo, la película! ¡Aaah!, etc. dan a entender que tienen idea del formato de expresión oral que se va a aplicar.

MG 2: (protestas de algunos niños)... mejor el cuento....

PB: Ellos van a decir que lo mejor de lo mejor, está en ver la película. Y ustedes, consiste en que, ya vimos el cuento, ya lo comparamos, ya tienen qué opinar,

E H: pero somos....

PB: los van a convencer, de que es mejor leer el cuento. Rodrigo, empieza... (risas, protestas)...

La profesora “B” sobre el curso del debate va dando algunas indicaciones de lo que tienen que realizar en cada bando. Sin aclara al grupo la función que ella cubrirá, moderadora, comienza el debate. Esta primera práctica al igual que la profesora “A” tiene connotación de ser un debate dirigido.

La docente va dando la palabra, mediando turnos. Al mismo tiempo, como ya señalé, va indicando las funciones de cada bando, cómo hacer las intervenciones, llamando la atención sobre las intolerancias, la falta de orden, la equivocaciones sobre la toma de posición de estar en el bando que defiende las lectura del cuento y decir lo contrario.

Rodrigo Eh 1: No, pero...(risas)

PB: Tú, di no...tú has de cuenta que tú eres un fanático lector de la Cenicienta y te acabas de encantar y maravillar (risas de Rodrigo y de los de más niños, protestas, burlas para el niño, voces)

Rodrigo Eh1: la puerta...

Eh 2: yo le doy el avión maestra (voces).

Rodrigo Eh 1: ¡ay, si tú!

- PB:** A ver Rodrigo, piensa... señorita...Maru y Lorena. Una, dos (llamada de atención y tiempos para que guarden silencio)... Miren su compañero está allá...(risas, alboroto).
- Eh 3:** sigue Rodrigo pensando, piensa Rodrigo.
- Rodrigo Eh 1:** que la corporación de Walt Disney tiene ... (voces, risas, alboroto, burla)
- PB:** ¡Ey, equipo, tiene que apoyarlo! (risas, alboroto, chiflidos, aplausos)
- Eh 4:** ¡cácaro, no tiene cabeza! (voces)
- PB:** Ya, el equipo que no fundamento lo que dice, pierde, es decir, yo Walt Disney lo único que quiere es ganar dinero, por esto, por esto y lo otro.
- Eh 3:** (arremeda a la maestra) por eso, ra, ra, raa (risas).
- PB:** debe estar fundamentando, siempre es leer mejor, por esto, por esto, ya lo está fundamentando, y ustedes también lo tiene que fundamentar.
- Rodrigo (Eh 1):** ¡uuuh! ¡uuuh!
- PB:** A ver Rodrigo. (Llama la atención) Persona que no atiende, persona que se salte la palabra, el respeto que le dimos de la palabra, hará perder al equipo (el grupo guarda momentáneamente silencio) ... Rodrigo.
- Rodrigo Eh 1):** que la Corporación de Walt Disney piensa mucho en los niños de, como de cinco años, pone hasta el final de la película que están en las nubes, se van cambiando de vestido (risas) y luego se besan, siempre hay violencia (risas, alboroto).
- MS:** OK Rodrigo. Ahora ¿Qué opinan los de allá? (Señala el bando contrario)
- Em 4:** (Habla una niña que es tá del lado del bando de leer el cuento) Los de la película. Para los más chicos es mejor, porque, este, viene más fantasía. Yo pienso que a los más chicos les gusta más ver la fantasía que contar (voces, alboroto, desorden)
- PB:** A ver (busca controlar el desorden y hacer una aclaración al bando que acaba de participar)... A ver tienen que convencerlos de que lean, no que vean la película (alboroto, gritos, risas, desorden)... Haber (Sigue alboroto, los ve, guardan silencio).

Al notar la profesora que se les dificulta a los estudiantes rebatir la idea que expresa cada bando contrario, emplea la estrategia de la repetición de lo dicho por el participante para que vayan hilando lo que tienen que sustentar para que defender retomando la idea expuesta. Los estudiantes tratan de captar las indicaciones de la docente. Ésta trata de dirigir la discusión sobre cada punto que van dando los ponentes y oponentes. Los alumnos no acaban por comprender el tipo de participación solicitada por la profesora y continúan exponiendo sus puntos de vista en el sentido de lo positivo y negativo sobre ver el cuento de Walt Disney o leer el cuento de los Hnos. Grimm. Trata de poner orden la discusión, haciendo que participe una estudiante que está hablando y riendo.

- Eh 5:** Si ven la película, ya no hay actividad, si leen *La Cenicienta*, conforma vas leyendo, te vas imaginando cómo es la historia.
- PB:** A ver, ahora Gissel (alumna del bando de la lectura del cuento que esta hablando y riéndose) . Acérquese usted.
- Gissel 6:** ¿por qué? No sé. No sé nada.
- PB:** ¡Ven conmigo, aquí!
- Eh 7:** maestra, maestra, maestra ¡ándale, ándale!
- Gissel 6:** No puedo (risas, voces)..... es porque ¿es tortura? (da la respuesta viendo a la maestra, ésta un ligero gesto y la niña corrige) Porqueee... práctica su lectura.

Posteriormente para centrar la discusión, hace un breve resumen de lo que han dicho los alumnos que han precedido las participaciones. Un alumno le arrebató la palabra continuando con ellos con cualidades y defectos con respecto a leer el cuento o ver la película.

- PB:** Incrementa su habilidad lectora. A ver ustedes, es su oportunidad. ¿qué piensan de esos? Les están diciendo que ver películas es para chiquitos, es para mercadotecnia, de que no saben leer, porque en películas (risas, alboroto, burlas)...(un niño la interrumpe)
- Eh 7:** A la larga leer tanto te arruina la vista (risas, alboroto).
- PB:** A ver (risas, alboroto)... A ver (risas, alboroto)
- Eh 8:** (calla a uno de los alumnos que hace ruido e interrumpe a cada momento) ¡cállate!
- Eh 9:** la televisión también te atrofia.
- Eh 3:** ¿sí! te deja tonto (risas, alboroto, burlas).
- PB:** A ver, habla su compañero y los demás se callan (Guardan silencio momentáneo).
- Eh 10:** Yo creo que es mejor el libro, porque si uno ve tanta televisión, pues así llega, supongamos es

chiquito llega a la primaria y le piden algo para leer, pues nunca va a saber leer o no va saber como agarrar un libro.

Eh 11: ¡chale, chale! (alboroto, risas, mucho ruido).

La profesora “B” observa que el desorden va en aumento, a pesar de insistir en él. Nota también que los alumnos no han comprendido cómo ir tomando posición de lo que el estudiante que lo antecede menciona, sino que lanzan ideas que no rebaten la participación anterior. Sin hacer caso que la profesora “B” les dé la palabra, exponen sus puntos.

La docente para el debate y se ve en la imperiosa necesidad de explicar normas mínimas para seguir la discusión: Primero escuchar, dejar que termine de hablar quien tiene la palabra; pedir la palabra, no arrebatársela. la manera de ir argumentando las ideas que se exponen y la defensa su posición grupal: tomar posición sobre lo que el contrincante habló y fundamentar por qué no se está de acuerdo. Emplea la estrategia de ejemplificación para poner la muestra de cómo realizarlo. Incluso uno de los alumnos que ha seguido el desarrollo de la intervención verbal y le ha sido difícil participar, aporta la idea de que se debe pedir la palabra.

Eh 12: pero nos podemos ayudar de la “tele”... (ininteligible).

Eh 13: ¿dónde está la tele?

Eh 3: si es en inglés, sí (voces, risas, alboroto).

Em 14: es mejor la tele, por que así, no te cansa la vista, el libro... el libro te cansa la vista y te da sueño.

PB: ¡A ver! (Levanta las manos indicando que todos se sienten y guarden silencio)... Acuérdense que para discutir algo, primero hay que saber escuchar...

Eh 15: (Muy serio) Hay que pedir la palabra...

PB: y escúchenme algo. Ustedes ¿cómo van a debatir lo que están diciendo, si no están escuchando?!

Número uno: primero hay que saber escuchar.

Número dos: hay que pedir la palabra.

Número tres: Hay que fundamentar lo que están diciendo, escuchen para poderlo fundamentar. (Ve al equipo que defiende ver la película de *La cenicienta*) Si este equipo (Se pasa del lado del equipo que defiende la lectura del cuento en la obra literaria) les dice: “*Eehh, lo que pasa es que nos va a atrofiar la vista*”. Bueno, ¿Ustedes, que van a utilizar para descartar que “atrofiar la vista” afecte, ¡choquen con su postura! y hagan que ellos caigan, en un momento dado en un error, (voces), pueden decirle, ... Fíjense bien. ¡Si no escuchan no lo pueden hacer! La televisión está cargada de pixeles, por lo tanto, lo atrofian más.

Un niño: lo atrofian... ¿qué es atrofiar?

PB: (le contesta al niño que le preguntó) le dañan. (Continúa con la idea anterior) ¿que será? El ojo ocular está más al tanto de tantos reflejos que se ocasiona, que puede llegar a causar un malestar, por ejemplo... pero tienen que escuchar para saber que contestar. (Se pasa del lado del bando que defiende ver la película) Igual, si ellos (los que defienden leer el cuento) les dicen que mejoran su habilidad lectora. Bueno, efectivamente es acertado que su compañero ya les esté diciendo: la voy a comprar en inglés y sigo leyendo. (Se pasa al bando de la lectura) ¿Qué van a decir usted?: *Sí, pero el cuento es una lectura es forma de diálogo, sino la lees no se despierta la imaginación.* Tienen que saber escuchar para ir combinando los argumentos. Es un juego de palabras. ¿Rodrigo querías hablar? Ya te había dado la palabra

Rodrigo 16: No es cierto (risas).

PB: Querías hablar... (Da una última recomendación) Además todo el equipo tiene que coincidir y estar convencido que es lo mejor. Todos tienen que hablar y tienen que estar atentos.

Bajo estas indicaciones y observaciones de la maestra los estudiantes comienzan a hacer sus intervenciones, tratando de ir rebatiendo la idea que les antecede, como fue la indicación de la profesora “B”. Los alumnos se van mostrando cada vez más animados y atentos a lo que expresan los que intervienen. La docente aplica una estrategia de complementación de ideas y de repetición para irlos apoyando. Centra la atención cuando un alumno da una idea dispersa.

Llama la atención ante la insistencia de desorden e intervenciones que lo provocan y sobre

las continuas interrupciones.

- PB:** A ver... ¡usted! (retoma el debate)
- Eh 17:** Ah, pues, que el libro, eh, las, para leer, bueno. la película las vez y ya, ¡Ah, que bonito! (risas), el lib... el libro, ahí te, como te interesas más si te abre....
- Eh 18:** Las puertas..
- PB:** panorama de la imaginación...(alboroto)
- Eh 19:** maestra, maestra, (alboroto) pero luego me aburre... (voces, alboroto)
- PB:** sssh... quedamos en que tenían que saber escuchar para ver qué dicen. El libro te aburre, ¿por qué te aburre?
- Eh 19:** Porque en lo que vas leyendo, te va dando sueño (voces, ruido).
- PB:** OK, él dice porque cuando se lee, se aburre y le sueño. ¿Que contestarían en ese sentido? A ver Rodrigo.
- Rodrigo 20:** que siiiii... coti... que la película, este, si la compras, la puedes grabar en la grabadora.
- Eh 3:** ¡cámbiala! ¡cámbiala! ¡cámbiala! (alboroto, risas, chiflidos).
- PB:** El libro es algo persistente y bueno ¿qué maneja el libro para hacerlo persistente? ...¿qué maneja? Valores, bueno...
- Rodrigo 21:** (alboroto, el niño habla muy rápido) pero luego se hace difícil leer, al libro se le van rompiendo las páginas conforme pasa el tiempo (voces, alboroto).
- PB:** Bueno, depende de la calidad y del tiempo (Da la palabra a un alumno que levanta la mano. Voces).
- Niño:** ¡lo forras! Es más en la (voces)
- Juan M 22:** (Interviene hablando fuerte, acallando al alumno que estaba arrebatando la palabra y a pesar de que nuevamente el desorden y el ruido van en aumento) .Bueno, en la película, puede ser igual de buena, mientras tú le pongas la concentración necesaria igual que en el libro, porque el libro muchos nada más leen por leer, ni siquiera se lo aprenden, ni siquiera lo repasan (alboroto), nada más leen por leer... (voces)
- PB:** ¿Ya señorita? (Señala con la mirada a una alumna que está hablando) Muy bien. La señorita sigue.
- Em 23:** Yo digo, que por ejemplo... (guarda silencio)
- PB:** (La docente la apoya repitiendo lo que el alumno anterior dijo) Alguien que vea la película en la "tele" le puede poner más concentración...
- Em 23:** En la "tele" le puedes poner más concentración porque tú la estás viendo, en cambio tú lees el libro y te concentras y lo imaginas.

El grupo entra a la dinámica del debate. Los estudiantes van refutando las ideas de uno y otro ponente y oponente. La maestra es comprensiva y respetuosa de las actitudes emotivas que el grupo ha ido manifestando. Se ha percatado de que logran varios de los estudiantes captar dicha dinámica. Aprovecha el dinamismo que se ha desatado. Lamentablemente éste es también ocupado por varios alumnos para provocar desorden, lanzar agresiones verbales y hacen que se diluya lo logrado por la profesora "B". La maestra suspende el debate.

Molesta, opta por dirigir la actividad hacia elementos de análisis literario del cuento y se retira. Poco después tocan el timbre señalando el final de la clase.

Ni en éste ni en los próximos debates que los estudiantes realizan hay un análisis de los elementos teóricos de este contenido.

- Eh 24:** En cambio nosotros no.... (Es interrumpido).
- VEE:** ¡Ooooh! ¡uuuh! (aplausos, alboroto, chiflidos por lo acertado y aprobatorio de la respuesta).
- Un niño:** ¡Federico! ¡Federico...! ¡.... Supermán!
- Otro niño:** ¿qué dijo?
- Otro niño:** ¿qué dijo?
- PB:** Silencio... sino va pasar lo mismo.
- Otros:** ...sssh ...sssh...sssh
- Eh 25:** Cuando la estas viendo es más la fantasía y sientes como si la estuvieras viviendo.
- VE 1:** ¡Aaah!... ¡Sí!... (aplausos, gritos, chiflidos y alboroto de aprobación de la respuesta).
- VE 2:** ¡Uuuuh! ¡Uuuuh! (abuqueo de la otra parte del grupo).
- PB:** A ver...
- VE 2:** ¡Uuuuh! ¡Uuuuh!
- PB:** (La profesora al ver el desorden que comienza a gestarse, trata de poner orden proponiendo otra actividad) ¡Sacan su cuaderno (continúa el alboroto subiendo de tono)!
- Otro niño:** ¡Viva Chiapas ¡... (voces, alboroto, risas)...
- PB:** sacan su cuaderno... (alboroto)

Otro niño: ¡Viva Chiapas!... (alboroto)
Otro niño: ¡Viva su casa!
Otro niño: ¡Viva su pito!... (risas, alboroto).
PB: A ver el respeto ante todo.
Otro niño: Pito contra pito..... (risas, burlas)
Otro niño: La ida con Jimena es gratis (risas).
PB: (Molesta por lo dicho por varios alumnos) ¡A ver, se acaba esta actividad! ¡Se olvidan todo eso! ¡Y el respeto ante todo! (Silencio)
Un niño: Hay que ver la película, maestra... aquí... en la hora (nuevamente voces, alboroto, ruidos).
PB: (Enérgica ante la persistencia de desorden) ¡No va haber película! (Silencio)
Un niño: ¡No, maestra! Otra vez, díctelo (resignado y comprensivo).
PB: Pregunta número uno... Describe....
Niño: ¡No!
PB: Describe...
Otro niño: Usted tiene el mío maestra (Se refiere a cuidarnos que recogió la profesora al inicio de clase).
PB: (Indica a un alumno del frente que tome los cuadernos. Voces, alboroto.) Repártelos mientras (se refiere a los cuadernos que tiene).
Niño: ¿Cuál es el tuyo? (El niño que entrega los cuadernos golpea con ellos en la banca al entregarlos al ver que su compañero está distraído. El grupo guarda silencio).
Otro niño: ¡Me espantó!
PB: (Pregunta sobre los cuadernos ¿Ya?... (aclara a un alumno que tomarán en cuenta para contestar) Es la Centienta, el cuento...(Indica a otro lo que dictó) Describe.... (Responde a una alumna) Si no les he dicho las preguntas, luego cuando las dicte ...
Niño: (Un alumno pregunta a otro) ¿todo el cuento?
Otro niño: (le contesta a su compañero) ¡ No! lo que vio en la tele...(risitas de hacerle una broma).
PB: (comienza a repetir para que le pongan atención) Describe... describe... describe... dos personajes principales, describe dos personajes del cuento ...
Varios niños de los que causaron la suspensión de debate: u.. uu...uuh... cácaro ¿ya? (risas).... los ratoncitos y la calabaza...)
PB: (Irritada) ¡del cuento!... ¡Señores... (risas, abuceo, burlas, voces) **Los mismos alumnos:** (hablan al mismo tiempo que la profesora) ¿qué maestra? ... la muchacha, maestra.
PB: (la profesora los ignora) Describe la relación entre las hermanas... Identifica si hay representación del mal y del bien.... Ilústrenlo. Lo traen la próxima clase. Nos vemos (Molesta y seria, recoge sus cosas, mientras algunos se acercan. Platica con ellos mientras va caminado rumbo a la puerta. Se retira a otro salón).

4) Las funciones en el debate

Siendo el debate un formato que requiere de funciones y actitudes específicas por parte de los participantes, observemos cómo las asumen los estudiantes que lo practican.

a) Ser moderador, relator o ponente

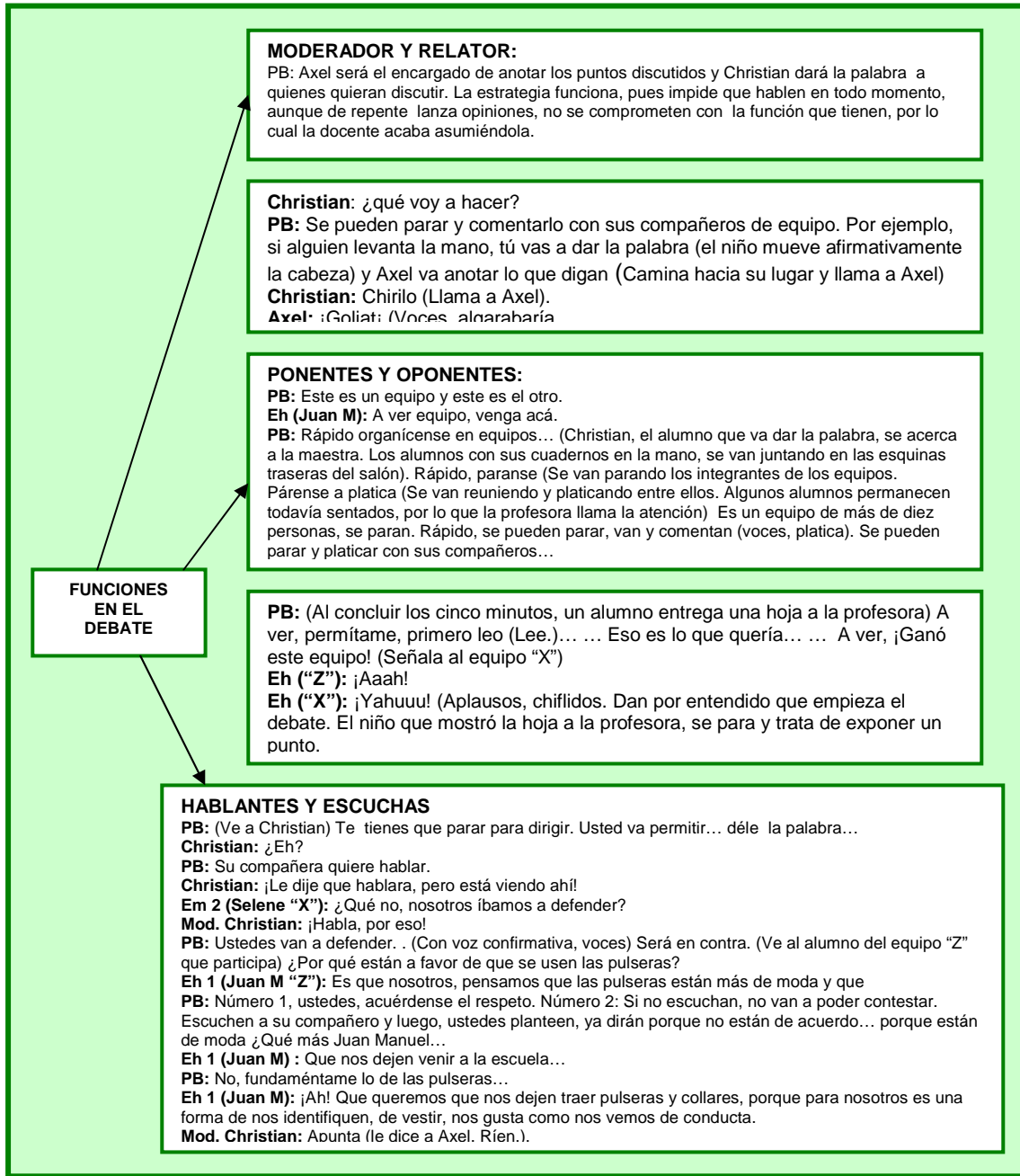
Entre ellas están la de ser moderador quien —previo acuerdo—hará que se desarrolle el debate bajo un guión de los puntos a tratar, manejará tiempos determinados sobre la duración del debate y de los tiempos de participación de los ponentes y oponentes, controlará los turnos de quienes desean participar y de aquellos que hagan interrupciones o causen ruido, podrá interrogar e interrumpir la participación del ponente u oponente con el fin de orientar la discusión en relación al tema. Concluir el debate con base en una síntesis de los puntos relevantes (Lomas,1999; Cassany,2002; Lozano, 2003).

El relator se encargará de anotar los puntos relevantes del debate para que el moderador los dé a conocer o él mismo lo haga. Esta función la puede cubrir el mismo moderador siempre que tenga la capacidad para hacerlo. En la práctica escolar se recomienda que al iniciarse en el debate, sea el o la docente quien cubra la función de moderador y a medida que los alumnos aprendan, ellos jueguen ese rol. Ya en este caso, tener el apoyo de un relator o apuntador.

Dentro de la participación del debate también están implícitas las funciones de saber ser

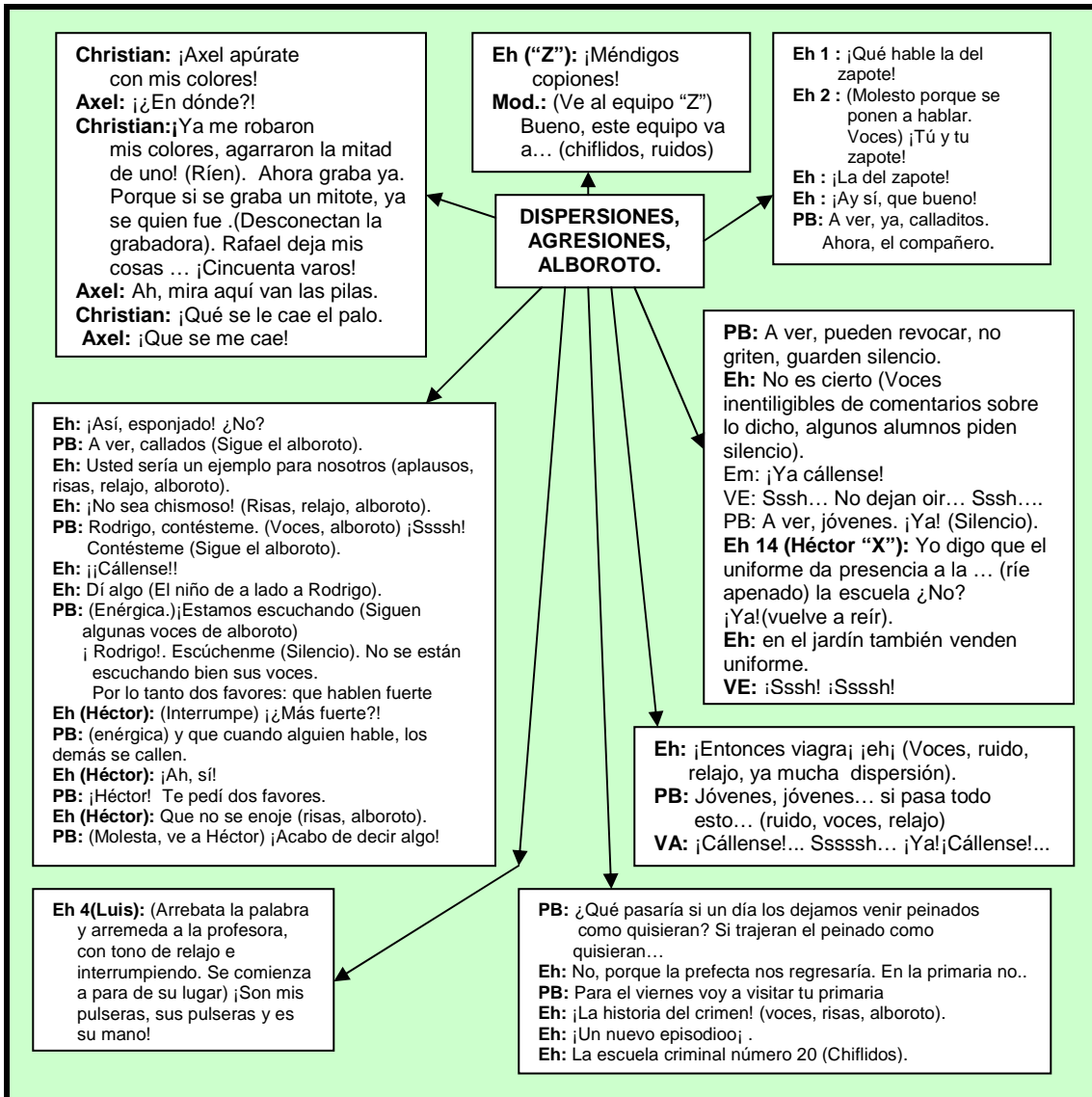
hablante y saber ser escucha: ser auditorio. Con lo cual los alumnos deben aprender a escuchar para discernir, para preguntar, para ejemplificar (Libro del maestro, 1994:29), hacer toma de posiciones, fundamentar (López, 1973) y con todo ello saber argumentar.

La profesora “B” pone en juego estas funciones con mayor claridad en el segundo debate marcado por los intereses que ha detectado en sus estudiantes, aunque ella dice que es por necesidades de la escuela para que ellos se comporten mejor y sean concientes del porqué del reglamento escolar.



Por lo observado, en este tipo de formatos de interacción, es necesario que medie reflexión

y recomendaciones sobre ellas, así como algunos elementos teóricos. Habrá grupos donde se puedan obviar estos elementos e irlos dando sobre el curso del mismo, pero en este caso, algunos alumnos no lo permitieron. La aplicación de normas generales de participación, desde un inicio, hicieron falta para evitar en lo posible, dispersiones y agresiones que se siguieron presentando en posteriores interacciones grupales. Su constancia, más aún por la edad de los jóvenes y el grado en que están, no declinó a pesar de persistir momentos desagradables:



b) Estrategias de organización y de documentación en el debate

Desde otro punto de vista, el debate, como técnica de discusión organizada, se presta para reflexionar sobre temas muy diversos y con distintas aristas. De ahí que la profesora "B" lo emplee con distintos fines y aplicando acertadamente, la estrategia de documentación en cada uno de los debates.

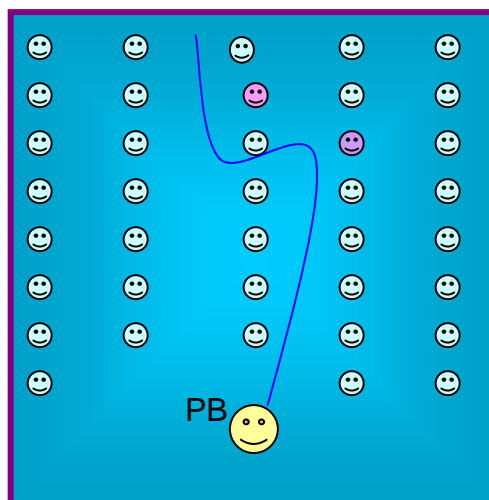
La documentación, como hemos visto en el capítulo de estrategias, es una permanente preocupación de la profesora “B”. Para ella no tiene sentido exigirles a los estudiantes que hablen de un tema que apenas conocen. El requisito indispensable para ella, es darles los fundamentos por diversos medios. Valorar si, en su experiencia de alumnos, tienen los conocimientos para entrar a la discusión de un tema y sin dejar de conjugar con ello, otros aspectos inherentes a toda práctica docente: las necesidades de los estudiantes para convivir entre ellos y con la propia escuela, su determinación de planeación programática.

PB: Por ejemplo, lo del debate acerca del reglamento, fue por necesidades de la escuela. Tú te das cuenta que los alumnos siempre están renuentes al reglamento. No se ponen a ver más allá de las reglas que están establecidas, entonces a la ahora que... se hace la recapitulación en el debate, se dan cuenta que, bueno, si hay reglas es por algo, no nada más porque a mí se me ocurrió. Eso también favorece el cumplimiento sobre de las reglas de la escuela y los alumnos se evitan problemas de estar de subversivos, por asidecirlo.

La estrategia de documentación empleada por la profesora “B” facilita que un estudiante hable, exponga, argumente, puesto que se a apropiado con anterioridad de diversos elementos que le servirán para tomar posición y fundamentar por medio de textos orales.

Para el primer debate, tuvo como base el cuento de *La Cenicienta*. Abrió dos posturas que hizo que el grupo asumiera. En el segundo debate (16 de octubre) ocupa los conocimientos y experiencias que los estudiantes tienen sobre algunos temas: el reglamento escolar y el descontento que se manifestaba entre ellos, al no querer cumplir algunas de sus normas: el uso del uniforme, el poco receso, entre otros. En la tercera interacción de esta índole los *documenta* sobre el “Día de Muertos”. Para ello, los alumnos retoman sus experiencias familiares, la maestra les pide una investigación so pretexto de poner una ofrenda, lo cual les da elementos para la discusión. Dicha discusión se vio fortalecida al organizarlos físicamente en dos bandos (Ver Diagrama 1).

DIAGRAMA 1



En el primer debate hubo descontento y falta de convencimiento por asumir lo que les correspondió defender: ver una película o leer la obra. Para el segundo debate los va implicando primero a través de elegir uno de tres temas cercanos a ellos. En un segundo momento los hace asumir la posición hacia un tema de su elección al darles la oportunidad de hacer ellos mismos la selección de los puntos del tema elegido para la discusión. En la tercera interacción el haber trabajado para el montaje de la ofrenda hace natural, tomar una posición y exponer los puntos de vista de cada quien.

5) El segundo debate

El clima del segundo debate se establece y toma sentido al lograr que se involucren y por voluntad se apropien de uno de los temas propuestos y seleccionados por la profesora "B" con base en los intereses de los alumnos. Eso permite que encuentren con sentido la discusión que se propicia aún cuando algunos de los integrantes de los bandos que forma la profesora no muestran agrado por defender los puntos que les tocan.

La maestra "B" pide atención a los alumnos. Les explica que ellos mismos van a dar las opciones para discutir y que tendrán como requisito para aportar los puntos del debate el equipo que primero los entregue. Otro tema que propone es el uso de la televisión. Les da ideas de sobre qué puntos discutir de cada uno. Los adolescentes se inclinan por el primero cuyo guión es determinado por el equipo que primero concluye los puntos de discusión (equipo "Z"). Les da algunos ejemplos, explicándoles que podrían debatir de cada uno de ellos:

- El trabajo en la escuela (Las actividades que se desarrollan en clase).
- El uso del uniforme de acuerdo a la escuela que se quiere. Ventajas y desventajas.
- El uso y el abuso de la televisión.

SESIÓN: 11

Fecha: 16 de octubre

Total de alumnos: 38

Duración de la primera parte del debate: 36 minutos

Claves:

PB: Profesora "B"

Eh: Estudiante hombre. El número corresponde a conforme van participando y se repite tantas veces como participa.

Em: Estudiante mujer.

VE: Varios estudiantes

Mod.: Moderador. La profesora nombra inicialmente uno, pero al ver que otro de los alumnos se para frecuentemente de su lugar le indica que también será moderador.

REL: Relator

Aclaración:

1. El grupo sigue con la práctica de los debates sin ver la parte conceptual, de ahí que no ubiquen funciones entre ellos.
2. La disciplina del grupo es más controlada por la profesora. Tiene más identificados a los alumnos que propician el relajamiento.
3. El grupo se mantienen en los lugares establecidos por ella. El relajamiento, las vaciladas, los gritos de júbilo, la emoción es de sus propios lugares.
4. Los estudiantes que no tienen número o nombre, son los que interrumpen, hace relajo, alboroto o hablan sin tener el turno.

PB: Haber, pongan atención, escuchen. Vamos a realizar un debate...(Un niño la interrumpe) (Ver Diagrama 1)

Eh: ¿Nos vamos a sentar como la otra vez?

PB: Sí. (Cuenta mentalmente) Esta es la mitad (Señala con sus manos cierta cantidad de alumnos, del centro hacia la derecha y a la izquierda. Los alumnos rápidamente se acomodan, semigirando sus bancas hacia el centro. Axel y Christian con sus cuadernos se van al escritorio.

Axel: ¿¡Yooo!?! (Diagrama 2).

Christian: ¿Por qué maestra?

PB: (La profesora se va hacia la parte contraria del pizarrón y frente a la ventana donde está la puerta de salida del salón. En este lugar permanecerá toda la actividad). Este equipo (Equipo "X") va a dar sus puntos de vista y los defenderá argumentando, ¿Bah?. Ese equipo (equipo "Z") va argumentar, va dar sus puntos de vista a acerca de todo lo que les voy a decir. (Al equipo "X") Van a hablar acerca del trabajo que ustedes realizan en la escuela, cómo les gustaría la escuela y cómo serían ustedes en una escuela ideal y el otro equipo va a debatir esta opinión. Ejemplo, yo (los alumnos entienden por su expresión y al señalar al equipo "X", suponiendo que ella perteneciera a este equipo) puedo decir: "A mí me gustaría una escuela donde no hubiera uniforme. El otro equipo (Equipo "Z") puede decir: "Sí, pero tendría que lavar mi ropa y tener cinco pantalones que lavar, cinco playeras que lavar...(voces, ruidos). Ahora bien otro, punto a debatir que también vamos a tratar, es el uso y abuso de la televisión. ¿Cuánto tiempo ustedes ven en promedio la televisión?

Eh (Axel): (interrumpe un niño) ¡veinticuatro horas!

PB: Bien. (Tono determinante) Ese uso agresivo lo van a evitar (Ve al alumno que interrumpió). Entonces, van apoyar que la televisión no da una enseñanza, de que apoyan los sentimientos... Y este equipo (ve al equipo "X"), va a defender esa herramienta. Entonces, fíjense bien, este equipo (Ve al equipo que va defender: equipo "X") tiene que estar muy sólido (cierra el puño). Tienen que pensar qué es lo que van a defender, cuál es su postura. Entonces, en 5 minutos se van a poner de acuerdo y cuando yo diga corre tiempo para hacerlo. En ese tiempo van a saber, cuál es su postura, qué van apoyar, y el otro equipo igual (Señala con las manos cada vez que se refiere a uno de los equipos). Ahora bien, el primer equipo que me dé cinco puntos a apoyar sobre los temas que dije, es el que empieza y será el ponente y el que no, es el que es la contraparte. Ejemplo, a lo mejor los dos equipos quieren apoyar que el uso de la televisión sea aquí en la escuela, y podrían apoyar también de que les dejen ver televisión tres horas diarias, y que los trabajos sean utilizando la televisión, etcétera. Otro punto puede ser de que el maestro no baje puntos si están hablando... Pero si los dos equipos tienen los mismos puntos. El primero que me los entregue empieza y los defiende. El otro será después la contraparte.. Axel va a redactar (Axel hace caras de ser importante ...) las opiniones más importantes y Christian (Sonríe con autosuficiencia y chifla) va a dar la opinión (se refiere a dar la palabra) a las personas que van a debatir (ruidos). Tienen 5 minutos.

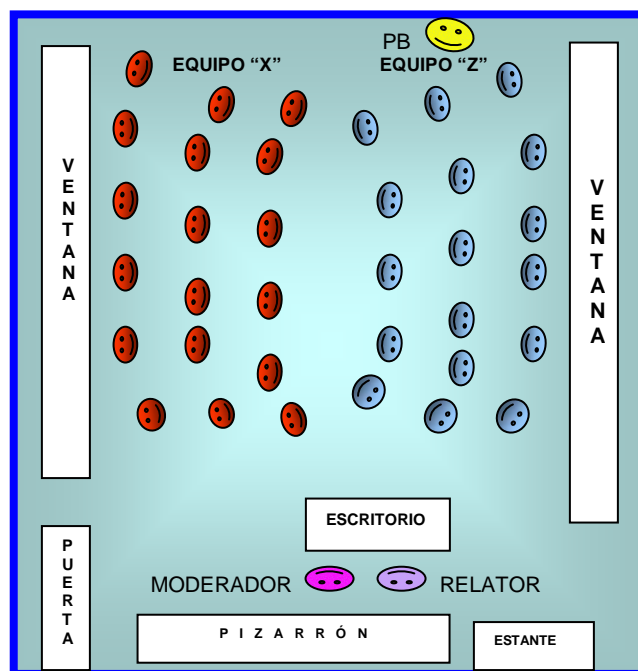
Durante el desarrollo de este debate, llevado a cabo en dos sesiones, es posible observar mayor organización por parte de la docente "B", en donde demuestra la experiencia obtenida sobre este grupo.

La docente trabaja en dos fases, la segunda práctica del debate. En la primera fase comienza cuando se forman los dos equipos. Nombra un moderador y un relator. Escoge a dos de los alumnos que le han causado más ruido e indisciplina durante las clases y en el debate anterior. Pretende anular con ello, algunos distractores, incluidas las agresiones verbales que acostumbran.

La organización para realizar el debate que la profesora "B" da al grupo desde la primera fase comienza por hacer sensible la función que cada equipo tendrá durante la discusión al indicar colocar de nuevo frente a frente a los estudiantes (Diagrama 2). La capacidad de organización se torna en una estrategia para promover la participación de

jóvenes.

DIAGRAMA 2



Axel será el encargado de anotar los puntos discutidos y Christian dará la palabra a quienes quieran discutir. La estrategia funciona, pues impide que hablen en todo momento, aunque de repente lanza opiniones, no se comprometen con la función que tienen, por lo cual la docente acaba asumiéndola.

La profesora "B" les explica que para ello, como equipo tienen que ponerse de acuerdo en los puntos que pondrán a discusión. Da cinco minutos, los anima y está al pendiente de que estén trabajando en ello. Para darle significatividad a la actividad y se impliquen en lo que realizan, resuelve que ellos mismos definan los puntos del debate a base de una primera discusión interna en cada equipo. Invita a los estudiantes a ponerse de acuerdo. La nueva medida les es extraña a los jóvenes, pero rápidamente la comprenden. Insistentemente la profesora los hace ponerse de pie para ponerse de acuerdo. La medida es del agrado de los alumnos. Se paran, buscan ponerse de acuerdo. Algunos de ellos se aíslan por un momento, juegan, pero finalmente se integran y logran establecer puntos de los cuales algunos de sus compañeros, toman nota:

PB: (Al concluir los cinco minutos, un alumno entrega una hoja a la profesora) A ver, permítame, primero leo (Lee.)... Eso es lo que quería... A ver, ¡Ganó este equipo! (Señala al equipo "X")

Eh ("Z"): ¡Aaah!

Eh ("X"): ¡Yahuuu! (Aplausos, chiflidos. Dan por entendido que empieza el debate. El niño que mostró la hoja a la profesora, se para y trata de exponer un punto.

Eh ("Z"): ¡Méndigos copiones!

Mod. Christian: (Ve al equipo "Z") Bueno, este equipo va a... (chiflidos, ruidos)

Eh 1 (Juan Manuel): (Se para un alumno. El grupo guarda silencio. El alumno ve en la hoja presentada a la profesora, lo anotado.)

A través de esta primera discusión, los alumnos se ubican y apropian de algunos elementos que les servirán de elementos sobre los puntos de los elementos elegidos. La estrategia funciona. Más aún cuando los apremia para que sea la entrega escrita de los puntos la que defina quien serán los defensores y los otros serán los opositores.

El equipo "Z", que así será identificado en este debate, es el primero que hace entrega de los puntos a discutir:

1. Adornos: pulsera y collares
2. El no uso de uniforme
3. El tipo de peinado
4. El tiempo de receso
5. Salidas a distintos eventos

El estudiante que hace la entrega de puntos, se encarga de presentarlos a los dos equipos. La profesora "B" se va encargando de ir mediando para que éste se lleve a cabo.

Los estudiantes aportan ya cierto orden, promueven la tolerancia entre ellos. Apoyan callándose unos a otros. Asumen cierto respeto. Hay un mejor conocimiento de los roles que cada quien juega y el mismo ánimo para discutir. (Ver en el anexo el debate completo). El ánimo de discusión del grupo de la profesora "A" con respecto al tema tratado en este grupo para el debate, es muy contrastante al tema elegido por la docente "B". El tema del alcoholismo no resultó para ellos controvertido como lo fueron los puntos propuestos por los propios alumnos sobre el reglamento escolar de su secundaria.

A continuación presento los dos primeros puntos del desarrollo del debate, eliminando de la transcripción videograbada las interrupciones, el alboroto, las dispersiones que en su momento también reflejan el ánimo y disposición del grupo en el curso del debate. La idea es que sea clara la discusión que llevan a cabo los alumnos.

1ª. PARTE DEL DEBATE

SESIÓN: 11

FECHA: 16 DE OCTUBRE

DURACIÓN: 36 MINUTOS

PB: Ustedes van a defender (Al equipo "X". . (Con voz confirmativa, voces) Será en contra. (Ve al alumno del equipo "Z" que participa) ¿Por qué están a favor de que se usen las pulseras?

Eh 1 (Juan M "Z"): **Es que nosotros, pensamos que las pulseras están más de moda y que (ruido, alboroto) ...**

PB: Número 1, ustedes, acuérdense el respeto. Número dos: si no escuchan, no van a poder contestar. Escuchen a su compañero y luego, ustedes planteen, ya dirán porque no están de acuerdo... Porque están de moda ¿Qué más Juan Manuel...

Eh 1 (Juan M): Que nos dejen venir a la escuela...

PB: No, fundaméntame lo de las pulseras...

Eh 1 (Juan M): ¡Ah! **Que queremos que nos dejen traer pulseras y collares, porque para nosotros es una forma de nos identifiquen, de vestir, nos gusta como nos vemos de conducta.**

Mod. Christian: Apunta (le dice a Axel. Ríen.).

Em 2 (Selene "X"): Traer pulseras, luego te las roban aquí o afuera. Como por ejemplo, los vagos, aquí afuera (La profesora hace seña de que pida la palabra al moderador. El moderador ve que le indica con una seña que se pare).

PB: No, párate bien.

Mod. Christian: Es que hablan y no me dejan... Habla...

PB: Usted conoce a sus compañeros y les puede decir: "A ver, por favor..." (Se ríe el moderador de la forma en que la maestra le pide que se exprese. Los demás alumnos lo ven y se ríen de los movimientos nerviosos de éste, de que sonrío sin saber qué hacer. Todos conservan su lugar).

Mod. Christian: (Hace caso omiso de la indicación de la profesora. El grupo ríe) Tienes la palabra.

PB: A ver... (la profesora observa el jugueteo del moderador y comienza a intervenir para apoyar esa función) Tienes la palabra Miguel Ángel.

Eh 3 (Miguel A. "X"): Sí, pero bueno, si a las pulseras, pero que no estén exageradas porque luego...

Mod. Christian: ¡Acá de perro! (Se refiere a que estén muy gruesas las pulseras).

PB: Bueno, ¿acá están de acuerdo con esa idea? (Señala al equipo "Z", tratando de motivarlos para crear polémica).

Equipo "Z": ¡Sí!

PB: A ver acuérdense (Voces).

PB: (Al ver que no lo logra crear polémica, ejemplifica como si fuera del equipo "Z")) Yo les puedo decir: "Yo creo que no hago daño si traigo pulseras. ¿A quién le incomoda? ¡Son mis pulseras y es mi mano! (Toma una mano con la otra señalando. Los niños la observan. Señala con su mano al equipo "Z").

Eh 4 (Luis): (Arrebata la palabra y arremeda a la profesora, con tono de relajado e interrumpiendo. Se comienza a para de su lugar) ¡Son mis pulseras, sus pulseras y es su mano!

PB: (La profesora ve a Luis y éste hace como que se sienta, pero se vuelve a parar y deambular por lugares cercanos) Del otro lado me pueden decir (al equipo "X"): Si los niños y las niñas traen pulseras, se las pueden quitar, los pueden asaltar o robar (la profesora eleva la voz ante el frecuente hablar de los alumnos. Ordena silencio callando ella y con su mirada). ¡Christian! (Le indica así que dé la palabra. (Silencio momentáneo)

Mod. Christian: Habla Jacqueline (Chiflidos, voces, ruidos)

PB: Jacqueline...

Em 4 (Jacqueline, "Z"): Es que bueno traer pulseras, pero que no sean de oro ni de plata, corremos mucho peligro, porque muchos de nosotros andamos solos y lo único que hacemos es exponernos... ... (mientras la alumna habla el moderador y el relator hablan y se ponen a vacilar).

PB: ¡Christian! ¡Christian! Tú vas a dar la palabra de aquel equipo (Se refiere al equipo "X") y Luis, dará la palabra a este equipo (Señala al equipo "Z").

Luis : ¡Órale, pues!

PB: El siguiente punto

Eh 1 (Juan M.): Otro punto es que queremos traer...No queremos traer los uniformes y venir con la ropa que a nosotros nos guste.

Eh (Daniel): (Intenta ponerse de pie para a hablar, pero la profesora lo detiene) ¡Oh, él me dijo a mí! (La profesora le da la palabra a una joven).

Em 5 (Lorena, "X"): No creo que esté bien no traer el uniforme, porque por una parte, con eso nos identificamos en la escuela. Y otra, es porque puedes traer una ropa varios días, la misma y, sale otro con...

Mod. 2: Tienes la palabra Adrián.

Eh 6 (Adrián "Z"): Yo digo que si hay que traer ropa de calle, porque, este, es más cómoda. ¡Ya ve! ¡Ya me enredó él! (Se refiere a uno de sus compañeros que le habla).

PB: Usted dice que sí hay que traer ropa de calle ¿por qué?

Eh 6 (Adrián): Por que es más cómodo que estas cosas (jala su suéter, ríen sus compañeros).

Mod. Cristhian: ¡Qué hable Daniel!

Eh 7 (Daniel "X"): Lo que pasa es que como ya dijo aquí mi compañera, la ro... el uniforme nos está representando. Cuando nosotros vamos, por ejemplo, a participar, al Himno Nacional a participar o no sé, a algo, eso es lo que nos representa.

Mod. 2 (Luis): Ahora va ella.

Em 8 (Érika "Z"): La ropa de calle te permite que cuando haga frío, traigas algo más. Quieres traer otra ropa pero no te dejan aunque te de frío. No te dejan.

PB: A ver, la niña de allá atrás quería hablar. Karen (Varios hablan). A ver diga su opinión.

Em 9 (Karen "X"): Lo que pasa es que la ropa de calle nos hace ver diferentes y el uniforme igual y pues si hace frío te pones encima una chamarra o un suéter y ya.

PB: ¿Qué creen que pasaría si todos pudieran traer la ropa que quisieran? ¿Qué consecuencia

traería todo esto?

Eh 10 (Mario "X"): Yo, maestra. Que en todos se vería si somos pobres o ricos.

Eh 7 (Daniel "X"): Se notaría mucho la diferencia de la economía de nosotros.

PB: Bien, a ver (Da la palabra una alumna).

Em 8 (Érika "Z"): Si tal vez, pero quien es pobre también va traer el uniforme roto y también se vería el problema. Es igual con la ropa, y ahí cada quien se pondría la ropa que tuviera, pero andaríamos más a gusto por que nos vestimos como queremos.

PB: A ver, ya, calladitos. Ahora, la compañera.

Eh 11 (Rocío "X"): Que en, en realidad por la forma de la economía, la, la ropa de cada quien, pu..pues no tendrían para la ropa que u.. uno quisiera y eso nos haría sentir mal.

Em 12 (Jéssica "Z"): Es cierto, la desventaja de no, no tener mucho dinero, pero la ropa de calle te da ventaja de vestirte como tú quieras aunque no fuera muy cara.

Eh: ¡Bravo! (Varios aplauden y gritan emocionados sin mucho alboroto).

PB: A ver (los silencia con las manos) ¿Ustedes que piensan? A ver ¿qué pensarían, aquí en el salón, si todos usaran ropa de calle, y sus compañeras usaran su minifalda (risas emotivas, movimientos de frotamiento de manos como imaginando a las chicas con minifalda, exclamaciones de emoción y de alegría). Lourdes, Lourdes: ¿Tú crees que los niños vendrían a estudiar? (No contesta, la profesora no presiona al ver la inhibición de la alumna) A ver tu compañera te va a ayudar

Em 13 (Nayeli "X"): (Ve a la maestra) Yo pienso que por ejemplo, una compañera que trajera una minifalda, da una mala impresión ¿no?, porque viene uno a estudiar, no a exhibirse (Aplausos, alboroto).

PB: A ver, pueden revocar, no griten, guarden silencio.

Eh 14 (Héctor "X"): Yo digo que el uniforme da presencia a la ... (ríe apenado) la escuela ¿No? ¡Ya!(vuelve a reír).

Eh 1 (Juan M "Z"): No importa que traigan minifalda (Sonríe con la maestra al estarlo diciendo). Solamente que los maestros impongan un cierto grado de respeto y ante cualquier cosa... (voces de protesta, aplausos).

Mod. 2 (Luis): ¡Bravo!

Eh 1 (Juan M): Si le faltan el respeto, a la primera falta de respeto si le da la gana expulsarlo o bajarle puntos, que lo haga (Tanto la pregunta como la respuesta dan origen que los alumnos se dispersen y comiencen a hablar entre ellos, lo que impide entender dos participaciones. Lanzan bravos y abucheo. Su dispersión dura dos minutos).

Em 11 (Rocío "X"): A la escuela se viene a estudiar, no a estar mostrando la ropa y a que nos falten el respeto.

Em 8 (Érika "Z"): Los que vienen a estudiar, vienen a estudiar, no importa cómo se vistan (Aplauden, ríen, alborotan)

PB: A ver, (guardan silencio) vean que piensa su compañera de eso.

Em 14 (Abigail "Z"): Bueno, podríamos usar ropa de calle, pero tampoco exagerada. (Abucheo. Hablan varios alumnos al mismo tiempo, comentario poco audible).

PB: A ver, ¿están escuchando?... Por que vamos a sacar una conclusión (Continúan los comentarios dispersos)... (Señala con la mirada a una alumna. Guardan silencio).

Eh 4 (Jacqueline "X"): Si pero eso te afecta. Si traemos la ropa que sea, se van a burlan de nosotros, por ser muy pobres...

PB: Axel, ¿estás anotando? ¿verdad? Porque vamos a sacar conclusiones.

Relator Axel: (A Christian) ¡Escribe rápido! (Entre Mod. 1 y Relator se pasan el cuaderno jugando).

PB: Usted tiene que escribir...Además me tienen que decir el equipo que mejor participe fundamentando en lo que está diciendo. Pueden decir: Lo supuestos acuerdos a que lleguemos...(risas, dispersión)... A ver

Eh 1 (Juan M "X"): Mire (ve a la profesora), eso va depender de la educación que tenga cada niña. Que tal si a una niña que use minifalda, le gusta que les estén gritando (voces dispersión) y no por eso le están faltando el respeto.

Em 15 (Jaime "X"): ¡Ave María, dame puntería! Pero si a ella no le gustan que no le falten el respeto. Tiene un problema por tener la falda hasta acá (señala sobre su cuerpo la altura de la falda) y hasta por eso se la andan llevando al antro (Risas. Los alumnos permanecen sentados, pero hablan mucho, provocando ruido y relajo con ello. Cuando habla la profesora tratan de guardar silencio). Luego tienen hasta acá abierto (Señala un lado de su pierna)

PB: Si se les revisa. Si pasa todo esto, si el 20% lo trae, si el 80 % que va las escuelas, no trae el uniforme completo. (Voces) ¡Escúchenme! ¿Se acataría esa orden? Piensen.

En la parte de la segunda sesión se aprecia la discusión sobre el último punto del debate, una tercera etapa del debate y una estrategia de implicación oral. En el punto de salidas la profesora hace uso de una explicación escrita o señalización extratextual (Aussebel en Díaz-Barriga y Hernández,2002:155) que le permita al auditorio comprender que la diferencia que presentan sobre eventos extraescolares tiene convergencia.

2ª. PARTE DEL DEBATE

SESIÓN 12

FECHA: 17 DE OCTUBRE

Duración: 20 minutos

Eh 1 (Juan M "Z"): Tenemos derecho a tener salidas que nos diviertan. Ir a excursiones, conocer nuevos lugares y convivir juntos.

Eh: ¡Vámonos de pinta!

PB: La pinta no es una excursión. Pon atención.

Eh: ¡A Chapultepec!

Eh: ¡Vámonos con tu suegra!

Eh: ¡La viagra!

PB: Axel y Christian, tienen ya un cero. Tranquilos (Varios alumnos del quipo "X", levantan la mano. La profesora da la palabra señalando con la mano. Conserva el mismo lugar del día anterior)

Em 11 (Rocío "X"): Las salidas no son para divertirse, puedes ir al teatro, a museos, a grutas y aprendes y te diviertes.

Eh: ¡No, museos, No!

Em 12 (Jéssica "Z"): Si, pero a eso puedes ir con tus papás y no es igual si sales a divertirte con tus amigos de la escuela.

Eh 7 (Daniel Z. "X"): Las salidas de la escuela no tienen que ser únicamente para divertirte. A veces, nuestros papás no son ricos para gastar sólo en eso. Si van a gastar que sea con provecho y... donde aprendamos algo. No siempre vamos a poder ir a todo y además también las salidas van a ser según vean los maestros. Ellos las planean.

Eh 4 (Luis "Z"): Maestra, yo, maestra yo. (La profesora le da la palabra con la mirada). Pero, hay salidas para todo y en todas podemos divertirnos. Podemos ahorrar y ... hasta ir fuera.

Em 2 (Selene "X"): Si, yo estoy de acuerdo en ahorrar, pero...

Eh: ¡A mi dan beca!

Eh: ¡Vamos a Chiapas! (Todos se ríen, alboroto)

PB: ¡Sssh! Dejen que termine (silencio).

Em 2 (Selene): el dinero no se puede gastar así, es importante crear una costumbre de cultura.

PB: Bien, es importante crear un hábito de cultura. A ver Edwin Axel.

Eh 17 (Edwin "Z"): Pe, pero, también te puedes divertir, y sin que cueste mucho. Vas en, en el camión y echas relajo... (lo interrumpen)

Eh: ¡Beso y apapacho!

Eh: ¡Saca la cabeza!

PB: ¡Silencio! Dejen terminar.

Eh 17 (Edwin) Puedes ir a las grutas, a las pirámides y hasta Six Flags. En la primaria fuimos a la Ciudad de los Niños, al Papalote y también nos divertimos y aprendimos (Aplausos, alboroto de emoción por la respuesta).

PB: Tranquilos. Karen.

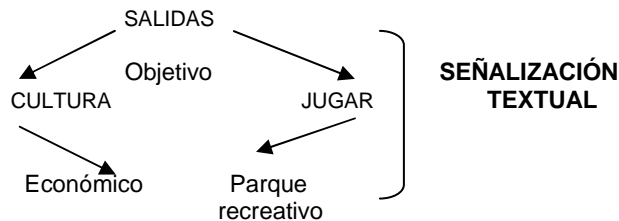
Em 4 (Jacqueline "X"): También yo fui a varias salidas, pero a veces nuestros papás no pueden pagar todo, porque son costosas.

Eh 6 (Adrián "Z"): Pero si no salimos, no nos enseñamos a comportarnos.

PB: A ver, miren. En realidad no hay mucha divergencia...

Eh: ¿Qué es divergencia?

PB: Que el punto de las salidas no se opone, no hay tanto desacuerdo. Hay más acuerdo que desacuerdo. No hay una divergencia fuerte. (Se dirige al pizarrón y anota el siguiente esquema. Los alumnos, atento, leen en silencio):



Observen ustedes, se puede salir, cumplir con ir a un lugar atendiendo los dos objetivos y al mismo tiempo elegir un lugar recreativo económico (Los alumnos la escuchan atentos, el punto ha resultado muy interesante para ellos).

En la última parte del debate la profesora “B”, que ya funge como definitiva moderadora, hace un resumen de los consensos y disensos que se presentaron. Este punto es importante para la tercera modalidad de interacción comunicativa grupal que realizará con los estudiantes con el tema del “Día de Muertos”.

La estrategia de *implicación oral* realmente es una estrategia de participación obligatoria que emplea la profesora “B”. Sin discusión los alumnos saben que tienen que dar una opinión respecto al tema. Saben que esto es insalvable, pues la docente desde un inicio lo estableció como norma y así se ha venido desarrollando. Para apoyarlos en la expresión de su opinión sobre los puntos discutidos, les anota en el pizarrón un organizador gráfico (Aussbell en Díaz-Barriga y Hernández, 2002:142)

PB: ... Durante el debate observé que hubo alumnos que no participaron, no han hablado. Y ya que no han hablado sin importar en qué equipo estuvieron van a dar su opinión respecto de los puntos del reglamento que vimos en el debate. Luis y Adrián. Se vienen aquí conmigo (risas).

Luis: ¿yo? ¿por qué yo? ¡aquí me quedo!

Adrián: ¡pero si no he hecho nada!

Axel: ¡Ahora van otros! (Chiflidos suaves de burla).

PB: Tranquilo Axel y Christian. Pueden seguir ustedes. ¡Rápido! ¡Aquí! (Los llama junto a ella). A ver todos voltean hacia su lugar, hacia el pizarrón. Les anoto los puntos y quiero la opinión sobre algunos de ellos:

1. Adornos
2. El uniforme
3. El tipo de peinado
4. El tiempo de receso
5. Salidas a distintos eventos

ORGANIZADOR GRÁFICO

Comenzamos por la fila 1, los que no participaron (va señalando con los ojos, dando la palabra a los alumnos y alumnas que detectó que no participaron).

Eh 1: Mmm...estoy

PB: Ya saben, rapidito, algo sencillo. Vean el pizarrón para se acuerden.

Eh 1: Estoy de acuerdo en salir a algún lugar donde aprenda y conviva.

Eh 2: A mí gusta venir peinado así y de pelo corto.

Eh 3: Yo quiero una hora de receso.

Eh: ¡Flojo!

Eh: (fingiendo la voz) ¡Zángano!

PB: Shhh... ¡Silencio! ¡Axel, Luis!

Eh 4: El uniforme se desgasta mucho y por eso es mejor la ropa de calle.

Em 5: Este... pues...

PB: ¡Rápido!

Em 6: No es necesario venir uniformados, pero si limpios.

Eh: ¡Cochinitos! ¡honkj, honkj! (risas, alboroto, relajamiento).

PB: ¡Axel!

Eh 7: A mí me gustaría que saliéramos a excursiones.

Eh (Axel): ¡Yo te saco al antro! Risas, alboroto, relajamiento).

Eh 8: Creo las pulseras y los adornos no son tan necesarios.

Eh: ¡Eres de mi equipo! ¿eh?

PB: ¡Axel! (Enérgica y molesta) ¡Tu opinión! Y después vas por la libreta a orientación.

Axel 9: ¡¿Yo? ¡(ve hacia todos lados, provoca risas) Yo anoté.

PB: No trajiste nada ¡Rápido! ¡Y la libreta) (silencio de todos)

Axel 9: Este... (se ríe) No maestra..

PB: Tu opinión sobre los adornos.

Axel 9: Hay que ponernos todos (Risitas bajitas).

PB: Sobre el uniforme.

Axel 9: ya di mi opinión...

PB: (enérgica) La vas a dar sobre todo.

Axel 9: Mmmm... este. Yo me peino rapa... rapado. Quiero 30, no, 40 minutos de receso y salir a todos lados. Con todos para echar relajo.

PB: Escribe los puntos que me acabas de dar y ve por el cuaderno. A ver. Los jóvenes que faltan del otro equipo ("X"). Lourdes.

Em 10: Salir con todos.

Em 11: ¿Yo? Participé una vez, pero opino que hay que venir peinados y uniformados y también limpios a la escuela.

Eh 12: Prefiero tener 20 minutos y salir ocho, diez porque vivo lejos.

Eh 13: Pues, no tengo problemas con el cabello, casi siempre me pelo corto y pues prefiero el uniforme.

Em 14: Yo digo que a mí si me gusta que los maestros organicen salidas y... este, pues... no muy caras porque sólo trabaja mi mamá.

PB: Muy bien. Pues hemos terminado.

En cuanto al contenido que prevalece en este segundo debate puede notarse la constante renuencia de los jóvenes las normas. Lo cual es aprovechado por la profesora para darle mayor significatividad al formato del debate entre los estudiantes. La negación a las normas impuestas es la realidad de los jóvenes estudiantes de secundaria y la profesora "B" lo emplea certeramente para que el equipo "Z" tenga elementos para sugerir modificaciones e incluso hagan intento de negociar los límites (Sthenhouse 1984:106-107).

El aula durante el debate en este grupo y con el tema elegido se manifiesta como un *lugar activo de interacciones* en donde se regula el diálogo y se aplica el poder del profesor haciendo interactuar a los estudiantes sobre un orden fijo, invisible que es evidente en los turnos para hablar, en los espacios y tiempos que hay que respetar (Jackson, 1992, 46-48).

El uso atinado del tema en este debate da lugar a que como *técnica formativa* tenga efecto. Para algunos de los jóvenes, el reglamento es tomado como mecanismo de sometimiento. Para ellos, la ley del más fuerte hará que se aplique (para el caso el más fuerte está representado por quienes son autoridades en el plantel educativo: directivos y docentes). La posición de la profesora cuando aprueba que el una norma no está a discusión, indica a los alumnos que escuela y reglamento son instituciones dadas y no es posible modificarlas.

6) El tercer debate

La tercera interacción comunicativa grupal se orienta hacia la implementación de un foro. La idea de realizar un foro surge en la profesora "B" al observar que los estudiantes se han apropiado de diversos elementos de discusión al promover entre ellos la práctica de una tradición mexicana festejada en los primeros días de noviembre: el "Día de muertos". Valora lo que han investigado, las vivencias familiares que tienen, lo que han experimentado al promover el levantamiento de ofrendas en todos los grupos de la escuela.

Motiva a los estudiantes a su cargo para la organización del levantamiento de ofrendas para el "Día de Muertos". Sin embargo al ver la respuesta en los estudiantes y por sugerencia y ánimo

de algunos alumnos, gestiona ante los directivos llevar a cabo esta tradición mexicana en el resto de los grupos de la escuela.

Los maestros que tradicionalmente montan las ofrendas en esa escuela se oponen, pretextando que eso se hacía con tiempo, cuando faltaban dos semanas para el festejo. Al ver esta renuencia, la profesora "B"; se dedicó a promocionar entre los alumnos de los distintos grados el levantamiento de ofrendas, contando ya con la adhesión de algunos docentes. Recibió los reclamos de los maestros que se habían opuesto y logran bloquear su trabajo a través de los alumnos de tercer grado, quienes se muestran renuentes a realizarla.

A pesar de este panorama la maestra realiza la invitación para la actividad de las ofrendas, logrando convocar a en algunos profesores y grupos y a otros no. Esta situación provoca incomodidad tanto en ella como en los alumnos del 1er. año "C", debido al esfuerzo que han hecho y a la poca disposición que han encontrado. Observan que el apoyo que reciben es diferenciado y cuestionado tanto en el personal docente como en los grupos en donde no da clase la profesora "B".

El contexto que se creó durante la semana fue aprovechado por la docente "B" convirtió varios de los sucesos en elementos de discusión para una nueva interacción grupal que no tenía planeada. La docente consideró que el grupo observado logró documentación suficiente para participar en un foro en donde involucra al debate. El foro se realiza durante dos días y antes de llevar a cabo la puesta de ofrendas.

PB: Con cierta dificultad se realizó la actividad que planeé para el Día de ofrendas, pues a la hora en que me metí a promoverlo, pues muchos maestros, se sintieron como atacados porque era "su actividad" de año con año... pero ellos no habían hecho nada porque no se les había indicado. A mí nadie me lo indicó y lo empecé hacer con los niños de primer año y cual fue mi sorpresa, que me gané ciertas enemistades.

La maestra se ha mostrado muy receptiva a las necesidades del plantel y a las necesidades sociales. Está preocupada por la apatía de sus compañeros, ante el bajo aprovechamiento y formas de conducta que se observan en el alumnado. Le causa angustia y desesperación que no tengan aceptación sus ideas, que se las bloqueen, puesto que son propuestas de trabajo de como socializar entre los estudiantes las tradiciones mexicanas para contrarrestar la intromisión de las costumbres extranjeras como es el "Halloween" o los festejos navideños.

A continuación describiremos el marco que prevalecerá en la realización del Foro del "Día de Muertos". En esta práctica de expresión oral se traslada la dirección del debate hacia los estudiantes. Esta vez la profesora "B" prepara al grupo. Les comunica que se llevará a cabo una especie de debate que recibe el nombre de foro. Les advierte que éste ya no será dirigido por ella, sino que elegirá a tres alumnos para que lo lleven a cabo.

El criterio que ocupa para elegirlos es con base en su capacidad de retención y de síntesis,

en la influencia que tienen en sus compañeros para ser escuchados, en su facilidad de palabra y en su capacidad reflexiva.

Para apoyar la disciplina del grupo en este tipo de formato, comunica a todos que ella irá anotando las participaciones de cada quién a condición de que serán válidas aquellas que tengan fundamentación. La medida tiene efectos positivos en la mayoría de los jóvenes. Ayuda a la mesa de debate y al foro, buscando animarlos en todo momento, a pesar de que hay algunos alumnos que se muestran adversos a la actividad y con sus actitudes y participaciones tratan de promover dispersión y relajamiento.

SESIÓN 13

29 -octubre

PB: A ver, entonces vean. Han sido mucho trabajo, tanto de ustedes en estar buscando, investigando, en traer, en venir y demás y en estar participando. Por tanto la mitad del trabajo ya está realizada, falta la otra parte... vamos a reflexionar y a discutir sobre lo hecho. (Llama la atención a varios alumnos) señorita, ¿qué hemos dicho?... (ellos insisten en estar distraídos, hablando)... ... joven, señorita, estoy esperando... Uno: les pido atención (silencio). Dos: levantar la mano para pedir la palabra. Yo voy a anotar en mi lista a quienes participen, pero recuerden: argumenten lo que dicen, fundaméntenlo, sino no vale la participación. Siempre el por qué esto, por qué lo otro.

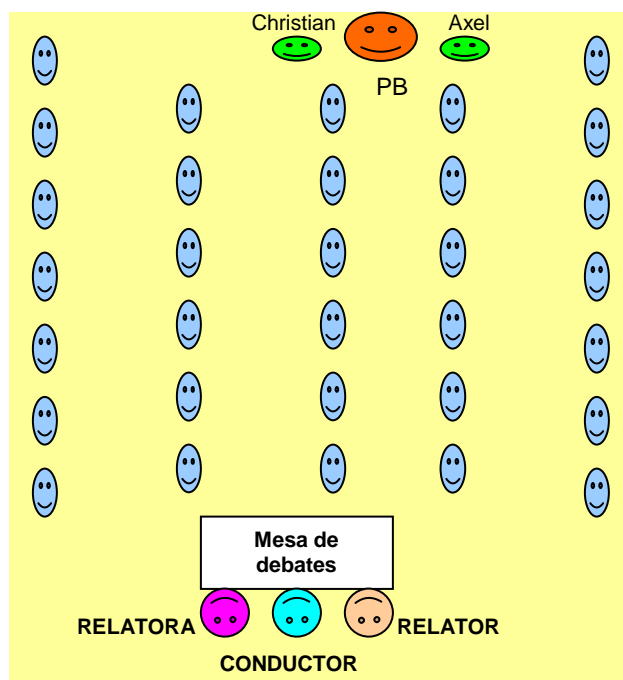
Uno de los tres alumnos que elige la docente "B" funge como conductor, es el encargado de coordinar y moderar las participaciones (Lozano,1997:69) dando la palabra, centrando la participación y dirigiendo el debate. En específico a este alumno le solicita que recuerde cómo ella participó en los dos debates anteriores, a fin de que él sea quien organice la participación bajo tal modelo.

En cuanto a los otros dos alumnos, un joven y una señorita, les asigna la función de relatores. Precisa que ellos irán anotando las ideas que vayan surgiendo. Advierte que con las ideas que rescaten de sus compañeros durante la discusión, al final participarán dando una conclusión. Otra actividad que les da, es la de apoyar al conductor avisándole quienes desean participar.

PB: Ellos (señala a Edwin y a Lorena, quienes todavía permanecen en su lugar) dos van a poder hacer preguntas al grupo y van a fijarse quien pide la palabra. Apoyarán a Juan M. para que vaya dando la palabra. Anotarán lo que consideren importante y tanto al principio como al final darán su opinión.

7) El desarrollo del foro-debate

La profesora "B" inicia el foro partiendo de lo vivido por los jóvenes. Los ubica en las actividades que han realizado, estimulando con ello el interés por el tema. Menciona la actividad que realizarán y señala la necesidad de que tres alumnos dirijan la discusión. Pide voluntarios, varias manos se levantan. Hace la elección. Procede a solicitar que el escritorio sea acomodado al centro y de frente al grupo con tres lugares.



La maestra les explica sus funciones y en primer término les solicita que cada uno mencione qué ha realizado para el levantamiento de ofrendas y dé su opinión sobre cómo ha visto todo ese trabajo. Para facilitar la exposición de estas ideas que darán, les menciona una serie de pensamientos sobre las cuales ellos pueden basar sus comentarios. Este guión hace la función de un *organizador textual* y al mismo tiempo es, por parte de la profesora "B", el empleo de una *estrategia coinstruccional* (Díaz-Barriga y Hernández, 2002:143).

PB: Miren, fíjense bien cómo van a empezar: ustedes van a decir lo que sintieron, cómo vieron el trabajo, cuál sería la meta a alcanzar de aquí al viernes, porque el viernes vamos a acabar esta festividad, qué nos faltaría saber y qué nos faltaría conocer para hacerlo. Nos faltaría conocer más costumbres. Bueno, qué vamos a hacer para realizarlo. Una vez que ya esté eso, van a hacerle preguntas al auditorio, para que ellos y ellas contesten y digan lo que ellos piensan. ¿Estamos de acuerdo? (Los niños nombrados escuchan desde su lugar)
Tráiganse su silla, ustedes son los responsables de esa mesa (voces, barullo).

Redactora Lorena: ¿Agarro ésta, maestra?

PB: Cristhian, ésta es para mí, ven conmigo. Trae un cuaderno y una pluma (siguen acomodándose, voces, comentarios). Axel, aquí, conmigo. A ver comenzamos.

Cada estudiante que participa en la mesa de debate presenta sus comentarios y lanza algunas preguntas guiados y apoyados en diferentes momentos por su profesora. La técnica de foro logra favorecer la libre participación de un buen número de alumnos del grupo, así como su desenvolvimiento (Lozano, 1997:69).

PB: A ver Lorena.

Redactora Lorena: Ah, pues, sí, está bien lo que hicieron para adornar aquí, y allá abajo, porque hace que... no, bueno... ah... (risas nerviosas) que otros nos interesamos por , por los... es que no puedo.... bueno, ya...

PB: Sigue la idea, vas bien, al frente...

Redactor Edwin: Yo, yo, sobre los adornos, eh, sobre adornarles, porque no adornarles, por que no así, adornar sólo los salones de primero, debemos adornar toda la escuela para que no se pier... para que vean que la escuela se vea bien, y también, para, para, seguir la tradición ¿no?

Conductor Juan M: Bueno, yo pienso que adornar el salón, también nos motiva a venir a la escuela, ya que nos gusta ver la escuela bonita y no piens...no creo que a otras personas no les guste que vengan y vean todo sucio y todo eso. Yo pienso que... es algo bonito ver el salón limpio y ver ... con adornos, ya que eso representa de nuestras historias mexicanas y eso.

PB: Ya dijeron les que nos gusta, ahora ¿qué nos falta?...Tu mesa, ustedes hablan.

Relatora Lorena: que toda la escuela se adorne, ah... (causa risas entre los alumnos) Si, porque no, porque se ve raro que los primeros estén adornados y los demás no. Como diciendo que aquí si ... nos acordamos de los estados y los demás dicen, no.

Relator Edwin: Que aparte de poner una ofrenda en cada salón, deberíamos poner una ofrenda de... grande en la escuela ¿no?

Conductor Juan M: Yo quiero saber, yo quiero saber lo que ustedes piensan. A ver... ¿quién quisiera participar?

Relatora MS: Todos tienen que participar, ustedes van a dar la palabra, ¿eh? Christian, nada mas va a anotar.

Conductor Juan M: ... pérate... ¿Qué piensan de los adornos de la escuela? (da la palabra a otro niño).

Niño 1: Está bien, hay que adornar más y si estoy de acuerdo en lo que dijeron (hay alumnos que lanzan expresiones a manera de vacile)

Conductor Juan M: No se amontonen...

PB: Todos tienen que participar....

Conductor Juan M: ¿Alguien sabe de que se trata el Día de Muertos?

Niño 2: (Inaudible, habla demasiado bajo).

PB: A ver, no, no, fuerte. Habla fuerte. (Le habla a la niña y al grupo) Acuérdense que la próxima vez va a ser otra exposición. Este foro les va servir para que se vayan soltando a la hora de hablar. ¡Tú puedes!

Niña 3: Yo creo que es una forma de recordar a los muertos.

El foro también es tomado por la profesora "B" como una preparación previa para una próxima exposición. Su papel se centra mucho en una labor estimativa para lograr que la mayoría de los estudiantes participen, al apoyar a la mesa para que le den agilidad al debate y para evitar que las distracciones o desórdenes que desvíen la actividad. Esta idea la capta de inmediato el conductor (Juan M) y la trata de llevar a cabo. El ánimo va hacia la mesa del debate y al grupo en general.

PB: Héctor, por favor tu comentario.

Conductor Juan M: A ver César...

PB: A ver va Héctor (ríen sus compañeros) Héctor nos quiere hablar.

Juan M.: A ver Héctor (vacilan los niños)...

Héctor: No quiero hablar

Christian: Habla, ya te apunté.

MS: Hazlo por Cristhian, para que no se sienta frustrado (ininteligible)...

Niños: ¡Uh, uyh,uhuh (risas sarcásticas de broma, relajo de los niños)...

Un niño: ¡órale "Mosco".

MS: ,no por apodos

César: Yo quiero hablar.

MS: Estoy esperando tu comentario.

Héctor: Ahorita se lo digo.

MS: Bueno, César y luego él.

César: Ya se me olvido...

Héctor: ¡No! César, otra persona y luego yo (risas)

César: ¡Ah! ¡ya! Es una ceremonia... para celebrar... a los difuntos.

Juan M: Ahora sí, tú Héctor.

Héctor: ¡No!, otra persona.

MS: Luis... Luis... (mira a Juan Manuel, señalándole a Luis)

Juan M: A ver Luis (señala a Luis).

Luis: es una forma de recordar a nuestros, a nuestros difuntos... que vengan a nuestra casa (ininteligible) a comer lo que le póngamos: como comida ...comida favorita , ... cervezas... que le pongan cervezas y las tomaba el muerto las cervezas ... ¡y mariguana!

(Se hace relajo ante la intervención de este niño que es muy bromista y que aprovechan varios de los chicos, para estarse mofando de lo que dice. Le lanzan ideas para que las repita, y cause risa, él las va tomando como certeras, ríen, pero Luis, aunque que sigue las bromas, al repetir las afirma con su rostro que son aceptables).

E 1: ¡como comida!....

E 2: ¡cervezas! ...

E 3: ¡cigarros!... ¡bien chévere! (risas estrepitosas).

En el curso del foro, la profesora “B” va haciendo recomendaciones con relación al uso de muletillas.

Un niño: este...

MS: Recuerden que el “este”, ya lo estamos disminuyendo, ya nos falta un paso para lograrlo (voces).

La maestra insiste en disponer actitudes de tolerancia y respeto cuando los alumnos participantes manifiestan una *toma de posición*, con lo cual sigue trabajando la *argumentación*.

Un niño: Pues está mal esa tradición, porque parecería que estamos pidiendo limosna (ríe y risas).

PB: Todo lo que se diga, acuérdense que se tiene que respetar, es válido respetar las posiciones de los demás.

Varios niños: (risas, relajo)...yo dig...

Niños: ¡ah! yo, ¡ach!

Un niño: Yo lo lamento.

Un niño: Yo creo que podríamos poner, este, una ofrenda, acá bajo, donde está, donde se puso cuadros con, el periódico mural, pero entre todo, entre toda la escuela (voces).

Un niño: ¡chale!... ¡ya es mucho!... (voces)

Juan M: Bueno, yo se que les, que...

PB: A ver, a ver, a ver, atentos ...

Juan M: Bueno, yo se que les gusta el halloween, pero también hay que ponerle más énfasis en nuestras tradiciones, tal vez si se puede ir a pedir calaverita, pero siempre tiene uno que apegarse a las tradiciones de uno mismo, sino no tenemos que estar copiando a las demás personas, para... sentirnos mejor o X.

PB: A ver... bien (voces).

Finalmente, después de la participación de la mayoría del grupo, la profesora ayuda a la mesa a concluir el foro y cierra la actividad solicitando por escrito, tres conclusiones sobre lo discutido.

De esa transcripción, están eliminados los distractores, para centrarnos en las conclusiones de la mesa del foro y la actividad del grupo:

PB: De todo lo que expresaron, ya todos dijeron opiniones, bueno, como el ochenta por ciento. Ahora ustedes que escucharon a todos, tienen que tener una conclusión de lo que escucharon.

DISTRACTORES

PB: A ver Lorena.

Redactora Lorena: ¡Ay, maestra! Pues ya, la mayoría de aquí está de acuerdo en hacer las ofrendas para los muertos para recordar las tradiciones. bueno yo digo que no hacer las, hacer aquí las tradiciones de otros países porque es como si aquí no tuviéramos tradiciones y estuviéramos copiando las demás.

Conductor Juan M: Bueno, como ya todos quedaron de que les gusta el día de muertos y que las ofrendas son buenas. Bueno, me gustaría pedirle a la maestra de que nos deje poner una ofrenda... en el patio o en el salón de este grupo para que cada quien, este, festeje a sus muertos o se muera esa tradición.

Relator Edwin: que cada quien del grupo dijo sus opiniones, que no se, que casi la mayoría

estuvo de acuerdo en poner ofrendas, de que....

Un niño: ¡rápido!

Redactor Edwin: de que no tuviéramos algunas tradiciones de otros países y ya.

PB: Bien, saquen sus cuadernos, por favor,

VE: ya, ¡ah!... ¡maestra...

PB: Me van a escribir en diez... renglones

VE: ¡ah!... se la doy...(ruidos)

PB: sus comentarios, así como hicieron ellos, hicieron tres conclusiones, ahora cada uno de ustedes va escribir tres conclusiones (voces, ruidos, risas, continúan así hasta concluir el trabajo escrito, van pasando al escritorio en fila, la maestra de pie, pues así observa a los demás que estén trabajando, les va revisando sus conclusiones. anotándoles una paloma en su trabajo e indicándoles si tienen faltas de ortografía).

Los avances, en cuanto a la dinámica del debate, fueron progresivos. Hay que remarcar que el interés porque los estudiantes fortalecieran su competencia oral y la experiencia y conocimiento que la profesora “B” mostró tener sobre la aplicación del debate y el ser precavida para ponerlos en práctica, fueron determinantes para hacerlo significativo entre los alumnos este formato de interacción comunicativa. La resistente paciencia y mesura de la docente en el momento de la práctica y desarrollo de estos formatos, pese a las adversidades actitudinal de los estudiantes fue fundamental.

Como técnica de discusión organizada, el foro-debate dio lugar a un ambiente cordial, disminuyeron las agresiones, aumentó el respeto y la tolerancia entre quienes discuten y con el conductor. La visión para discutir problemas reales o simulados se amplió en los alumnos al basarse el foro en los intereses de los estudiantes.

Los debates, los foros son, de acuerdo con la profesora “B”, técnicas organizativas que le ayudan a canalizar las opiniones “subversivas” de los jóvenes. Es ayudarlos a través de la práctica de la expresión oral a evitar sanciones:

PB: Estar de subversivos, es estar dando sus opiniones que saben que van en contra de lo que opinan los demás y que les traerán sanciones o castigos.

Ella ve la forma comunicativa del debate como técnica que permite reflexionar sobre un tema, valorarlos, juzgar actitudes, formar opiniones y tomar decisiones, incluso a través de esta forma de interacción canaliza la subversión de los adolescentes a través de la crítica y la autocrítica. El que los alumnos se pongan de subversivos es para ella una actitud que aprovecha como componente fundamental de la crítica, refleja una toma de posición ante un orden establecido. Asume con ello un papel consecuente en cuanto su discurso y lo que hace. Bajo esta lógica la subversión adolescente, el no sometimiento a las normas establecidas, el contradecirlas por gusto o no, se torna más que un obstáculo para el debate, en un elemento necesario para provocar la discusión que la profesora “B” sabe aprovechar, e incluso logra que durante los debates sea la propia dinámica del grupo la que controle a quienes causan

desorden.

Bajo esta concepción, la profesora "B" guía el debate sobre el reglamento, y éste es su vez comprendido, aceptado y modificado en lo posible desde la visión de los estudiantes. La crítica propiciada y encauzada a través del debate por la maestra, permitió que los estudiantes aprendieran a vivir la realidad, pues se les enseña cómo abordar las exigencias institucionales, el controlar las acciones impulsivas, en sí una ideosincracia hacia una conducta debida (Jackson,1992:45).

La maestra al enseñar a sus estudiantes a debatir bajo una postura, propició en ellos estrategias de adaptación a través de prácticas de expresión oral. Trata de que aprendan a reflexionar, de que aprendan a socializar normas para aceptarlas y de que con ello mejoren su convivencia escolar. Bajo el marco de la expresión oral, la profesora "B" logra que los estudiantes practiquen de forma sistematizada la lengua hablada a través de esta técnica grupal e interacción comunicativa (Cassany,2002; Lozano,2003) y discutan normas de convivencia que son pensadas, argumentadas.

Con el ejemplo de la enseñanza del debate, se ha observado que las prácticas de la lengua hablada no sólo abordan un único tipo de contenido (conceptual, procedimental y actitudinal) sino que en distintos momentos es necesario acercarlo a través de distintas estrategias a ellos y practicar sus requisitos. Por su parte al docente le corresponde analizar cómo se trabaja el contenido temático, como aprovechar el currículum implícito dentro de toda esta práctica de expresión oral hacia el impacto que ejerce en la escuela. Desde esta visión presento las siguientes aportaciones.

La orientación de la profesora, al hacer practicar las características y componentes de una discusión argumentada bajo un contexto determinado como lo es el tema del reglamento escolar persigue, no sólo es poner en marcha una interacción verbal que vaya consolidando un buen nivel de competencia comunicativa, sino también pretende que se desarrolle a través de este tipo de prácticas de expresión oral un propósito social de convivencia con normas contribuyendo con ello a una educación lingüística integral del estudiantado:

- que los chicos se convenzan de la necesidad de que existan las normas;
- que sean conscientes de que como estudiantes, conforman parte de un grupo social que se encuentra al interior de la escuela y que las normas servirán de protección.

La práctica de la profesora contribuye a enmarcar el debate bajo una educación lingüística que propicia la consolidación de la capacidad de expresión oral de los estudiantes con claridad, coherencia y precisión (SEP, Planes y Programas,1993:21), los conduce a que comprendan las normas de uso de la lengua en la comunicación de ideas y así mismo sistematicen sus

participaciones.

La práctica de debates significativos como la pone en juego la docente, contribuye a que los estudiantes aprendan a organizar, relacionar y precisar sus ideas al exponerlas de esta forma. La inclusión del debate, entre otras situaciones comunicativas o formas de comunicación como la exposición, la entrevista, la conversación, la descripción, la narración tienen como finalidad desarrollar la capacidad del estudiante para argumentar, confrontar ideas, fundamentar opiniones y discutir sobre diversos temas (SEP, Planes y Programas 1993:19-21).

La ejercitación de la expresión oral, a través de una técnica grupal y al mismo tiempo de este tipo de interacción comunicativa (Cassany), tiene un uso utilitario (Najt y Reizabal), múltiple e imprescindible. Por esa razón en la "hora" (45 minutos) de clase de español que se ocupa para realizar el mencionado debate sobre el reglamento escolar, el aula se transforma en todo un *espacio comunicativo* (Nussbaum,2002; Tusón,2002) *de intrincadas relaciones e interacciones* y con un desarrollo *activo* orientado y propositivo *de las tareas académicas* (Erickson,1982, en Velasco,1993:326) propuesta por la profesora.

El debate, en este caso, por el tema y contenido tratado, se orienta bajo una fuerte carga actitudinal, hecho que ayudará a cumplir con el currículum planteado (SEP,1993) y rebasarlo. El debate es copartícipe de un proceso estratégico que la docente ocupa para regular la afectividad y el pensamiento entre los estudiantes. Por lo cual la profesora emplea estrategias de *interacciones autorreguladoras* (Resnick,1987 y Lawrenz, 1990 en UPN,1994) en cuanto a las actitudes que quiere promover en sus estudiantes y que le serán útiles para diversos aprendizajes en cuanto a la enseñanza de la lengua y en cuanto a la educación lingüística: los estudiantes aprenderán a desarrollar trabajos colectivos e intercambios de ideas; deben tener oportunidad para confrontar puntos de vista y maneras de hacer las cosas con la finalidad de que promuevan situaciones de expresión oral en las que se practiquen habilidades indispensables para el aprendizaje escolar, para el trabajo y para las actividades personales en toda diversidad de situaciones (SEP,1993).

El debate bajo esta óptica tiene razón de ser practicado como interacción en la que se práctica el habla. Como técnica y dinámica de grupo es una estrategia organizativa que permite a la docente desarrollar la expresión oral en equipos, lluvias de ideas, discusiones, foros y que tácticamente intenta que formen parte de su cotidianidad.

8) La evaluación del debate.

La evaluación que las profesoras observadas utilizan para el debate mantiene fuertes diferencias. La primera de ellas, consiste en que evaluar el debate para la profesora "A" es revisar que cada alumno tengan escrita la parte conceptual en su cuaderno, que tengan el

tema investigado, lo lean en clase y realicen su participación verbal aunque sea leída. No indica que rasgos tomó en cuenta, cuáles ni niveles.

PA: Ah... yo les evalué, el... primero el trabajo en forma ... escrita, lo que ellos investigaron, posteriormente... eeh, su en forma verbal, su participación verbal, y después les puse que hicieran una autoevaluación, que ellos, este, escribieran en un papelito, cómo, qué calificación se asignarían de acuerdo a su investigación y a su participación dentro del debate

Acude a la *autoevaluación* que cada alumno observa por medio de una calificación en un papel basándose en lo que investigaron cada uno y en como fue su participación en el debate. Lozano (2003:250-254) propone que la evaluación, la *coevaluación* y la *autoevaluación*, puede realizarse a través de escalas estimativas con rasgos variables según el nivel de eficiencia.

La aplicación de la *autoevaluación* es una acción autoformativa, además de tener un alto valor por desarrollar juicios críticos con respecto al tema tratado y cómo se desarrolló. Cassany (2002) propone evaluar algunos rasgos en una ocasión y otros, en actividades posteriores: la fluidez, el volumen, la dicción.

En caso de la profesora "A", los criterios de evaluación y de *autoevaluación* a que sujeta esta actividad son dos: el contenido escrito de su investigación y la forma en que participaron los alumnos.

Najt y Reyzábal (1989, en UPN, 1994:33-34) opinan que la función docente en cuestiones de evaluación es *asumir la interacción con los alumnos* practicando la *coevaluación*, llamada por Lozano como *evaluación participativa y la autoevaluación*, ubicadas en la evaluación cualitativa para llegar a cuantificar aspectos cualitativos dado que en lo social se presenta la exigencia de la calificación. El proceso expresivo, respecto a los rasgos de coherencia, de corrección idiomática, de propiedad expresiva, las carencias, y los errores se valoran en función rasgos cualitativos partiendo de una previa evaluación diagnóstica, de un antecedente

Para la profesora "B" la *coevaluación* le fue útil para que el propio grupo estimara sus aportes (Najt y Reyzábal (1989, en UPN, 1994:33-34; Lozano, 2003 y en la *autoevaluación* contribuyó con sus informes y orientaciones personales, con la finalidad de que cada estudiante normara sus criterios en un mismo sentido, puesto que se dieron momentos en que externaron sus valoraciones. Esto fue útil, tanto para ellos como la profesora "B", en cuanto al ajuste de ayuda pedagógica como para valorar el avanza en los propósitos y la asignación de acreditación (Lozano,2003:251).

Lucero Lozano (2003:262-273) aporta varios elementos importantes para evaluar de forma específica la lengua oral en función de qué se evalúe y con qué tipo de interacción verbal se haga. Aclara que se fragmentan los aspectos de la lengua por razones didácticas, pero van

integrados y correlacionados con los demás aspectos de la lengua al ser usada en contextos específicos, concretos.

Para ser congruentes con el enfoque comunicativo en pos de la competencia comunicativa en situaciones reales (Castaños,1989:1-24) se evaluarán conocimientos, habilidades y actitudes dentro de la expresión oral y en este caso del debate. Esta idea es clara en la profesora “B”, quien desde el encuadre del curso precisa a los alumnos que uno de los objetivos principales al practicar la lengua oral es enriquecer su vocabulario y aprender a argumentar lo que plantean.

La expansión del léxico es vista por la profesora “B” como un instrumento, como una herramienta que permitirá expresar con él argumentaciones adecuadas sobre una idea.

PB: Por ejemplo este mes, que se maneja el debate, la entrevista y no sólo espero que sepan qué decir o que argumenten el por qué de las cosas, sino que aprendan cómo decirlas.

El debate y la entrevista son formas orales que hay que aprender a manejarlas como técnicas, por lo cual es necesario tener el conocimiento teórico de ellas, pero también son vistas como vías para formar opinión, para crearse un criterio, y así mismo como formas para practicar la expresión oral e irse apropiando de nuevas palabras, expresiones. Como ya lo había mencionado, esta expansión del léxico, es el trabajo que se realiza como parte de un modelo de comunicación (Bygate,1987, citado por Cassany, 2002:142-143) o en un modelo de actividad lingüística de Juan Mayor (citado por Lomas en UPN, 1994) poniendo en juego conocimientos y habilidades.

PB: Núm. 1 Lo que yo quiero lograr en el debate es que ustedes argumenten sus ideas.
Núm. 2. Lo yo pretendí lograr con el debate, es que sepan qué era un debate, conozcan cuáles son las características del debate y saquemos conclusiones. Y que se den cuenta de que por medio de la argumentación de varios compañeros sus ideas pueden cambiar.
Entonces, yo lo cierro al final.

Dentro de los elementos de evaluación que la profesora “B” toma en cuenta para ver los avances de sus alumnos están la habilidad para coordinar ideas, para construir correctamente, para destacar la idea principal y enriquecerla con ideas secundarias, para expresarse con fluidez, sin usar muletillas, para usar un vocabulario adecuado a la situación y al tema tratado. La perspicacia con que hace observaciones en los alumnos le permite determinar ciertas acciones para la siguiente ejercitación.

Otros elementos que la docente valora son: actitud para mostrar espíritu colaborativo, tolerancia para escuchar al otro, participación activa, aceptación de diferencias de opiniones, nivel de la escucha, actitud de interés hacia el otro, actitud para entender y aceptar las

limitaciones y errores propios.

En cuanto a los conocimientos expresados en los alumnos considera: exactitud de las informaciones, capacidad para exponer lo investigado, intervenciones vinculadas a lo que se discute, capacidad para enjuiciar, para explicar, originalidad de las opiniones, capacidad de análisis y síntesis, respuestas creativas. Lozano (2003) propone que los mismos alumnos pueden adoptar estos rasgos para evaluarse. Estos elementos se pueden tomar como los rasgos para distintos tipos de interacciones orales. La cuantificación de los rasgos en la evaluación podrán apoyar la calificación que institucionalmente se solicita al profesor y que representará los resultados de la medición y de la evaluación a través de un símbolo.

Concluyo diciendo que la adquisición de este conocimiento estratégico y sociolingüístico (Lomas,1999,Vol.I:281), como lo son las interacciones comunicativas: exposición, entrevista y debate, se aprenden con una intervención y acción social formal, de ahí que sea necesaria la intervención pedagógica para regularlos y orientarlos.

REFLEXIÓN CAPITULAR

La observación realizada en los dos grupos y con las dos maestras fue abundante y fructífera, llena de nuevos aprendizajes y de comprensión hacia la compleja labor del docente. En primera instancia, cobró vida la forma de vincularse con el grupo, los encuentros que realizó para marcar las pautas organizativas, de trabajo con la lengua y de normas disciplinarias que convivirían durante las sesiones de clase y en específico durante las practicas de expresión oral de acuerdo a los contenidos programáticos. Si bien se observaron temas específicos del eje de la lengua hablada, la observación también de forma parcial da cuenta de la estrecha relación que la lengua oral tiene como instrumento en toda la enseñanza.

Fue notorio que la fuerte carga de trabajo que desarrollan las profesoras determina su capacidad determina las cuestiones concretas de planeación, acudiendo más a una planeación mental, a un saber mental basado en el programa, aunque no totalmente determinado por él, sino ya con una influencia de las características y necesidades de los estudiantes de secundaria. Más en una profesora que en otra. Cada profesora de acuerdo a sus posibilidades profesionales y experiencia en los temas de lengua oral, exposición, entrevista y debate los aplicaron considerando los conocimientos previos de los estudiantes.

CONCLUSIONES

- ♣ Los conocimientos que sobre teoría lingüística y literaria tienen los docentes son una fuerte influencia sobre la enseñanza que desarrollan en el campo educativo. Lo relevante es no convertirlos en materia de enseñanza, sino lograr establecer la implicación educativa útil tanto para la enseñanza del español como para los aprendizajes de los estudiantes.
- ♣ Lo importante de que haya cambios curriculares (en donde, por lo general, la experiencia de los docentes, quienes operan dichos cambios, no es contemplada) es que no dejen de lado que hay un protagonista para la enseñanza y otro para el aprendizaje y que, en su conjunto bajo sus características sociolingüísticas y culturales, crean el clima de clase propicio o no para aplicar las estrategias de enseñanza más propias, en esta investigación, para la práctica de la expresión oral.
- ♣ La sistematización de las prácticas de expresión oral está considerada dentro del planteamiento programático de 1993 para Secundaria, pero no así en las prácticas reales por todos los docentes de español. Currículum prescrito y currículum real discrepan en el escenario comunicativo debido a la sobrecarga de trabajo que tiene el docente, a la cantidad de alumnos, a las características y necesidades sociolingüísticas y culturales, así como a los contextos sociales y culturales de donde provengan los estudiantes y los docentes.
- ♣ La evaluación que se ha venido desarrollando en las prácticas de expresión oral prácticamente es inexistente, panorama que no sólo es de la actualidad sino desde que surge como materia de estudio. La valoración que se le aplica es bajo parámetros de la lengua escrita, aun cuando ésta surge posterior a la lengua oral. Hay que reconocer que la lengua oral ha sido y es vista como el ineludible instrumento de socialización, interacción y comunicación. Sin embargo, hoy ya se habla de una gramática de la lengua oral y del uso de una gramática pedagógica aplicable a los medios de enseñanza.
- ♣ Los contenidos de lengua oral enunciados en el Plan y Programas de estudio de 1993, responden a los criterios organizativos de continuidad, secuencia e integración. También dan lugar a la apertura de su planeación, al dicho Plan y Programas al ser semiabiertos y flexibles. Derivado de ello, el profesorado hoy de una forma más consciente contempla por un lado, tanto las características sociolingüísticas y culturales así como las

necesidades de los estudiantes con los cuales trabaja y por otro, a la organización que pudiera dar a los temas delimitados por el programa en cuestión.

- ♣ Fue posible constatar que los roles de los docentes y de los estudiantes se han ido modificando de forma paulatina. Importa al docente que el alumnado se exprese, que manifieste libremente sus ideas, diferenciando situaciones y contextos para emplear el uso lingüístico adecuado. La participación de los jóvenes ha ido adquiriendo iniciativas en la estructura y formas de participación, en las formas de interacción profesor-alumno. El salón de clases comienza a ser un espacio de comunicación, pero en donde aun hay que trabajar el plano de la escucha, incidiendo con insistencia en la tolerancia y el respeto, requerido en todo proceso de comunicación, tanto cuando se desarrolla el trabajo académico como en las situaciones espontáneas.
- ♣ El enfoque comunicativo y funcional de los programas de Español no trabaja situaciones reales, permite la discusión de temas de la realidad con ensayos de la misma, con los cuales se hacen las prácticas de expresión oral, sin llegar con ello a aplicar la realidad en las aulas. Lo que se traslada al espacio áulico son manifestaciones de una parte de la realidad, sean lingüísticas, familiares, sociales, culturales, que en determinado momento el o la docente son sensibles a ello y las ocupan como materia de estudio.
- ♣ La comprensión que ambas docentes llevaron a la práctica, en cuestión de la evaluación de la expresión oral fue vital durante las participaciones orales de los estudiantes, pues fue posible que los jóvenes participaran de forma oral en una mayor o menor medida. Se observa a la vez que el uso de la lengua oral y la lengua escrita son complementarios, se inicia con la práctica de una u otra forma de expresión. Además el nivel de una y de otra de la lengua está determinado por el predominio de los usos lingüísticos, según la situación y el contexto y el nivel sociocultural de los estudiantes.
- ♣ Las profesoras observadas valoraron la continuidad y secuencia de los temas de exposición, entrevista y debate como reiteraciones innecesarias a lo largo del programa, por lo cual en la realidad curricular hicieron la continuidad y secuencia de estos temas durante el primer bimestre de trabajo. Con la profesora "A" el nivel de las prácticas de expresión oral fue con tendencia hacia lo conceptual y con la profesora "B", su tendencia fue hacia ver el tratamiento de estos contenidos curriculares en lo procesal y en lo valoral, dejando que los estudiantes con base en ello, trabajaran lo conceptual. El ajuste en el cual, ambas profesoras, coincidieron fue trabajar estos temas, tanto en el plano conceptual como en lo práctico, en sesiones más o menos continuas, debido a que los estudiantes dejan en el olvido los conocimientos vistos y practicados. Hicieron la

observación reiterada de que el tiempo que ocupan en ellos, distrae los tiempos de otros temas programáticos. Para el docente la práctica de la lengua oral absorbe tiempos, por lo cual se da la tendencia de minimizar su tratamiento.

- ♣ En el caso de la profesora “B”, el tratamiento de la exposición, la entrevista y el debate repercutió en gran medida al lograr, que ya practicados y habiendo construido los alumnos por sí mismos la parte conceptual del tema, fueran empleados por los propios estudiantes como herramientas para aplicarlos a otros temas de la misma materia, por iniciativa propia.
- ♣ Fue posible percatarse, desde la observación de estas prácticas docentes, que las estrategias hacia el desarrollo de la expresión oral del alumnado son delimitadas por las experiencias profesionales y por la propia práctica docente creativa o burocratizante.
- ♣ La incidencia de las cuestiones institucionales en la enseñanza del español delinea el criterio del profesorado, a pesar de haber un reconocimiento explícito por parte de éste, de que es pertinente considerar en todo momento las características y necesidades del alumnado. De ahí que aunque se afirma “lo que la maestra diga, se hace” o “las reglas se tiene que seguir”, se rompe al emerger dichas características y necesidades, por lo cual la realidad obliga a ajustar el nivel de los contenidos. Por ello el maestro es quien finalmente, termina adecuando y ajustando a ello, lo que los teóricos constructores del currículo preescrito ven como posible.
- ♣ La observación realizada permite afirmar que hay avances en cuanto a que la lengua oral ya no sólo es vista como instrumento para regular conductas, como medio de interacción y materia de estudio, sino como el medio para trabajar sus usos lingüísticos y culturales en distinta situaciones y diversos contextos. Existe un reconocimiento expreso sobre el poder que da la palabra tanto en lo oral como en lo escrito.
- ♣ El proceso interactivo profesor-alumno de las docentes observadas está determinado por normas de respeto y tolerancia en cuanto al uso de determinado léxico y formas de expresión empleadas por el alumnado y no por el estilo oral y normativo que el docente pudiese imponer. La aceptación, por parte de las maestras, de que los estudiantes traen consigo un uso lingüístico que les da identidad, apoyó en cierta medida a que los jóvenes perdieran inhibición en sus participaciones orales. Además las profesoras hicieron hincapié en que existen otras maneras de expresarse, otros usos lingüísticos según las situaciones y contextos.
- ♣ La práctica docente de las dos profesoras manifiesta que no parten de una evaluación diagnóstica formal y sistemática de la lengua oral, sino que se basan en las prácticas e

interacciones que van realizando con los estudiantes, para percibir sus características y carencias de forma empírica. Por un lado, la profesora “A” afianza esta situaciones considerando que la lengua oral es un hecho consumado, aprendido y practicado de manera formal durante la primaria y que su evaluación ha sido y es realizada mediante parámetros de lengua escrita. La profesora “B” reconoce que los aprendizajes escolares y sociales, en cuanto a la lengua oral, tienen una fuerte influencia en las formas de hablar de los estudiantes, aceptando que están en un proceso de consolidación de la misma, pero bajo un panorama de muchas carencias de formas de estructurarla y de un léxico limitado, que profundizan los medios de comunicación masiva.

- ♣ La planeación y dosificación de los contenidos de lengua oral prevaleció más en lo asistemático que en lo sistemático, sin que por ello carecieran de continuidad, secuencia e integración. La planeación inicial de las profesoras fue dada en lo abstracto, puesto que no hubo un planteamiento inicial escrito.
- ♣ Fue posible constatar que la conversación es una herramienta, que se constituye en una estrategia de hilo conductor de toda tarea académica, dando a lugar a que el docente perciba el ritmo de aprendizaje de los estudiantes. Por lo mismo, de manara ineludible es empleada para el tratamiento conceptual, de planeación y de ejercitación de la exposición, la entrevista y el debate.
- ♣ La estrategia de encuadre del curso es necesaria para aclarar roles, funciones, objetivos, métodos, formas de trabajo, responsabilidades y límites tanto en cuestiones de disciplina como escolares.
- ♣ Dentro de las estrategias ocupadas por el docente al inicio de curso, empleadas para explicar, por lo general a través de la lengua oral, están las estrategias de integración, las cuales permitieron la creación de un círculo de confianza que puede llegar a animar a hablar a los jóvenes.
- ♣ Las estrategias empleadas para valorar los conocimientos previos de los alumnos fueron útiles para valorar el nivel de los componentes (lingüísticos, gramaticales, sociolingüísticos, discursivos y estratégicos) de la lengua que prevalecieron en los estudiantes, establecidos por los etnógrafos de la comunicación o las microhabilidades de Cassany. Estas estrategias fueron combinadas y complementadas con las estrategias de motivación.
- ♣ La estrategia ambiente eficaz de clase permitió a las docentes establecer las mejores condiciones de participación, negociación y acuerdos para realizar las prácticas de expresión oral. Si en el proceso de la práctica de expresión oral surgen alumnos cuya

dinámica sea conflictuarla con sus participaciones desordenadas, la estrategia de contemporización será útil para distender las conductas que interfieran en el seguimiento del tema tratado. También la estrategia de ambiente eficaz de aprendizaje determinó la organización que cada una de las profesoras dio al grupo para las prácticas de expresión oral.

- ♣ El patrón de interacción que prevaleció con la docente “A” fue profesor-alumno; mientras que con la docente “B”, fue variable: profesora-grupo, profesora-alumno, alumno-alumno; alumnos-grupo.
- ♣ En el grupo de la profesora “B”, la estrategia de contemporización fue empleada de forma constante para evitar que a cada momento las interferencias de indisciplina desvirtuaran el desarrollo de las actividades orales, permitió el desarrollo y conclusión de los trabajos. Confianza, respeto, tolerancia, compromiso y responsabilidad están implícitos, como norma, dentro de la aplicación de este tipo de estrategia.
- ♣ Una de las estrategias a las que más acuden los docentes, en las prácticas de expresión oral, es la de obtención de pistas, con la finalidad de que sea el estudiante quien participe y con ello vaya aprendiendo a seguir y expresar sus ideas. Infiera y deduzca.
- ♣ La estrategia de ejemplificación fue empleada en ambos grupos. La idea al emplearla, fue acrecentar el nivel de comprensión de lo expresado por las dos profesoras, en cuanto a lo que explicaban o esperan que el grupo realizara al solicitarles las actividades de expresión oral.
- ♣ Unas de las estrategias que fueron utilizadas con sensibilidad, por parte de las profesoras, son las de rechazar cierto tipo de participaciones por el contenido erróneo expresado y las de ignorar cuando la participación de los jóvenes promovía el desorden o la ofensa.
- ♣ Las estrategias de repetición, de elaboración, de reconstrucción o afirmación de los conocimientos fueron empleadas más en grupo que en otro. La profesora “B” optaba más por la estrategia de reformulación y de reconstrucción. Ella guiaba bajo la estrategia de obtención de pistas y la de preguntas intercaladas, para que posteriormente, los estudiantes hicieran por sí mismos la construcción del conocimiento.
- ♣ La estrategia de inducción permitió a las dos profesoras guiar las prácticas de expresión oral para que los alumnos infieran determinada palabra o expresión durante la ejercitación de la expresión oral.
- ♣ Hay situaciones de clase que permitieron a las dos profesoras la construcción de estrategias recurrentes en las cuales combinaron diversas estrategias. Dependiendo del

clima de clase que prevaleciera, eran los resultados más o menos positivos que surgían. La profesora “A” optaba por la estrategia de conocimientos previos, preguntas indagatorias, de obtención de pistas, la estrategia de información y conceptual, de formulación de conocimientos y la aplicación de los mismos a través de un resumen dictado o copiado del libro de texto. La aplicación se realizaba en una única práctica. En el caso de la profesora “B”, si observaba, que no surgían los resultados esperados por ella o no llegaban los alumnos al propósito planteado, acudía a enriquecer la estrategia recurrente con algo distinto. Por lo general, dicha estrategia recurrente estaba compuesta por la estrategia informacional-motivacional, la de preguntas intercaladas. Con la idea de que los alumnos no perdieran interés, la estrategia motivacional era insertadas en los momentos que observaba ciertas distracciones en ellos. Proseguía con la estrategia de construcción conceptual y mediaba con la estrategia informacional donde fuera necesario.

- ♣ La aplicación de las distintas estrategias fue posible ubicarla en las etapas preinstruccionales, instruccionales y postinstruccionales enunciadas por Frida Díaz-Barriga Arceo y Gerardo Hernández Rojas (2002).
- ♣ Para la profesora “B”, fue vital que al hacer prácticas de expresión oral, los estudiantes se hubieran apropiado de la información, del contenido, a lo que llamó estar documentados. El empleo de esta estrategia de documentación por esta profesora, en el primero “C”, fue requisito para toda práctica de expresión oral. Mientras que por parte de la profesora “A”, en primer año “D”, se observó una cierta intención, pero sin asegurar que hubiera apropiación de los temas en los tres tipos de interacciones formales: exposición, entrevista y debate.
- ♣ Fue patente e insistente, en la práctica docente de la profesora “B”, trabajar la estrategia de la escucha. Logró que en el grupo fuera un principio el escuchar al otro, el no arrebatarse la palabra, sin primero hacer una escucha atenta, incluso para tener la capacidad de organizarse. Influyó al grupo a tal grado con esta estrategia, que al organizarse para la defensa de su tema durante un debate, fue posible que los estudiantes aplicaran estrategias de autonomía que la docente propició con su intervención. En el grupo de la profesora “A”, sólo se dieron muestras incipientes de autonomía, ya que por lo general, acaba organizándolos y asumiendo un papel directivo, solicitado a petición de los propios estudiantes.
- ♣ Las estrategias, para las prácticas de la lengua oral abordadas por las dos profesoras observadas, parten de la importancia que cada una le da a la expresión oral, pero

también de su capacidad para tratar ésta de forma sistemática. El discurso de las dos docentes de español señala que es fundamental que los estudiantes dominen distintos usos de la lengua oral con precisión y claridad, coincidiendo de esta forma con el programa de estudio de primer año, 1993. Discrepan de éste y cuestionan dicho programa en cuanto a que contiene una fuerte carga de temas a trabajar en este eje. La forma de asumirlo, de comprometerse y llevarlo a cabo se dio en distinto nivel.

- ♣ En las diversas interacciones comunicativas realizadas para la preparación de estos formatos (exposición, entrevista y debate) o de ellos mismos, se llevó a cabo la negociación de significados, estableciéndose con ello hablar con el mismo lenguaje. Si bajo este plano, los docentes logran, a través de estrategias claras y una dirección adecuada la comprensión y función de estos formatos, de los roles que los alumnos juegan en ellos y de las acciones que éstos deberán llevar a cabo, se irán apropiando de su dominio. Las estrategias para dirigir este formato de interacción oral de la profesora “B”, así lo demostraron, ofreciendo su grupo una mayor capacidad para desarrollarlos, el entendimiento de los roles y acciones a realizar. El grupo de la profesora “A” mostró mayor claridad de acción con respecto al formato de la exposición.
- ♣ Se observó que los estudiantes al captar la idea sobre los formatos de expresión oral en práctica, buscaron imitar lo hecho por las docentes, cuando éstas mostraban de forma práctica (con ejemplos) sobre cómo realizar las intervenciones en los formatos de interacción comunicativa (exposición, entrevista y debate) con los cuales se practicarían la expresión oral. También con este tipo de estrategias las profesoras promovieron y lograron confianza en las participaciones de los alumnos, situación que fue reforzada al no permitir expresiones de burla o peyorativas al haber repeticiones de redundancias o repeticiones de la información, apareciendo muletillas, frases entrecortadas, incompletas, características naturales y normales de la lengua oral y de las cuales la profesora “B” hizo hincapié en su corrección durante todas las prácticas de oralidad. La influencia de esta profesora fue determinante para que los alumnos oyentes y hablantes también las percibieran y en su momento de participación, éstos últimos las intentarían corregir.
- ♣ Un aspecto, que busca ser superado con la práctica, es la mejora de ciertos rasgos propios de la lengua oral: volumen y dicción y de aquellos aspectos metalingüísticos que la refuerzan (postura, mímica, gesticulación). Poner en evidencia respetuosa y con previo aviso, la práctica para evitar los primeros y reforzar los segundos a través de

ejercitaciones sencillas, apoyó su superación en las práctica complejas. Sólo la sustancia misma de la lengua oral permitió la práctica de estos rasgos.

- ♣ La práctica de breves intervenciones orales con experiencias propias, aplicadas por ambas profesoras, fue un precedente que disminuyó, en cierta medida, la inhibición de los jóvenes. El temor a enfrentar un público creando confianza hacia sí mismos fue disminuyendo para las prácticas formales de la exposición con tema preparado, la entrevista y el debate.
- ♣ La enseñanza del uso de guiones u organizadores textuales y el acotamiento de tiempos de participación, tanto en la exposición como en el debate, son recursos que al ser tratados como estrategias de participación en este tipo de formatos, disminuyen la inseguridad de participación y motivan el realizar la organización de lo que se expondrá.
- ♣ La práctica de los formatos que requieren entrenamiento, pasando de ejercicios breves y controlados a prácticas más complejas donde el estudiante tenga mayor libertad irá promoviendo el dominio de su ejercitación. Su tratamiento, al ser minucioso, bajo un plan didáctico, coherente y adecuado al grupo y a las circunstancias (objetivo, contenido, una didáctica determina, tipos de interacciones o ejercicios de expresión oral que se practicarán, materiales a emplear, tiempos, espacios y la evaluación) redundará en un mejor desarrollo de las mismas.
- ♣ Al realizar la ejercitación de estos formatos, se tendrá como primera experiencia la inseguridad de su dominio, pero el caso es empezar, pues de esa forma se adquiere la experiencia sobre ellos, tanto como formas interacción verbal como el de constituirse en técnicas de participación. El enfrentarlos y practicarlos en conjunto con los estudiantes disminuye las inseguridades, las dudas o impericias. Su dominio aumenta de forma progresiva, gradual y precautoria, dejando de ser un caos este tipo de prácticas de expresión oral.
- ♣ La entrevista, como interacción verbal cara a cara, desarrolló apertura entre los jóvenes, apoyó a las docentes en el trabajo de la argumentación, tanto para la toma de posición como para la fundamentación. Ambas profesoras lograron hacer comprender a sus alumnos la utilidad que tiene la entrevista como técnica de investigación, en la cual ellos son los que determinan tema y objetivo, qué preguntar, a quien preguntar, cómo preguntar. Lograron que los chicos vieran esta técnica como una estrategia comunicativa, que al ser practicada, les enseña a abrir y cerrar una cierta conversación y por lo mismo, es una de las formas de ejercitar y consolidar su competencia oral y comunicativa.

- ♣ La exposición, la entrevista y el debate llegan ser canalizadas, por los docentes en los estudiantes, como herramientas estratégicas por medio de la cuales exprese sus ideas con respecto a un tema y con ello practique la lengua oral.
- ♣ El debate es una de las formas de interacción comunicativa que requiere de un mayor dominio para su aplicación y de un mayor trabajo de la enseñanza para que los estudiantes apliquen el saber argumentar. La observación comparativa entre ambas profesoras, lleva a la conclusión de que debe antecederse al debate, prácticas de intervenciones sencillas, con la advertencia de tener contenidos preparados, prácticas de exposiciones -- también que se hayan llevado a cabo de lo simple a lo complejo --, de entrevistas. Esto quiere decir, haber trabajado roles específicos. Además un trabajo paralelo de la escucha, que lleve a los estudiantes del nivel de la escucha en que se encuentren a una más avanzada. De esta forma, es posible acceder a formatos más complicados en donde ellos mismos se organicen para su realización, con mínimas mediaciones del docente o con ninguna.
- ♣ La práctica de debates significativos promueve en los estudiantes una educación lingüística y actitudinal, que propicia la consolidación de la capacidad de expresión oral de los estudiantes, aprendiendo con ello, a organizar, relacionar y precisar sus ideas, es decir, a expresarse con claridad y coherencia. Conduce a que los alumnos comprendan, bajo la intervención reguladora y de orientación de sus profesores, las normas de uso de la lengua en este tipo de formatos -- que requieren de entrenamiento en cuanto a la comunicación de ideas, la confrontación de las mismas, la fundamentación de opiniones sobre diversos temas y asuntos -- y así mismo sistematicen sus participaciones con respeto y tolerancia.
- ♣ La observación de las profesoras, que en mayor o menor medida llevaron a cabo sobre los estudiantes, en cuanto a lo puesto en práctica sobre expresión oral, les permitió darle una dirección a la mediación que realizaron con las estrategias implementadas.
- ♣ La evaluación, en los tres contenidos curriculares: exposición, la entrevista y el debate, tiene tendencia a ser usada como un proceso que indica como realizar la mediación con cada alumno y no como una actividad sujeta a una mera calificación.

BIBLIOGRAFÍA

- ALBA, A. DÍAZ BARRIGA A., BISECA M. (1985) "Evaluación: Análisis de una noción" en *Revista Mexicana de Sociología*
- ALONSO Tapia, Jesús. (2000) *Motivación y aprendizaje en el aula.*- Aula XXI.- Santillana. Madrid.
- ANDREA Ruscio, Verónica (2004) *Oralidad y escritura.* Monografías.com , documentos oralidad 24/05/04 ruscio.andrea@mail.salvador.edu.ar
- ANDRÉS J. M. (2000) "Una nueva cultura evaluativa para la mejora de la educación" en *Manual de la educación.* Editorial Reymo. España.
- ÁLVAREZ Muro, Alexandra (2001) *Análisis de la oralidad: una poética del habla cotidiana.* Comunidad Virtual del Usuario asociada a la lista de distribución Infoling. Estudios de lingüística española. Volumen 15 Universidad de los Andes. Grupo de Lingüística Hispánica Mérida, Venezuela. 24/05/04. <http://elies.rediris.es/menu.html>
- APPEL, Michael (1987) "Economía y control de la vida escolar" en *Ideología y currículum.* Akal, Madrid.
- ASAMBLEA DEMOCRÁTICA DE BASES (2005) Discusión de Base. *Documento de Análisis Sindical.* Secc. 10 y 11 del SNTE. 3 de septiembre .
- BAENA, Guillermina (2001) *Tesis en 30 días.* Editores Mexicanos Unidos, México.
- BALL, S. (1987) "La edad y el sexo un cambio rencoroso" en S. Ball (1989) *La micropolítica de la escuela.* Hacia una teoría de la organización escolar, Barcelona, Paidós/MEC.
- BERISTÁIN , Helena (2001) *Diccionario de Retórica y Poética.* 8ª. Edic. Edit. Porrúa.
- BERNSTEIN, Basil (2001) *La estructura del discurso pedagógico.* 4ª. Edic. Morata Fundación Paideia. Colecc. Educación crítica. La Coruña, España.
- BERTELY Busquets, María (2002) *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar.* Colec. Maestros y enseñanza. Paidós. México.
- BRIDGES Bird L (1989) "The art f teaching: Evaluation an Revision" en *The wholw language evaluation book.* Goodman Y., Goodman K.& Hood W., Eds. Heineman Educational Books Inc. New. York.
- BRUNER, J, (1986) "La inspiración de Vigotsky" en *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia.* Barcelona, Ed. Gedisa.
- BOURDIEU, Pierre (1986) "La escuela como fuerza conservadora: desigualdades escolares y culturales" en Leonardo, Patricia de (comp.) *La nueva sociología de la educación.* SEP El caballito, México.
- CAMPANARIO, Juan Manuel(2004) *¿Qué estrategias de enseñanza desarrollan los mejores profesores?* Universidad de Alcalá de Henares .Madrid, España. <http://www2uah.es/jmc/webens/151.html>
- CAIRNEY, T.H. (1996) *Enseñanza de la comprensión lectora.* 1ª. Edic. 1992 Ministerio de educación y Ciencia Ediciones Morata, Madrid.
- CALSAMIGLIA, Helena (2002) "El estudio del discurso oral" en Signos. Teoría y práctica de la educación, 2, págs. 38-40, enero-marzo de 1991 en *El aprendizaje de la comunicación en las aulas.* Compilador. Carlos Lomas. Papeles de la Pedagogía, Paidós
- CASTAÑOS, Fernando (1989) *Diez contradicciones del enfoque comunicativo.* Conferencia dada en el V Encuentro Nacional de Profesores de Lengua. Estudios de Lingüística Aplicada CELE, UNAM, México, No. 9, julio.
- CASSANY, Daniel et al (2002) *Enseñar lengua.* 8a. Edic. Serie Didáctica de la lengua y la literatura. Núm 117. Edit. Graó.
- CASSANY, Daniel (1989) *Describir al escribir.* 11ª. Edic. Paidós Comunicación Barcelona, España.
- CAZDEN, Courtney, B. (1991) "La interacción entre iguales: influencias contextuales", en Cazden, C. *Discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje.* Barcelona, España. Paidós/ Ministerio de Educación y Ciencia.
- _____ (1991)"El discurso en el aula" en Wittrock (1997) *La Investigación de la Enseñanza II.* Profesores y alumnos. Barcelona Paidós/Ministerio de Educación y Ciencia.
- CEMBRANOS, Fernando, David H. Montesinos y Marías Bustelo (1994) "La evaluación" en *La animación sociocultural.* Una propuesta metodológica, en Antología de la Licenciatura de la Educación. UPN.

- CHEHAYBAR, Edith y Kury (1983) *Técnicas para el aprendizaje grupal* (grupos numerosos) UNAM CISE, México.
- CHOMSKY, Noam (2003) *La arquitectura del lenguaje*.- Edit. Kairós. Numancia, Barcelona.
- COLL, César (1992) "Consideraciones generales en torno al concepto de currículum" en *Psicología y Currículum*, México, Paidós.
- COMENIO, Juan Amós (2004) *Didáctica Magna*. Prólogo de Gabriel de la Mora. Editorial Porrúa, México
- CONDEMARÍN, Mabel y Chadwick (1991) *La escritura formal y creativa*.- Edit. André Bello, Chile.
- CONAFE (2001) *Guía para el instructor comunitario. Educación en competencias para la vida*.
- CONALTE (1990) *Perfiles de Desempeño para Preescolar, Primaria y Secundaria*. Modernización Educativa. SEP
- CONALTE (1991) *Hacia un nuevo modelo educativo No. 2 Modernización Educativa*. SEP
- CROS, Anna (2002) "La clase magistral" en *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*. Compilador. Carlos Lomas. Papeles de la Pedagogía, Paidós.
- DELAMONT, S (1984) "Que comience la batalla. Estrategias para la clase" en *La interacción Didáctica*. Bogotá, Capeluz.
- DE LA MORA, Gabriel (2004) "Prólogo" a la *Didáctica Magna* de Juan Amós Comenio en *Didáctica Magna*, Editorial Porrúa, México.
- DE LA TORRE, Saturnino (1997) *Creatividad y formación: identificación, diseño y evaluación*. México, Trillas.
- DELORS, Jacques (1996) *La Educación encierra un Tesoro*.- Santillana-Ediciones UNESCO, España.
- DEL RÍO, Pablo (2002) "Conciencia y alfabetización (hacia una enseñanza de los útiles de la cultura)" en *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*. Compilador. Carlos Lomas. Papeles de la Pedagogía, Paidós.
- DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN (2006) Secretaria de Educación Secundaria. Reforma a la Educación Secundaria, Acuerdo Secretarial 384 del 26 de mayo, por el cual se establece el nuevo Plan y Programas de estudio para Educación Secundaria.
- DÍAZ-BARRIGA Arceo, Frida y Hernández Rojas, Gerardo (2002) *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista*, 2ª. Edic. Mc Graw Hill Interamericana, México.
- DIDO, Juan Carlos (2004) "Lenguaje y Globalización" III Congreso de la Lengua española "Libertad lingüística y Globalización" en *Novedades Educativas Reflexión y Debate*. Año 16 No. 160. Abril Argentina www.noveduc.com
- EDWARDS, Derek y Niel Mercer (1999) *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Temas de educación, Paidós / MEC Barcelona, España.
- EISNER, Elliot W (1998) "Conocimiento educativo", en Eisner, *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Paidós.
- ELÍAS de Ballesteros, Emilia.- *La Educación de los Adolescentes*.- Ed. Patria, 6ª. Edic., México, 1976
- ELLIOT, J (2000) *La investigación-acción en educación*. Morata, España.
- ERICKSON, Frederick (1982) "El discurso en el aula como improvisación: las relaciones entre la estructura de la tarea académica y la estructura de la participación social en clase" en *Lecturas de Antropología para educadores*. (Comp.) Velasco, H; García, J; Díaz de Rada, A. Trota, Madrid. 1993
- ESCUADERO Muñoz, J.M. (1987) *Cómo formular objetivos Operativos*, Ed. Kapeluz, Colombia.
- FAURE, E. et al (1999) en *Diccionario de las Ciencias de la Educación*. Aula Santillana. Gil, Editores, México.
- FERREIRO, Emilia (1998) "Renovación del Currículum" en *Qué y como aprender. Necesidades básicas de aprendizaje y contenidos curriculares* de Rosa maría Torres. Biblioteca del Maestro. SEP CONALITEG, México
- FERRÉS, Joan (2002) La construcción de los valores en la televisión, en *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*. Carlos Lomas (comp.) Paidós, España
- FERRINI, María Rita (1981) *Bases didácticas*. Colec. Educación Dinámica. Edit. Progreso.
- FIERRO, Cecilia, et al.(2000) *Transformando la práctica docente*. Paidós, México.
- GALINDO R. (1989) "Así no se pone sí" (That' s not the way you write sí" en *The wholw language evaluation book*. Goodman Y., Goodman K.& Hood W., Eds. Heineman Educational

- Books Inc. New. York.
- GALLEGO, Fabio. (2001) *Aprender a generar ideas, Innovar mediante la práctica*. Paidós. España 2001.
- GARCÍA Cansino, Everardo (2001) "Educación del pensamiento en el siglo XXI". *Educación 2001* Revista de Educación Moderna para una sociedad democrática. Número 76, septiembre.
- GARCÍA, Padrino Jaime y Arturo medina (Dirs) (1989) *Didáctica de la lengua y literatura*. Madrid, Anaya.
- GARIBAY Gutiérrez, Luis (2004) *Estrategias docentes*
[File://C:/Mis%20documentos/otros%20puntos%20%20%20oralidad/La %oralidad](File://C:/Mis%20documentos/otros%20puntos%20%20%20oralidad/La%20oralidad)
- GIROUX, Henry (2001) "Hay que pluralizar el concepto de alfabetización", en *Novedades Educativas* Año 13 No.122 Febrero noveduc@noveduc.com.ar
- GOODMAN, Yetta (1989) "Evaluations of students. Evaluations to teachers" en *The wholw language evaluation book*. Goodman Y., Goodman K.& Hood W., Eds. Heineman Educational Books Inc. New. York.
- GOODMAN, Kenneth (1992) "Lenguaje total: la manera del desarrollo del lenguaje" en *Cero en conducta*. Año 7 Número 29-30. Enero- abril.
- _____, Kenneth (2003) "Cómo la enseñanza apoya el aprendizaje en el desarrollo de la lectoescritura" en *Alfabetización por todos y para todos. 15º. Congreso Mundial de Alfabetización*. Aique, Argentina.
- GOODMAN, Y. Y K. GOODMAN (1989) *Lenguaje Integral*. Caracas. Editorial Venezolana.
- GOODMAN, YETTA M. Y KENNETH S. GOODMAN (2001) Vygotsky desde la perspectiva del lenguaje Total (whole-lenguaje) en en *The wholw language evaluation book*. Goodman Y. & Goodman. K. Hood W., Eds. Heineman Educational Books Inc. New. York. Traducción inédita de César Makhoulf Akl.
- GONZÁLEZ Basurto, T. Olimpia (2002) "Lectura y creatividad en los adolescentes de secundaria" en *Xiclli*. Año XII – Especial Nos. 45,46 y 47 Enero-Septiembre. Unidad UPN 094 Centro.
- GONZÁLEZ Reyna, Susana (1991) "El Lenguaje como sistema de comunicación" en González Reyna Susana en *Manual de Redacción e Investigación Documental*, Edit. Trillas, México.
- GREAVES, Donald H (1992) *Estructurar un aula donde se lea y escriba*. Paidós. Buenos Aires.
- HEARGREAVES, Andy (1985) "El significado de las estrategias docentes" en *Ser maestros, estudios sobre el trabajo docente* en antología preparado por Elsie Rockwell SEP Cultura Biblioteca Pedagógica. Ediciones el Caballito.
- _____. (1999) *Profesorado, cultura y postmodernidad (Cambian los tiempos cambia el profesorado)* Ediciones Morata, Madrid.
- HERNÁNDEZ Sampieri, Roberto, et al.(2000) *Metodología de la Investigación*.- Mac Graw Hill, México.
- HUERTA A. María de los Ángeles (2002) *Bases Sociales y pedagógicas de la Evaluación de Competencias*. Tesis Doctoral de la Universidad Complutense de Madrid, España/ Universidad Anáhuac, México. Documento Inédito.
- JACKSON, Ph.W. (2001) *La vida en las aulas*. Sexta edición Edit. Morata, España.
- JIMÉNEZ Vélez, Carlos Alberto (2000) *Cerebro creativo y lúdico*.- Hacia la construcción de una nueva didáctica para el siglo XXI. Cooperativa editorial magisterio. Santafé Bogota.
- JONGUITUD Aguilar, Claudia (2002) "Funciones del mediador en la experiencia de aprendizaje mediado con base en las teorías postuladas por el Dr. Reuven Feuerstein. Teoría de la modificabilidad cognoscitiva estructural y teoría de la experiencia del aprendizaje mediado". *Revista Mexicana de Pedagogía* Año XIII No. 63 Enero-Febrero Indizada en IRESIE.
- JORNADA, La (2006) *La ALDF aprueba la ley de educación*. Lunes 1º. de mayo de 2000 de Raúl Llanos Samaniego. <http://www.jornada.unam.mx/2000/05/01/cap1.html>
- KAUFMAN, Ana María y Rodríguez, Ma Elena.- *La escuela y los textos*.- Buenos Aires, Santillana, 1993.
- KEMMIS, Stephen (2002) *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. España, Morata.
- KRESS, Gunther (1983) "Los valores sociales del habla y la escritura", en Flower, Roger, et. al. *Lenguaje y control*. Fondo de Cultura Económica, México.
- LEONARDO, Patricia (1986) La nueva sociología de la educación ,en Leonardo, Patricia de (comp.). SEP El Caballito, México.
- LERNER, Delia (2001) *Leer y escribir en al escuela: lo real , lo posible y lo necesario*. Fondo de Cultura Económica. Espacios para la Lectura. México.

- LINO, Susana y Carlos Giordano (2004) "La re-valorización de la palabra hablada: la narrativa oral y su posibilidad de construcción socio-histórica" Ponencia presentada en el 3º. Congreso de Comunicadores Foro VIII: Perspectivas Teóricas y Metodológicas en Comunicación Docentes e Investigadores FPyCS.UNLP.
<File://C: Mis%20documentos/otros%20puntos%20%20%20oralidad/La%re-valorización>
- LOMAS, Carlos, Osoro, Andrés y Tusón, Amparo (1993) *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Papeles de la Pedagogía. Paidós. Barcelona, España.
- LOMAS, Carlos (1999) *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras*. Volumen I y II, Paidós.- España. las aulas. Papeles de la Pedagogía, Paidós, España.
- LOZANO, Lucero (1978) *Didáctica de la lengua y la literatura*. Porrúa Hnos. México.
- _____ (1994) *Planeación Metodológica y Evaluación en los Programas de los tres grados de Español (1994-1995)* Seminario "Apoyo para los programas de español" dado en la Cd. De México. Escrito mecanográfico.
- _____ (1997) *Técnicas, dinámicas y juegos didácticos para un aprendizaje grupal*. Libris Editores Cuarta edición. México.
- _____ (2003) *Didáctica de la Lengua Española y de la Literatura*. 2ª. Edic. Libris. Editores, México.
- MAKHLOUF Akl, César (1997) *Patrones de interacción y discurso en el aula*. Tesis de Maestría en Ciencias con Especialidad en Investigaciones Educativas. Centro de Investigaciones y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.
- MARTÍNEZ Montes, Guadalupe Teodora et al (2002) *Del texto y sus contextos. Fundamentos del enfoque comunicativo*. Edere, México.
- MAQUEO, Ana y Méndez, Verónica (2001) *Español 1 Lengua y Comunicación*. Libro de Texto Gobierno del Distrito Federal. Limusa, Noriega Editores. México.
- MAYOR Sánchez, Juan (1994) Presupuestos psicológicos de la didáctica de la lengua y la literatura en García, Padrino Jaime y Arturo Medina (Dir) *Didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid, Anaya, 1989 en UPN, Antología LE'94 Aprendizaje de la lengua en el aula.
- MEDINA Padilla, Arturo (1994) "La didáctica de la literatura" en UPN, LE'94 *El aprendizaje de la lengua en la escuela*. México.
- MEDINA Rivilla, Antonio (1980) *Didáctica e Interacción en el Aula*. Colección de Didáctica. Edit. Cincel Kapelus. Bogotá, Colombia.
- MORENO, Monserrat.- *La Pedagogía Operatoria*.- Edit. Fontamara No. 194, Méx. 1997.
- NAJT R, Miriam y Reyzaabal R, María Victoria (1989) "El lenguaje utilitario", en García Padrino, Jaime y Arturo Medina (Dir) *Didáctica de la lengua y literatura*. Madrid, Anaya.
- NIEDA, Juana y Macedo Beatriz (1998) *Un currículo científico para estudiantes de 11 a 14 años*. Biblioteca para el maestro. SEP. Méx.
- NUSSBAUM, Luci (2002) "De cómo recuperar la palabra en la clase de lengua. Notas para el estudio del uso oral", en *Signos. Teoría y Práctica de la educación*. No. 2 enero-marzo de 1991, en *El aprendizaje de la comunicación en el aula*. Compilador: Carlos Lomas. Papeles de la pedagogía, Paidós, Barcelona.
- NUSSBAUM, LUCI Y AMPARO TUSÓN (2002) "El aula como espacio cultural y Discursivo" en *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 17, enero-marzo de 1996, en *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*. Compilador: Carlos Lomas. Papeles de la Pedagogía, Paidós.
- OLSON, David R. Y Nancy Torrance (1998) *Cultura escrita y oralidad*. Comps 2ª. Edic. Gedisa Editorial. Colecc. Lea. España.
- OLSON, David R. (1998) "Desmitologización de la cultura escrita" en Olson, D. *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. Gedisa. Barcelona, 1995.
- PÉREZ González, María Rosa (2004) "Asesoría técnico Pedagógica, una actividad Compartida" en *Revista Mexicana de Pedagogía*, Año XIX No. 77. Indexado por IRIESE.
- PÉREZ Gómez, Ángel I. (2002) "La función social y educativa de la escuela" en *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*. Carlos Lomas (comp.) Paidós, España.
- _____ (1988) "La cultura académica" en *La cultura escolar en la sociedad neoliberal* Ediciones Morata

- PÉREZ Tornero, José Manuel (2002) De la escritura al hipermedia en *El aprendizaje de la comunicación en las aulas. Carlos Lomas (comp.)* Paidós, España.
- POSTIC. M (1982) "Estudio psicológico de la Relación Educativa" en *La relación Educativa*, Madrid, Narcea.
- PRIETO Castillo, Daniel (2000) El derecho a la imaginación. Apuntes sobre comunicación y educación. Ediciones Paulinas. Argentina.
- PRONAP (2002) *Hablando se entiende la gente*. Cuaderno. Serie Del colectivo docente al salón de clases. Coordinación General de actualización y Capacitación Para Maestros en Servicio de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal de la SEP, México.
- QUIRÓZ, Teresa (2004) *Educación en la Comunicación/Comunicar en la Educación*.
[File://C:/Mis%20documentos/otros%20puntos%20%20%20oralidad/La %oralidad](File://C:/Mis%20documentos/otros%20puntos%20%20%20oralidad/La%20oralidad)
- RALL, Dietrich (1989) "Por una ampliación del concepto del Enfoque comunicativo" *Estudios de Lingüística aplicada* No. 9 Julio, CELE, UNAM, Méx.
- REMEDI E.(1991) "Desórdenes, sentidos y signos de la gestión: voces de los sujetos", en *La gestión pedagógica en la escuela*, Santiago, UNESCO.
- RESNICK, Lauren B.(1994) "El alfabetismo, dentro y fuera de la escuela" en Antología UPN *El aprendizaje de la lengua en la escuela*, México.
- ROCKWELL, Elsie (1985) *Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente*. Antología preparada por SEP Cultura Biblioteca pedagógica.
- ROCKWELL, E. y Ezpeleta, J. (1983) *La escuela, relato de un proceso de construcción inconcluso*. Documentos DIE/CIVESTAV/IPN.México,D.F.
- RODARI, Geanni.- *La Gramática de la Fantasía*.- Edit. Panamericana, Santafé de Bogota,1999.
- ROMÁN Pérez, Martiniano (2004) "Reformas educativas en España y América Latina. Contradicciones, límites y alcances" (Universidad Complutense de Madrid). Entrevista realizada por Patricia Mariel Del Regno, Licenciada en Ciencias de la Educación (Universidad de Buenos Aires) y Profesora Enseñanza Media y Superior en Ciencias de la Educación. *Novedades Educativas*Año 16 No. 160 Abril. Argentina www.noveduc.com
- RUVALCABA Flores, Herminia (2003) "Las estrategias de enseñanza aprendizaje" en *Aprender a aprender*. <http://www.monografias.com/trabajos4/aprender/aprender.shtml>
- SACRISTÁN Gimeno, J (1997) *La transición a la educación secundaria. Discontinuidades en las culturas escolares*. Colec. Pedagogía Manuales 2ª. Edic. Morata, España,
- SACRISTÁN Gimeno, J y Ángel Pérez Gómez (1991) *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. España, Morata.
- SACRISTÁN, J. Gimeno y A. Pérez Gómez (1997) *Comprender y Transformar la enseñanza*. Morata, Madrid.
- SÁNCHEZ Vázquez, Adolfo (1980) *Filosofía de la Praxis*, Grijalbo, México
- SANTOS Guerra, Miguel A. (1988) "La evaluación cualitativa de planes y centros de perfeccionamiento de profesorado: Una forma de mejorar la profesionalidad docente" en *Investigación en la escuela*, No. 6. *Revista de Investigación Innovación escolar*. Edita: Servicio de publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- SEP (1999) *Estructura Conceptual de la Asignatura de Español*. Coordinación Sectorial de Educación Secundaria. Subdirección de apoyo Técnico Complementario. Departamento de Proyectos Académicos.
- SEPa (1993) *Planes y Programas de Estudio. Educación Básica. Primaria*. Edic., México.
- SEPb (1993) *Planes y Programas de Estudio. Educación Básica Secundaria 2ª Edic.* México, Reimpresión, 1994.
- SEP (1994) Libro para el Maestro Educación Secundaria. Reimpresión, México, Reimpresión, 1996.
- SEP (2000) *Plan y Programas de estudio. Educación Básica. Primaria*.
- SEP (1992) *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*.
- SEP (2004) *Programa de Educación Preescolar*
- SEP (2004) "Reforma Integral de la Educación Secundaria". Dossier Educativo 31. Educación 2001 *Revista Mexicana de Educación* Núm 17.
- SILVA Gómes, Helena María,da (1989) *Gramática y Metodologías comunicativas: Revisión y análisis*. Estudios de Lingüística Aplicada Núm. 9, julio CELE, UNAM, Méx.

- SCHMELKES, Sylvia (1999) "Calidad de las instituciones de educación secundaria". Conferencia presentada en el seminario *Situación actual de la Secundaria General* en el Estado de Oaxaca organizado por el Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca y celebrado en esa ciudad del 7 al 9 de octubre de 1999.
- SCHEMELKES, Sylvia (1994) *Hacia una calidad educativa*. SEP Conferencia pronunciada en Oaxaca para el nivel de secundaria.
- SCHEMELKES, Sylvia (1995) *El Proyecto Escolar* y *La escuela* Ficha de trabajo No. 6, Documento II. Gobierno de Guanajuato. SEP.
- SCHMUCK Richard A. y Patrich A. Schmuck (1971) *Técnicas de grupo en la enseñanza*. ILCE UNESCO-MÉXICO, Editorial Pax-México, México.
- SMITH, Frank (1994) "Lenguaje hablado y escrito en desarrollo de la lengua escrita" Antología. México. UPN, 1986 en Antología UPN, LE'94 *El aprendizaje de la lengua en el aula*.
- TABA, Hilda (1974) *Elaboración del currículo*. Colecc. Herramientas para el Docente (2003) Editorial Troquel, Argentina.
- TENTI Fantani, Emilio (2001) "Culturas juveniles y cultura escolar" en *¡Por esto!* Unicornio 6 de mayo.
- TYLER, Ralph W. (1973) *Principios básicos del currículo*. Ediciones Troquel, Buenos Aires, Argentina.
- TITONE, Renzo (1986) *El lenguaje en la interacción didáctica. Teorías y modelos de análisis*. Narcea.
- TORRES Jurjo, Santomé (1998) *El currículum oculto*. Ediciones Morata, España.
- TORRES, Rosa María (1998) *Qué y cómo aprender* Biblioteca para la actualización del maestro SEP. CONALITEG. México
- TORRES, Rosa María (1993) *Qué contenidos y cómo es necesario aprender: necesidades básicas y contenidos curriculares, en Necesidades básicas de aprendizaje. Estrategias de acción*. Santiago, UNESCO/OREALC.
- TOUGH, Joan (1989) *La conversación al servicio de la enseñanza y el aprendizaje en Lenguaje, conversación y educación*.- Madrid, Viso.
- TUSÓN, Jesús (1994) "Teorías gramaticales y análisis sintáctico" en Antología. *El aprendizaje de la Lengua en la escuela*. UPN, México.
- TUSÓN Valls, Amparo (1998) "Aportaciones de la sociolingüística a la enseñanza de la lengua", en Lomas, Carlos y Andrés Osoro en *El Enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona, Paidós.
- _____ (2002) "Iguales ante la lengua, desiguales ante el uso", en Signos. Teoría y práctica de la educación, 2, págs. 50-59, enero-marzo de 1991 en *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*. Papeles de la Pedagogía, Paidós.
- TUSÓN, Jesús (1994) "Teorías gramaticales y análisis sintácticos", Barcelona, Teide, 1981 en UPN, LE'94 *El aprendizaje de la lengua en el aula*.
- TYLER, Ralph W. (1986) *Principios básicos del currículo*. 5ª. Edic. Ediciones Troquel Buenos Aires, Argentina.
- UNESCO (1990) "Satisfacción De Necesidades Básicas de Aprendizaje: Una Visión para el decenio de 1990". *Conferencia Mundial de Educación para Todos*. 5 de mayo de 1990, Jomtien, Tailandia, Santiago. UNESCO/OREALC.
- URIBE. M (2002) *Teorías de aprendizaje. Estrategias de enseñanza*. Anexo 6 www.lm.uasnet.mx/páginaspersonales/muribe/anexo_6.htm
- VELILLA Barquero, R. (1974) *Saussure y Chomsky Introducción a la Lingüística*. Edit. Cincel Kapelus, Bogotá, Colombia.
- VELASCO, H; García, J; Díaz de Rada, A (1993) *Lecturas de Antropología para educadores*. Trota, Madrid.
- VILA, Ignasi (1998) "Reflexiones sobre la enseñanza de la lengua desde la Psicolingüística" en Lomas, Carlos y Andrés Osoro (compiladores) *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona, Paidós.
- VILAR, Josefina (2004) *La oralidad entre otras formas de comunicación*. UAM Xochimilco. Departamento de Educación y Comunicación File://C: Mis%20documentos/otros%20puntos%20%20%20 oralidad/La %ORALIDAD.
- VIÑAO, Frago A (1999) *Leer y escribir. Historia de dos prácticas culturales*. Educación, Voces y Vuelos. México.

- VIRAMONTE de Ávalos, Magdalena (1998) *La nueva lingüística en la Enseñanza Media*. Ediciones Colihue, Buenos Aires ,Argentina.
- VITALE, Ermanno (2002) "Globalización y Estado de Derecho", en *Este País. Tendencias y Opiniones. Suplemento especial: Conociendo a los ciudadanos mexicanos II*. Revista mensual/número 139 octubre.
- VYGOTSKY, L S (1998) *Pensamiento y lenguaje*. Editorial Pueblo y educación, La Habana, Cuba.
- WHEELER (1985) "La evaluación" en *El desarrollo del currículum escolar*. España, Santillana.
- WELLS, Gordon (2001) *Indagación Dialógica*. Temas de Educación Paidós Barcelona, España.
- WERTSCH, James V. (1995) *Vigotsky y la formación social de la mente*. Cognición y desarrollo humano. Paidós. Barcelona, España.
- WITTROCK, Merlin C. (1989) "Recopilación de datos" en *la investigación de la enseñanza II, Métodos cualitativos y de observación. España Paidós*
- WOODS, Peter (1985) "Estrategias de enseñanza" en *Ser maestros, estudios sobre el trabajo docente*, Antología preparada por Elsie Rockwell. SEP Cultura Biblioteca Pedagógica. Ediciones El Caballito.
- WOHL, John P. y Erickson, Susan (1999) *Fundamentos para evaluar a niños y jóvenes*. Ed. Pax, México.
- ZARZAR Charur, Carlos (1993) *Habilidades básicas de la docencia. Apoyo Académico*. Editorial Patria, México.