



Enseñar
y aprender
lengua y
literatura



núm. 3

Año 2. Verano de 2023
ISSN en trámite.



*Comprensión
y producción
de textos
orales*





Enseñar
y aprender
lengua y
literatura



núm. 3

Año 2. Verano de 2023
ISSN en trámite.



*Comprensión y
producción
de textos
orales*



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Dr. Enrique Graue Wiechers
RECTOR

Dr. Leonardo Lomelí Vanegas
SECRETARIO GENERAL

Mtro. Hugo Alejandro Concha Cantú
ABOGADO GENERAL

Dr. Luis Álvarez Icaza Longoria
SECRETARIO ADMINISTRATIVO

Dra. Patricia Dolores Dávila Aranda
SECRETARIA DE DESARROLLO INSTITUCIONAL

Lic. Raúl Arcenio Aguilar Tamayo
SECRETARIO DE PREVENCIÓN, ATENCIÓN
Y SEGURIDAD UNIVERSITARIA

Mtro. Néstor Martínez Cristo
DIRECTOR GENERAL DE COMUNICACIÓN SOCIAL



ESCUELA NACIONAL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES

Dr. Benjamín Barajas Sánchez
DIRECTOR GENERAL

Lic. Mayra Monsalvo Carmona
SECRETARIA GENERAL

Lic. Rocío Carrillo Camargo
SECRETARIA ADMINISTRATIVA

Lic. María Elena Juárez Sánchez
SECRETARIA ACADÉMICA

Biól. David Castillo Muñoz
SECRETARIO DE SERVICIOS DE APOYO AL APRENDIZAJE

Mtra. Dulce María E. Santillán Reyes
SECRETARIA DE PLANEACIÓN

Mtro. José Alfredo Núñez Toledo
SECRETARIO ESTUDIANTIL

Mtra. Gema Góngora Jaramillo
SECRETARIA DE PROGRAMAS INSTITUCIONALES

Lic. Héctor Baca Espinoza
SECRETARIO DE COMUNICACIÓN INSTITUCIONAL

Ing. Armando Rodríguez Arguijo
SECRETARIO DE INFORMÁTICA

ENSEÑAR Y APRENDER LENGUA Y LITERATURA

DIRECTORIO

COMITÉ EDITORIAL:

DIRECTOR | Dr. Benjamín Barajas Sánchez

COORDINACIÓN | María Isabel Gracida Juárez

CONSEJO EDITORIAL | Judith Orozco Abad, plantel Sur

Carla Mariana Díaz Esqueda, plantel Oriente

Carlos Guerrero Ávila, plantel Vallejo

Gloria Hortensia Mondragón, plantel Naucalpan

Adriana Meléndez Mercado, plantel Azcapotzalco

COLABORADORES |

María Alejandra Gasca Fernández, plantel Oriente

Alejandro Rojas Juárez, SEP Puebla

Isabel Alcántara Carbajal, plantel Naucalpan

Álvaro Ernesto Uribe, UAM-Azcapotzalco

Melchor López Hernández, FCPyS

Mónica Monroy González, plantel Vallejo

Erandy Gutiérrez García, plantel Azcapotzalco

Olga María Hildeza Flores Álvarez, plantel Vallejo

Nadia López Casas, plantel Naucalpan

EDITOR RESPONSABLE | Héctor Baca Espinoza

EDITOR ADJUNTO | Marcos Daniel Aguilar Ojeda

DISEÑO | Alejandro Flores

CORRECCIÓN | Mario Alberto Medrano

IMÁGENES DE PORTADA E INTERIORES |

© freepik, © pexels, © pixabay

Enseñar y aprender lengua y literatura. Año 2, número 03, verano de 2023, es una publicación semestral editada por la Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad Universitaria, CP 04510, Alcaldía Coyoacán, Ciudad de México, a través del Colegio de Ciencias y Humanidades, lateral de Insurgentes Sur, esq. Circuito Escolar, 2do. piso, Ciudad Universitaria, C.P. 04510, Alcaldía Coyoacán, Ciudad de México, teléfono 5622-0025. Correo electrónico: eall@gmail.com
Editor responsable: Héctor Baca Espinoza. Certificado de Reserva de Derechos al Uso Exclusivo del Título de la red de cómputo: en trámite, otorgado por el Instituto Nacional del Derecho de Autor (INDAUTOR). ISSN: en trámite, otorgado por la Comisión Calificadora de Publicaciones y Revistas Ilustradas de la Secretaría de Gobernación. URL: <https://gaceta.cch.unam.mx/es/editorial/revistas/eall>

La responsabilidad de los textos publicados en Enseñar y aprender lengua y literatura, recae exclusivamente en sus autores y su contenido no necesariamente refleja el criterio de la Institución. TODOS LOS DERECHOS RESERVADOS. PROHIBIDA LA REPRODUCCIÓN PARCIAL O TOTAL, INCLUYENDO CUALQUIER MEDIO ELECTRÓNICO O MAGNÉTICO, PARA FINES COMERCIALES.

Índice



08. La oralidad en el aula: una microsociedad para el aprendizaje y la diversidad

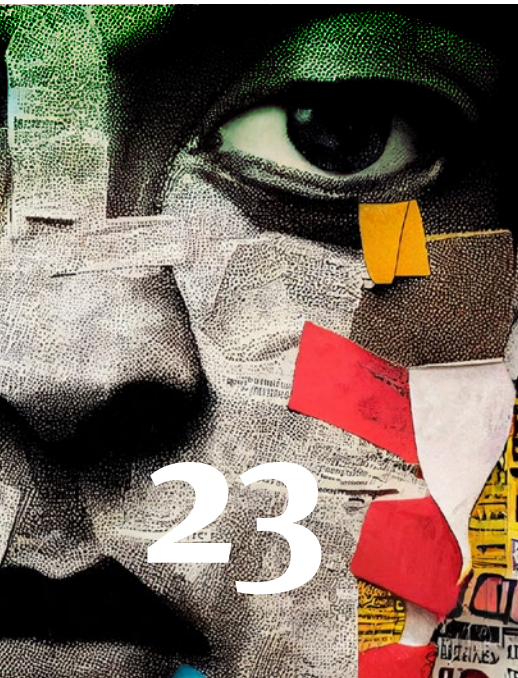
María Isabel Gracida Juárez

11. El desarrollo de la oralidad en el bachillerato

Alejandro Rojas Juárez

17. El debate en el programa de TLRIID III

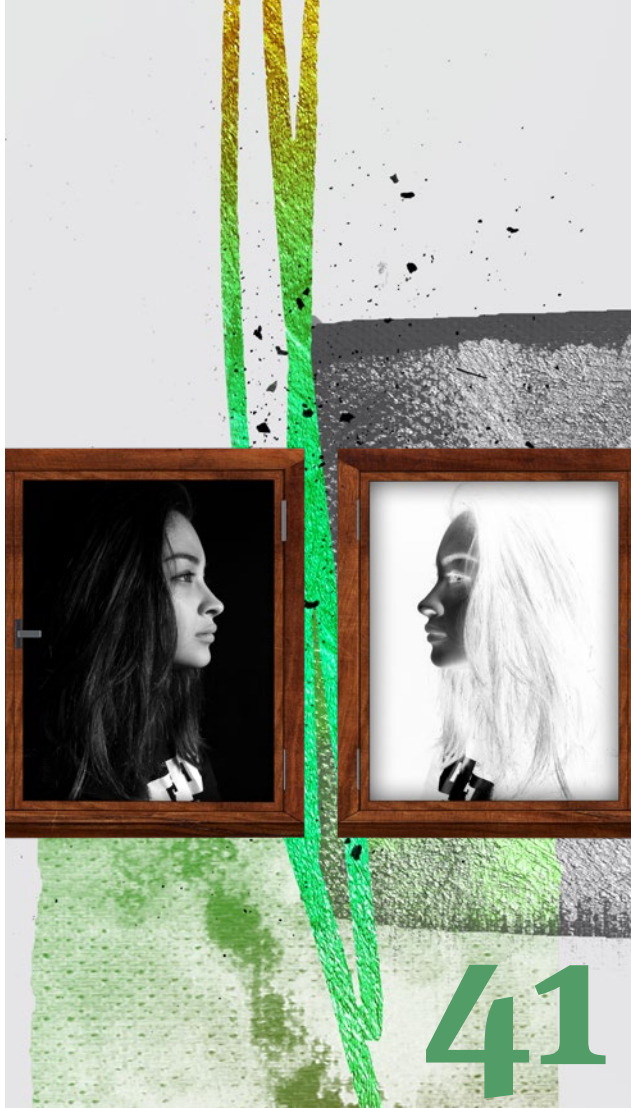
María Alejandra Gasca Fernández



- 23. La exposición escolar: entre el ser y las lágrimas**
Melchor López Hernández

- 28. El slam de poesía: una experiencia de socialización y aprendizaje**
Isabel Alcántara Carbajal
Álvaro Ernesto Uribe

- 34. Socialización oral de la novela *Pedro Páramo***
Nadia López Casas



41



46

41. Producción de comentarios orales libres

Olga María Hildehza Flores Álvarez
Erandy Gutiérrez García

46. Sobre la oralidad en la clase de Inglés IV

Mónica Monroy González



Presentación

La expresión oral es intrínseca al desarrollo del ser humano y además requiere de la interacción, un contexto compartido, así como la habilidad expresiva y de interpretación, elementos que forman parte del Modelo Educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades. En este sentido, el Plan y programas de estudio fomentan la adquisición del conocimiento y los valores universales, a través de una serie de estrategias que implican la reflexión y la retroalimentación de las ideas, entre la comunidad estudiantil y el profesorado.

Por ello, las actividades cotidianas nos permiten lograr el desarrollo y evolución constante de nuestras expresiones orales. No cabe duda de que una de las formas más efectivas para alcanzar el aprendizaje es mediante uno de los postulados esenciales de nuestro Colegio: el *aprender a aprender*, que se da mediante la apropiación del conocimiento y la posterior implementación de nuestras destrezas comunicativas y lingüísticas.

De esta forma, en el nuevo número de la revista *Enseñar y aprender lengua y literatura*, por medio de ocho artículos, las y los autores establecen la relación que existe entre el proceso de comprensión y producción de textos orales con el de enseñanza-aprendizaje, en el marco de docencia de nuestra institución educativa.

Así, las profesoras y los profesores, quienes escriben para este tercer número, plantean temáticas tan importantes para los docentes y estudiantes del Colegio como: la exposición ante grupo por parte de los alumnos; el slam poético como posibilidad comunicativa y creativa; la socialización oral en la novela *Pedro Páramo*, de Juan Rulfo; producción de comentarios orales libres y la oralidad en la clase de Inglés IV.

Queremos agradecer a cada una de las autoras y autores que han hecho posible este nuevo número: a María Isabel Gracida Juárez, María Alejandra Gasca Fernández, Alejandro Rojas Juárez, Isabel Alcántara Carbajal, Álvaro Ernesto Uribe, Melchor López Hernández, Mónica Monroy González, Erandy Gutiérrez García, Olga María Hildehza Flores Álvarez, Nancy K. Frías Chaires, Nadia López Casas y Alejandro Vásquez Guerrero.

Sean, pues, bienvenidos/as a las páginas del tercer número de su revista *Enseñar y aprender lengua y literatura*, el cual será de gran utilidad para nuestro quehacer académico y para la formación integral de los estudiantes.

DR. BENJAMÍN BARAJAS SÁNCHEZ
DIRECTOR GENERAL DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES

LA ORALIDAD EN EL AULA:

UNA MICROSOCIEDAD
PARA EL APRENDIZAJE
Y LA DIVERSIDAD

María Isabel
Gracida Juárez
[mariaisabel.gracida@
cch.unam.mx](mailto:mariaisabel.gracida@cch.unam.mx)

El inventario comunicativo, tanto en el aula como fuera de ésta, incluye una serie de recursos lingüísticos y no lingüísticos, tales como los gestos corporales, señas, formas de vestir, entre muchos otros que hacen que pensar y organizar la oralidad en las aulas se relacione, forzosamente, con una diversidad de repertorios y recursos didácticos que permitan visibilizar las múltiples formas en las que el alumnado utiliza el lenguaje tanto en sus prácticas escolares como en las sociales.

La diversidad de nuestros estudiantes en los salones de clase da cuenta de variedades sociales, pero también funcionales e incluso geográficas; la heterogeneidad y las diferentes maneras de hablar permiten apreciar críticamente la amplitud de usos comunicativos tanto en el aula como fuera de ella y poner el acento en interpretaciones que algunas ciencias del lenguaje, como la sociolingüística y la

pragmática nos han mostrado con amplitud hace ya algún tiempo. Es decir, el alumnado (y también el profesorado) tiene procedencias sociales y culturales diversas que se ejemplifican en sus gustos, en sus inclinaciones que se manifiestan, entre otras circunstancias, en sus formas de hablar, las cuales dan color a nuestros espacios educativos.

Así, continuar calificando de correcto o incorrecto un determinado uso de la lengua es más que nunca arcaico, cuando deberíamos hablar de adecuación o inadecuación comunicativa de acuerdo con los referentes, los propósitos y los contextos escolares. Sin embargo, los usos académicos de la oralidad tienen otro sentido que va más allá de las variedades sociales o geográficas y, en cierta medida, obedece a la normativa canónica que se requiere para la comunicación en las aulas a diferencia de la que el alumnado joven expresa fuera de ese ámbito.

Si partimos de que la lengua no es inmutable ni uniforme, pero que los espacios académicos nos solicitan otras formas de comunicación que no sean las cotidianas, entonces el asunto de la heterogeneidad adquirirá nuevas direcciones determinadas desde la práctica escolar que acompaña una serie de aprendizajes del alumnado en donde, si bien caben diversas variedades, también se asumen ciertas orientaciones para la expresión oral de acuerdo con la intención o propósito comunicativo, a la situación específica de comunicación y, evidentemente, al contexto en el que se produzcan las comunicaciones. La especialista Amparo Tusón reconoció:

Es preciso reivindicar el milagro de la pluralidad; la diversidad de las formas lingüísticas; las maneras variadas con que los seres humanos hemos llegado a hacer nuestro el mundo, un mundo que resumimos con las palabras [...] y porque hemos de entender, de una vez por todas y para siempre, que el lenguaje y las lenguas son el patrimonio natural que nos define y nos diferencia como habitantes del universo. (Tusón, A. "El jardín lingüístico del aula" en TEXTOS. Didáctica de la lengua y de la literatura, 94, 2021, p. 95).

Entonces, habrá que conciliar los usos lingüísticos de las y los adolescentes a quienes atendemos cotidianamente en el salón de clase, con los requisitos de carácter formal que requiere la comunicación académica para ser eficaz de acuerdo con sus propósitos. Por tanto, el tema tiene muchas más aristas de complejidad que requieren del profesorado aproximaciones, quizá soluciones, más abiertas, adecuadas y críticas para dar herramientas comunicativas más formales y académicas a un alumnado que tendrá que adecuarse a diversos contextos en distintas circunstancias sociales y escolares.

Y el asunto no es de ninguna manera fácil; no pueden darse rutas únicas ni inamovibles y se debe actuar en las aulas de acuerdo con las necesidades de un currículo, de un programa, de una manera global de comunicación escolar que no se acaba en el bachillerato, sino que se construye para toda la vida académica y, desde luego, para la

vida social y laboral. Por tanto, habrá que trabajar con las herramientas necesarias para dar cabida a la pluralidad que asegure la igualdad de oportunidades dentro y fuera del ámbito académico.

Los programas de estudio atienden una diversidad de contenidos que son centrales para aprender de modo constructivo. Algunos de ellos se relacionan con los tipos textuales expositivos y argumentativos, sin dejar de lado algunas formas de diálogo entre pares que permite la apropiación de saberes, habilidades y actitudes que la escuela debe fomentar. Como se vea, el asunto es de la mayor complejidad porque equivale a dotar al alumnado de una serie de construcciones comunicativas con diversos propósitos para conseguir un capital cultural que tenga sentido tanto en su vida académica como al margen de ésta, es decir, trabajar con estructuras determinadas que permitan construir una educación que favorezca una comunicación académica que permita el contraste con la comunicación social y, al mismo tiempo, consiga la interacción entre ambas al establecer con claridad las afinidades y diferencias.

Así, trabajar con la oralidad con textos narrativos, expositivos o argumentativos, entre otros, permite dotar de identidad al alumnado para establecer la diferencia entre los propósitos de cada uno de ellos hasta conseguir un diálogo intercultural que permita llegar a educar en la controversia, en el trabajo colaborativo, en la persuasión, en el diálogo, en la construcción del conocimiento y la búsqueda de información, en síntesis, conseguir pensar de manera crítica como condición esencial para participar de manera responsable y propositiva en la vida académica y social.

La articulación textual oral, la estructura, la coherencia ya sea de una exposición escolar, de una conferencia académica, de un relato autobiográfico o de una experiencia de cualquier otra índole, el debate, entre otras formas de oralidad en las aulas, configuran discursos con variada riqueza cromática que se advierte en las pausas, en las redundancias, en los recursos enfáticos, las reformulaciones o las ejemplificaciones, entre otras circunstancias a considerar en la adecuada transmisión de lo que se dice para conseguir un propósito. El discurso oral requiere de una estructura

coherente y cohesionada acorde con el propósito comunicativo que permita al alumnado adolescente mostrar quién es y cómo es para los demás incluyendo elementos básicos de la comunicación oral como el timbre de voz, las inflexiones derivadas del uso de los tonos, la expresión del rostro, el resto de la gestualidad, entre otros elementos verbales y no verbales que le ayudan a configurar una identidad discursiva.

Todo lo anterior suena a un exceso de trabajo en los salones de clase tomando en consideración que los programas de estudio deben atender a la consecución de muchos otros aprendizajes para los que es necesario tener tiempos y materiales adecuados y ello hace que una posible razón para no abordar de manera adecuada ni la comprensión ni la producción oral en las aulas sea que se da por sentado que todos hablan y escuchan y que ello no hay que considerarlo más de la cuenta, mucho menos evaluarlo y es aquí en donde se presenta, quizá, una de las mayores vías de escape para no trabajar de la mejor manera la oralidad: cómo se hace para evaluar las habilidades de comprensión y producción orales si ello no tiene suficientes asideros como sería en los casos de la lectura y la escritura, pues implican habilidades lingüísticas y comunicativas que damos por sentadas y, por tanto, desatendemos en la vida escolar cotidiana.

¿Cómo se pueden atender en los programas de enseñanza de la lengua y de la literatura todos los aspectos relacionados con la gestión del tiempo de la oralidad, con los contenidos de aprendizaje de diversos géneros académicos, con la planificación, con la *corrección*, con la personalidad y la imagen social del adolescente que acude a nuestros centros educativos, con la diversidad en su sentido más amplio, con la carencia o el exceso de habilidades lingüísticas y comunicativas que permiten movilizar en el salón de clases diversos aprendizajes personales y comunes que llevarán al alumnado que se comunica oralmente a aceptar o quizá modificar su propia identidad?

La labor que requiere el trabajo en el aula con la oralidad es intenso; necesita de una buena planificación tomando en cuenta que al no ser la oralidad siempre igual ni tener los mismos propósitos comunicativos, ésta precisa de distintas formas de organización que tendrán su correlato en las maneras de evaluación, formas que no son universales, sino que, por el contrario, al ser específicas deberán considerar las singularidades, los enfoques, los contenidos, los aprendizajes deseados, las herramientas de evaluación, pues esta actividad, evaluar, no puede ser universal debido a su singularidad derivada del tipo de aprendizaje a conseguir, de la gestión del tiempo, de las habilidades lingüísticas y comunicativas a evaluar, así como de los diversos elementos pragmáticos de las estrategias de aprendizaje que se hayan puesto en juego para conseguir que el alumnado construya una intervención en el aula pensada, organizada, planificada, que huya, cuando así sea necesario, de la inmediatez de lo irreversible, de lo que se dice y ya no tiene vuelta atrás. En el discurso oral, lo que se dice, aunque se matice, no se puede desdecir, pero también es parte de la reflexión que se consigue en los escuchas y en el propio enunciador.

El número 3 de esta revista dedicada a la comprensión y producción de diversos textos aborda de manera plural las prácticas docentes de la oralidad. Falta mucho camino por andar para poder incorporar de mejor manera la comprensión y la producción oral en los salones de clase con la consiguiente forma de evaluación de lo comunicado para lograr que se produzcan mejores resultados individuales en el alumnado, pero también mejores logros corales y diversos que permitan la construcción de identidades lingüísticas y comunicativas que hagan posible apreciar en el alumnado adolescente el valor especial de sus discursos académicos y públicos con el uso de diversas herramientas para conseguir una comunicación no sólo eficaz, sino también razonada, concreta, que convoque a su comunidad a los múltiples retos para conseguir la competencia oral. ◀◀

EL DESARROLLO DE LA ORALIDAD EN EL BACHILLERATO:

IMPLICACIONES DIDÁCTICAS DEL QUEHACER DOCENTE
Y LAS DIFICULTADES EN EL ESTUDIANTE PARA EL
APRENDIZAJE DE LA LENGUA

Alejandro Rojas Juárez
alexrojasj2019@outlook.com



RESUMEN

El aprendizaje de la lengua es un proceso complejo que requiere del desarrollo de la capacidad lingüística en el estudiante, para lo cual la figura del docente es determinante debido a que será quien formule el diseño de actividades orientadas al desarrollo de habilidades, capacidades y actitudes para favorecer el dominio y conocimiento de recursos expresivos.

En este artículo se abordan temas concernientes con el aprendizaje de la lengua y de la literatura en estudiantes de Educación Media Superior, por consecuencia, se incide en elementos coyunturales asociados con la didáctica, el rol del profesor y del alumno en el proceso de adquisición y consolidación relacionado con los temas lingüísticos.

Para iniciar, es fundamental proponer una descripción conceptual de la didáctica, en la que se enuncian cuatro aspectos propios del concepto. En seguida, se asocian los aspectos con el quehacer docente, aquellos que posibiliten a los estudiantes la consolidación del aprendizaje y el uso de la lengua. Como tercer elemento se describen algunos problemas relacionados con el aprendizaje de la lengua y de la literatura, destacando las deficiencias en la adquisición de las destrezas de la lectura y escritura como causantes de las dificultades relacionadas con la lengua. Además, se describe el rol del docente desde un enfoque competencial para el favorecimiento del aprendizaje de la lengua, para lo cual se presenta un gráfico que contienen cinco competencias principales del profesor que enseña lengua materna y segundas lenguas. Por otra parte, se expresan las características relacionadas con el rol del alumno, las cuales se encuentran en el proceso de la adquisición y aprendizaje de una lengua; al respecto, se apoya la información en un gráfico en el que se registran cuatro competencias que se espera que desarrollen los estudiantes. Finalmente, se presenta una conclusión en la que se resalta

la importancia de la didáctica que implementan los profesores para el aprendizaje de la lengua, así como del rol y de las características que los estudiantes necesitan desarrollar para la consolidación de tal propósito.

DESARROLLO

La Educación Media Superior es aquella que se inicia después de culminar y acreditar la educación secundaria, se oferta a través del Bachillerato escolarizado, Bachillerato no escolarizado, Bachillerato mixto y Certificación de bachillerato por examen (SEP, 2023: 16).

Al respecto, se pueden enunciar dos de los propósitos de la Educación Media Superior que se analizan en este artículo:

1. Desarrollar y fortalecer las habilidades comunicativas por medio del enriquecimiento del vocabulario, habilidades para escribir, escuchar y leer.
2. Aprender un segundo idioma permitirá el acceso a otros sistemas de valores y maneras de interpretar al mundo desde una cosmovisión diferente (SEP, 2023: 21).

El concepto de didáctica procede del griego *didaktiké*, el cual se relaciona con los verbos enseñar, instruir y con el enunciado “exponer con claridad” (Barrios, 2001: 11); el autor agrega que el concepto en cuestión puede ser analizado a partir de cuatro aspectos: carácter, objeto, contenido y finalidad, y cada uno contiene una definición operativa con relación en el proceso educativo.

Tabla 1. Aspectos de la didáctica

Aspectos de la didáctica			
Finalidad	Contenido	Objeto	Carácter
Disciplina subordinada a la Pedagogía Teoría, práctica, ciencia, arte, tecnología	Proceso de enseñanza-aprendizaje Instrucción y formación	Normativa y comunicación Alumnado, profesorado y metodología	Formación intelectual, optimización del aprendizaje Integración de la cultura y desarrollo personal

Nota. Información recuperada de Barrios (2001 p.15)

Aplicada a la lengua, la didáctica constituye un campo de conocimiento que tiene como objetivo de estudio el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas, cuya finalidad es mejorar las prácticas y adecuarlas a las situaciones cambiantes en que esta actividad se desarrolla (Camps, 2010: 24). La autora agrega que la didáctica de la lengua se enfoca en los saberes teóricos-prácticos, en los que intervienen tres factores: el aprendiz, el enseñante y el contenido de enseñanza.

Para Vásquez (2010: 9), los ámbitos de la didáctica afinan el quehacer del docente, le posibilitan el desarrollo de la enseñanza de la lengua de manera que, a partir de la vida cotidiana, incorpore estrategias de pensamiento para movilizar los aprendizajes en los estudiantes, toda vez que los niveles del manejo e implementación de la lengua se materializan a través de la comunicación y la interacción humana.

En relación con la línea propuesta, Romero (2010) considera que la didáctica es aquella parte de la Pedagogía que describe, aplica y fundamenta los métodos más adecuados y con mayor eficacia para que los docentes conduzcan a los estudiantes.

Respecto a las dificultades del aprendizaje de la lengua, también conocidas como Trastorno del lenguaje, el Manual Diagnóstico y Estadístico de los trastornos mentales (DSM V, 2014: 44) describe que la dificultad en el aprendizaje y en la utilización de las aptitudes académicas, se evidencia a partir de la presencia de al menos uno de los siguientes síntomas: dificultades persistentes en la

adquisición y uso del lenguaje en todas sus modalidades: hablado, escrito, de signos, entre otros. Además, se puede observar que, desde un punto de vista cuantificable, la persona está por debajo de lo esperado en relación con la edad cronológica.

La comunicación es un proceso en el que se propician intercambios de conocimientos, de información, de opiniones o puntos de vista entre individuos; por tanto, la comunicación humana es esencial para el desarrollo de la vida en sociedad de los individuos, lo que precisa del uso de la lengua materna (Girón, 2001: 29).

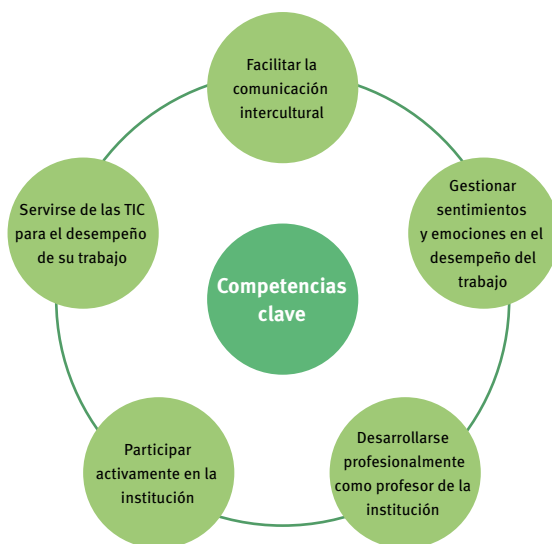
De acuerdo con la investigación realizada por Sumba (2016: 80) en estudiantes de Educación Media Superior de la Escuela Fiscal Mixta Alfonso María Borrero, identificó que las dificultades del aprendizaje de la lengua son el resultado de las deficiencias en la adquisición de destrezas de la lectura y escritura en los primeros años de escolaridad. Otro de los factores que limita el aprendizaje de la lengua es al leer, pues los estudiantes no respetan los signos de puntuación, omiten o aumentan palabras al momento de la lectura. En concordancia con lo anterior, los docentes que enseñan la educación literaria en México en el nivel superior del estado de Yucatán expresaron que uno de los retos que enfrentan es el despertar el gusto por la literatura, aunque de manera paradójica, los estudiantes leen mucho, sobre todos en los teléfonos celulares y en algunos otros dispositivos; desafortunadamente, se trata de lecturas fragmentadas, que son extraídas de textos descuidados y triviales (Suárez y Canto 2020: 7).

Para el desarrollo de la didáctica de la literatura, el papel del docente es considerado como mediador entre el lector y el texto, que propicia en los estudiantes una aproximación hacia diversos géneros literarios, además, precisa de contar con un bagaje de textos, así como de la identificación de lo estético y lo ético (SEP, 2018 p. 12).

Otro de los problemas identificados en la enseñanza de la lectura en estudiantes de media superior en México radica en que el contexto de la sociedad actual se encuentra sometido por la fascinación audiovisual y digital, dejando de lado los hábitos de lectura y de actitudes de aprecio y de disfrute de los textos con un lenguaje enriquecido (SEP, 2018 p. 11). El rol del docente para favorecer el aprendizaje de la lengua, le implica el desarrollo de competencias en la lengua que pretende enseñar, así como de la comprensión de textos escritos, lo que se manifiesta a través de una expresión verbal precisa y clara con sus interlocutores (Stratulat, 2012: 19). En suma, un profesor precisa del desarrollo de competencias clave para la enseñanza de la lengua materna y extranjera.

Con apoyo del siguiente gráfico se muestran cinco competencias específicas.

Gráfico 1
Competencias clave del profesor
de lengua materna y segundas lenguas



Nota. Información recuperada de Stratulat (2012: 19)

Por otro lado, Muga (2013: 9) afirma que el docente requiere de estar preparado para las exigencias de la enseñanza de la lengua, por lo que precisa de un cambio de actitud frente a las nuevas investigaciones en el campo lingüístico; adaptación a los nuevos enfoques metodológicos relacionados con la enseñanza y la aceptación de las variedades lingüísticas, toda vez que ninguna es más correcta o mejor que otras.

Lo alumnos son sujetos directamente implicados en los procesos de adquisición y aprendizaje de la lengua, por lo que requieren del desarrollo de competencias y estrategias que favorezcan las situaciones comunicativas; de tal modo que, si han alcanzado las competencias requeridas, estarán en la posibilidad de generar un aprendizaje autónomo y duradero (Sarmiento, 2017: 132).

El alumno que pretende aprender más sobre la lengua requiere de asumir un rol en el que sea un agente activo del proceso comunicativo, en el que ponga en juego las competencias lingüísticas en situaciones de la vida real; específicamente, se requiere del desarrollo de cuatro competencias del proceso lingüístico.

Gráfico 2
Competencias comunicativas de la lengua en los estudiantes



Nota. Información recuperada del MCER (2020: 144)

La competencia lingüística contiene descriptores que el estudiante deberá mostrar en un cierto nivel de dominio, entre ellos son: alcance léxico y morfosintáctico, control y corrección gramatical, control fonológico y ortográfico, de tal manera que

el estudiante puede formular pensamientos con precisión, poner énfasis y eliminar la ambigüedad, evitando así interrupciones y malentendidos en su proceso comunicativo (MCER, 2020: 146).

De acuerdo con este modelo competencial, el desarrollo y alcance léxico en el estudiante se manifiesta cuando muestra niveles connotativos del significado, busca expresiones que favorezcan comunicar ideas específicas, además de utilizar diversas estrategias de evitación. En cuanto a la corrección gramatical, se espera que el sujeto mantenga un consistente control gramatical sobre un repertorio lingüístico completo, de tal forma que los errores son escasos y apenas se notan.

En relación con el control fonológico y el vínculo con la enseñanza de la lengua, se observará cuando el hablante articula de manera correcta su expresión de sonidos, que incluye una entonación, ritmo y acento (rasgos prosódicos) propios del contexto donde se comunica. Respecto al control ortográfico, se pone en evidencia cuando el estudiante no presenta errores ortográficos en su escritura, así como una estructuración y distribución de párrafos consistentes.

CONCLUSIONES

A manera de conclusión, se puede afirmar que el proceso de la adquisición de la lengua y de la literatura precisa de la implementación de una didáctica acorde con los propósitos propuestos en el nivel de Educación Media Superior, por lo que los profesores que enseñan alguna lengua requieren de un desarrollo de competencias clave que favorezcan un aprendizaje relevante en los estudiantes.

Los estudiantes que hayan logrado el desarrollo de habilidades, conocimientos y actitudes durante su formación básica, los posibilita o los limita para consolidar el uso y aprendizaje de la lengua.

Es propicio aclarar que el análisis desarrollado en este artículo conlleva al análisis de otros factores asociados con el aprendizaje de la lengua y de la literatura, toda vez que en la actualidad los recursos y medios digitales permiten la comunicación directa y en tiempo real; sin embargo, no garantizan una comunicación acorde a la formación, contexto y grado escolar de los hablantes. ◄◄



REFERENCIAS

- Barrios, F. (2001). *Didáctica general para psicopedagogos*. UNED.
- Camps, A. (2014). “La investigación en didáctica de la lengua en la encrucijada de muchos caminos”. *Revista Iberoamericana de Educación* N° 59. Recuperado 7 de marzo de 2023, de <https://rieoei.org/historico/documentos/rie59a01.pdf>
- Girón, D. (2001). *Didáctica General* (1.a ed.). Editorama. https://ceccsica.info/sites/default/files/content/Volumen_09.pdf
- MCER (2020) Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (2.a ed.). Consejo de Europa. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco_complementario/mcer_volumen-complementario.pdf
- Muga, P. (2013). “La enseñanza de la lengua desde la perspectiva del docente”. *Paradigma*, 34(2), 7-29. <http://ve.scielo.org/pdf/pdg/v34n2/arto2.pdf>
- Romero, M. (2010). *Didáctica de la lengua y aprendizaje del lenguaje: una aproximación a la enseñanza de la gramática desde las variables del ámbito familiar*. Recuperado 11 de marzo de 2023, de https://www.um.es/tonosdigital/znum20/secciones/estudios-18-ensenanza_de_la_gramatica.htm
- Salazar, D. J. S. (2022). *Didáctica basada en esquemas: Guías de enseñanza*. Independently Published.
- SEP (2018). *Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español en Educación Secundaria Plan de Estudios 2018*. Secretaría de Educación Pública.
- (2023). *Oferta Educativa Educación Media Superior*. GOB.mx. Recuperado 12 de marzo de 2023, de <https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/oferta-educativa-educacion-media-superior>
- Stratulat, I. (2012). *El papel del profesor en la enseñanza de ELE: formación, competencias y actitudes*. Universidad de Oviedo.
- Suárez, T., & Canto, J. (2020). *Educación Literaria en México: Reflexiones y prácticas desde la diversidad*. UPN.
- Sumba, A. (2015). *Dificultades en el aprendizaje de lengua y literatura en los estudiantes del séptimo año de Educación General Básica*. Universidad Politécnica Salesiana. Recuperado 11 de marzo de 2023, de <https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/12682/1/UPS-CT006507.pdf>
- Vásquez, F. (2010). *Estrategias de enseñanza. Investigaciones sobre didáctica en instituciones educativas de la ciudad de Pasto* (1ra ed.). Universidad de la Salle.





EL DEBATE
EN EL PROGRAMA
DE ESTUDIOS DE
TLRIID III

María Alejandra Gasca Fernández
alejandragasca@yahoo.com.mx

RESUMEN

En este artículo se presenta un panorama acerca de cómo se aborda la oralidad y la argumentación en la tercera unidad de TLRIID III: El debate. Se expone brevemente lo que es la oralidad, el debate y la argumentación como elementos inherentes en la enseñanza de la lengua. Posteriormente, se abordan los contenidos de la unidad establecidos en el Programa de la materia y se sugieren determinadas habilidades lingüísticas a desarrollar en los alumnos para el logro del propósito de la unidad.

La oralidad es el primer sistema de comunicación del ser humano, la cual está integrada por componentes verbales (emisión sonora, decodificación semántica, combinatoria sintagmática, elementos paraverbales, entre otros), por un repertorio kinésico y proxémico y por un sistema semiótico concomitante (dimensión cultural). Por eso mismo, pertenece a un triple plano: un plano verbal o lingüístico, un plano paralingüístico y un plano semiótico-cultural (Mostacero, p. 54). La oralidad, entonces, es efímera y coloquial pues se construye en la interacción de las personas.

Desde Aristóteles surgen los estudios del uso oral de las palabras y de la retórica, esta como el arte de la persuasión y el discurso del orador enfocado en su auditorio a través de cinco fases (Lomas, 2017, p. 77):

- *Inventio*. Tema que se desea tratar y el tipo de argumentos que se van a utilizar.
- *Dispositivo*. Se organiza el contenido y se determina el orden de presentación de los temas y de los argumentos.
- *Elocutio*. Se selecciona el tipo de lenguaje que va a usarse y, en consecuencia, se elige la variedad lingüística y el estilo apropiados al discurso y a las características del auditorio.
- *Memoria*. Se trabaja con el fin de recordar los temas, el orden en que van a ser expuestos y los recursos lingüísticos y estilísticos que van a utilizarse.
- *Actio y pronunciatio*. Consiste en la “preparación” para “actuar” verbalmente utilizando los elementos prosódicos y gestuales adecuados a la situación de comunicación.

Por otro lado, la Pragmática estudia la capacidad de los hablantes de una lengua para usar oraciones adecuadas a las características del contexto de comunicación en que tiene lugar la interacción verbal (Lomas, p. 78), por lo que considera los contextos de producción y recepción como parte de un *conocimiento compartido*. A su vez, La teoría de los actos de habla, de John Austin y John Searle, analiza el uso oral de las personas y distinguen tres actos:

1. Un acto *locutivo* (lo que se dice). Consiste en la emisión de una oración con un significado literal y un referente determinado.
2. Un acto *ilocutivo* (lo que se hace al decir). Al emitir un enunciado, gracias a la fuerza ilocutiva de las palabras, quien habla no sólo dice, sino que hace al decir ya que promete, amenaza, ofrece, solicita, ordena.
3. Un acto *perlocutivo* (el efecto del decir). Alude al efecto verbal o no verbal de la expresión en las personas a quien va dirigida.

EL DEBATE Y LA ARGUMENTACIÓN

De acuerdo con Pérez (2014, p. 198), el debate es un intercambio discursivo entre dos o más interlocutores que desarrollan y contraponen argumentos en pro y en contra de un asunto controvertido, buscando la verdad a través del consenso. Para llevarlo a cabo es necesario distinguir argumentos en torno a varias interpretaciones (...) El debate tiene sentido cuando existen dudas sobre una afirmación, una solución o una tesis. En el antiguo Egipto, Grecia y Roma, el debate era una forma de participar activamente en los asuntos de la polis, por lo que era necesario “un dominio del discurso y del decir (logos), unas habilidades retóricas y oratorias

en cuya enseñanza desempeñaron un papel clave maestros como los sofistas. En cualquier litigio, la victoria solía estar de parte del que controlaba la palabra” (Delgado, 2018, p. 115).

Desde su origen, el debate implica un discurso argumentativo. Al respecto, Van Eemeren y Rob Grootendorst (2011) consideran que:

la argumentación es una actividad verbal, social y racional, orientada a convencer a un crítico razonable de la aceptabilidad de un punto de vista, mediante la presentación de una constelación de proposiciones que justifican o refutan la proposición expresada en ese punto de vista (...) en principio, la argumentación es una actividad *verbal*, que ocurre por medio del uso del lenguaje, es una actividad *social*, que regularmente está dirigida a otras personas, y es una actividad *racional*, que está basada generalmente en consideraciones intelectuales. Otra característica importante de la argumentación es que siempre tiene que ver con una toma de posición específica, o *punto de vista* con respecto a cierto tema en discusión (p. 14).

Desde esta perspectiva pragma-dialéctica, los autores contemplan el contexto en el que se da el discurso argumentativo, el proceso de interacción donde los interlocutores buscan resolver una diferencia de opinión, la cual supone una cierta toma de posición, y para lo cual se asumen ciertos roles, de protagonista y antagonista, aunque sea a través de un texto escrito donde no hay un antagonista “real”, el protagonista debe considerar sus posibles refutaciones ante una opinión determinada (Van Eemeren y Grootendorst, 2002 p. 33).

Ahora bien, como el propósito de la argumentación es defender un punto de vista, si éste es positivo, la defensa consiste en la *justificación* de la proposición; mientras que si se defiende un punto de vista negativo se trata de la *refutación* de la proposición (Van Eemeren y Grootendorst 2006, p. 45). En este sentido, la argumentación es un intento por justificar o refutar algo.

Además, los autores parten de una pragmática normativa, pues para resolver las diferencias de opinión entre protagonista y antagonista, la teo-

ría pragmadialéctica se sustenta en una serie de reglas de procedimiento que permiten una discusión crítica y solución del conflicto (Van Eemeren y Grootendorst, 2002).

Las reglas de una discusión crítica son las siguientes (Reygadas, 2005):

- Regla 1. Una parte no debe evitar que la otra exponga sus puntos de vista o plantee dudas sobre un punto de vista o posición.
- Regla 2. Una parte que avanza un punto de vista está obligado a defenderlo si se le requiere por la otra parte.
- Regla 3. El ataque de una parte contra un punto de vista debe relacionarse al punto de vista que ha sido realmente planteado por la otra parte.
- Regla 4. Una parte puede defender un punto de vista sólo planteando una argumentación relacionada con él.
- Regla 5. Una parte no debe desconocer una premisa que ha sido dejada implícita por ella o presentar algo falsamente como premisa que ha sido dejada inexpresada por la otra parte.
- Regla 6. Una parte no debe presentar falsamente una premisa como un punto de partida aceptado, ni negar una premisa que represente un punto de partida aceptado.
- Regla 7. Una parte no puede contemplar un punto de vista como defendido en forma conclusiva si la defensa no tiene lugar por medio de un esquema argumentativo apropiado que es correctamente aplicado.
- Regla 8. Una parte sólo debe usar argumentos que sean lógicamente válidos o susceptibles de ser validados haciendo explícitas una o más premisas no expresadas.
- Regla 9. Una defensa fallida de un punto de vista debe resultar en que la parte que haya avanzado el punto de vista se retracte y una defensa conclusiva de un punto de vista debe resultar en que la otra parte se retracte de su duda acerca del punto de vista.
- Regla 10. Una parte no debe utilizar formulaciones insuficientemente claras o confusamente ambiguas y debe interpretar la formulación de la parte tan cuidadosa y precisamente como sea posible (p. 275).

Es así que los autores conciben la argumentación como un acto de habla complejo que tiene que ver siempre con la defensa de un *punto de vista*, a través del cual se expresa una concepción que implica una toma de postura en una disputa, la cual se pretende defender mediante un argumento. Esta perspectiva pragma-dialéctica puede facilitar la preparación de un debate.

EL DEBATE EN EL PROGRAMA DE ESTUDIOS DE TLRIID III DEL CCH

El **debate académico** es definido como “todo lo que envuelve que los estudiantes hagan cosas y piensen sobre las mismas, concepción que evidencia su apego y defensa del aprendizaje activo, opuesto al mero actuar mecánico en las aulas. Dicho tipo de enseñanza ya constituye un primer aspecto a considerar para entender el potencial del debate como herramienta pedagógica, ya que éste es, ante todo, una forma de aprendizaje activo con una fuerte base teórica” (Delgado, 2018, p. 116).

En el programa de estudios del CCH, a partir del Enfoque comunicativo como una propuesta didáctica en la enseñanza de la lengua oral y escrita, se ha dado mayor relevancia a la lectura y escritura de textos que a la habilidad lingüística del habla, sin embargo, “el uso competente de los diferentes géneros orales (conversación, debate, tertulia, conferencia, entrevista, clase magistral, sermón...) exige el dominio de conocimientos y de habilidades de tipo lingüístico, cognitivo y cultural enormemente complejos (Calsamiglia y Tusón, cit. en Lomas(2017, p. 76). En este sentido, sin demeritar el uso coloquial, es importante fomentar una conciencia sociolingüística del uso de la lengua en ámbitos formales como la escuela.

Asimismo, como uno de los propósitos generales de la asignatura de TLRIID I-IV se encuentra el siguiente (CCH, 2016, p. 17):

El alumnado:

- Reconocerá la lengua oral y escrita como una herramienta fundamental, mediante la identificación de conocimientos, la comprensión de diferentes contextos y la expresión de sus pensamientos, emociones y puntos de vista (...).
- Empleará estrategias de investigación docu-

mental ajustadas a las necesidades académicas, sociales o personales, a través del procesamiento, la certificación y confiabilidad de las fuentes, impresas o digitales para la solución de problemas.

En la asignatura de TLRIID III, como parte de la Presentación de la tercera unidad: *Debate académico*, se estipula que (p. 61):

Mediante el debate se ejercitará la escucha y el habla en contextos reales o, al menos verosímiles, con el propósito de que las alumnas y los alumnos puedan desempeñarse en su vida profesional de manera adecuada, sin exhibir deficiencias que, al comunicarse oralmente, las y los marginarían a lo largo de su vida adulta (...).

En esta unidad se conjugan tanto la investigación como la ejercitación de la escucha y el habla por medio de un debate (...).

Los participantes trabajan intensamente el acopio de información, su sistematización y comprensión, así como los ensayos de esta práctica oral (...) Además, se ejercita la argumentación, al redactar un texto donde se plasma una posición alrededor del tema debatido.

En una primera etapa se deben contemplar y analizar grabaciones de debates breves seleccionados por su calidad; con la orientación del profesor o la profesora, se deberán identificar los papeles de los participantes (moderador, debatientes y secretario), el lenguaje paraverbal, el control de las emociones y el uso del lenguaje, especialmente la prosodia, así como los argumentos esgrimidos. En una segunda etapa, en equipos, se seleccionará algún tema polémico de actualidad para investigarlo en fuentes electrónicas recientes y autorizadas. Finalmente, se debatirá en el salón de clases, siguiendo la organización del debate acordada entre el docente y el alumnado

A partir de lo anterior, en la siguiente tabla de la unidad tres: *Debate académico*, se contemplan los elementos del Programa de Estudios del CCH (2016) y se agrega una columna que responde a las habilidades que se requiere desarrollar en los alumnos, acorde al Modelo Educativo del Colegio:

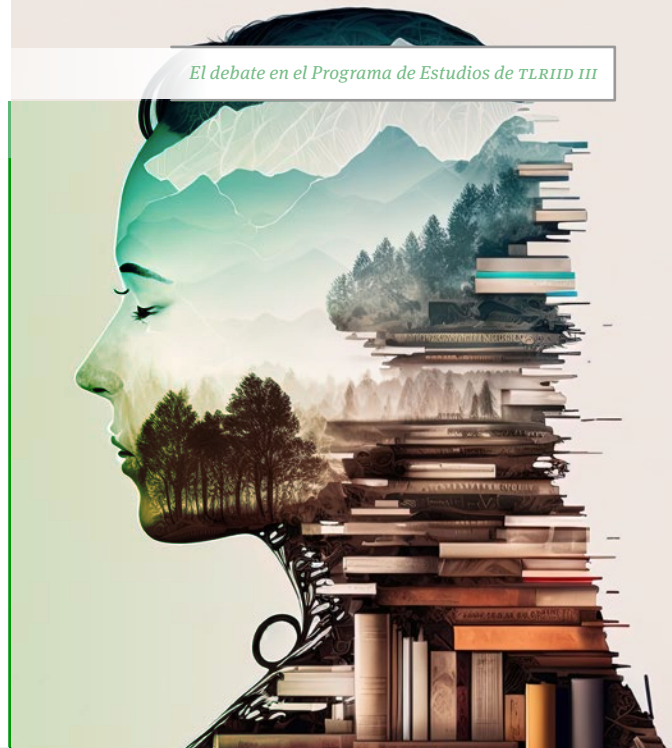
Tabla 1

UNIDAD 3. DEBATE ACADÉMICO		24 horas
Propósito:		
Al finalizar la unidad, el alumnado: Realizará un debate académico, mediante el análisis del género, la investigación y la aplicación de los recursos de la expresión oral y la argumentación, para el incremento de la comprensión y producción oral y escrita.		
Aprendizaje	Contenido temático	¿Con qué habilidades?
1. Identifica la situación comunicativa del debate, a través del reconocimiento de sus recursos verbales, paraverbales y argumentativos, para el incremento de la oralidad.	Situación comunicativa: <ul style="list-style-type: none"> • Enunciador • Enunciarios: opositor y público • Contexto y foro • Referente • Lexicalización • Propósito persuasivo 	Lectura analítica de texto e imagen (video). <ul style="list-style-type: none"> • Se requiere leer textos con los aspectos teóricos generales sobre lo que es la argumentación y el debate. • Se pueden ver ejemplos en video de debates escolares.
2. Indaga fuentes confiables en la red, mediante criterios brindados por el profesorado, para proveerse de información actual, pertinente y autorizada.	Evaluación de las fuentes documentales digitales: <ul style="list-style-type: none"> • Actualidad • Autoría • Cobertura • Exactitud • Objetividad. 	Lectura y búsqueda estratégica de información en internet. <ul style="list-style-type: none"> • Se requiere hacer una planeación de búsqueda en internet con un tema interesante y establecido por los propios alumnos. • Considerar las dos tesis opuestas del tema. • Los alumnos deben buscar evidencias que les apoyen a la tesis. • El profesor debe guiar permanentemente dicha búsqueda (¿qué van a hacer los alumnos, antes, durante y después de la lectura?)
3. Organiza el debate por medio de la realización de un ensayo, con la asignación de papeles, el uso del lenguaje verbal y paraverbal, para su preparación consistente.	Recursos verbales: <ul style="list-style-type: none"> • Prosodia • Lexicalización formal • Ejemplos • Preguntas retóricas • Anticipaciones y síntesis • Uso de respaldos de autoridad Recursos paraverbales: <ul style="list-style-type: none"> • Gesticulación • Movimientos corporales • Mirada Funciones del moderador, debatientes, secretarios y público.	Habilidades argumentativas (escritas y orales). <ul style="list-style-type: none"> • En esta parte se da un “salto” de la búsqueda de información al ensayo del debate, pues no está el proceso de la síntesis, análisis y evaluación de la información para generar argumentos (a favor y en contra) ni la selección de evidencias para presentarlas en el debate. • Los alumnos tienen que comprender y terminar previamente por escrito sus argumentos a favor y en contra con sus evidencias ordenadas.
4. Debate, con la utilización de la información, los recursos verbales y paraverbales, para el desarrollo de la expresión oral argumentativa crítica.	Debate: <ul style="list-style-type: none"> • Recursos verbales • Recursos paraverbales • Funciones de los participantes. 	Habilidades argumentativas y orales. <ul style="list-style-type: none"> • Se sugiere que los alumnos estén preparados con los argumentos y evidencias de la tesis que les toca defender (Considerar las reglas y todos los elementos del paso anterior).
5. Evalúa cada debate, mediante la observación de los elementos comunicativos verbales y no verbales, así como la confiabilidad de la información utilizada, para el cultivo de una actitud crítica.	Elementos verbales Elementos no verbales Información objetiva y actualizada.	Observación crítica del debate y evaluación del mismo <ul style="list-style-type: none"> • Se sugiere que los alumnos que están en el “público” evalúen con una lista de cotejo que tendrán que conocer todos con anticipación (criterios de evaluación).
6. Asume conductas de tolerancia, responsabilidad e integridad académica, mediante la escucha y la expresión de diversas posiciones ideológicas manifestadas en el debate, para el fomento de una actitud reflexiva y crítica.	Actitudes y valores: <ul style="list-style-type: none"> • Tolerancia • Solidaridad • Integridad académica • Respeto • Responsabilidad. 	Pensamiento crítico. <ul style="list-style-type: none"> • Para fomentar el pensamiento crítico en los alumnos se requiere que el profesor haga una plenaria sobre el proceso del debate y de la temática de manera reflexiva y crítica a partir de las dos tesis opuestas. • Las actitudes y valores deben ser inherentes a los demás aprendizajes y no de forma aislada.

Elaboración propia.

Cabe señalar que las propuestas de habilidades arriba propuestas son sólo sugerencias ya establecidas en la *Presentación* del Programa de Estudios de TLRIID, sin embargo, no están planteadas explícitamente en el programa indicativo.

Finalmente, de acuerdo con Delgado (2018, p. 118), el debate permite desarrollar las habilidades argumentativas por su capacidad de análisis, síntesis y evaluación. Además, ofrece beneficios cognitivos y afectivos como la motivación por aprender y “ayuda a los estudiantes a pensar por sí mismos (...) Por otra parte, el debate académico constituye una poderosa herramienta para desarrollar habilidades comunicativas y sociales, construcción de argumentos, discusión y análisis como parte del pensamiento crítico.” ◀◀



REFERENCIAS

- CCH (2016). *Programa de Estudios. Taller de lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental III*: CDMX: UNAM.
- Delgado, L. (2018). El debate académico como instrumento educativo en la enseñanza secundaria. *Publicaciones*, 48(2), 113-125. doi:10.30827/publicaciones.v48i2.8336.
- Lomas, C. (2017). *El poder de las palabras*. Enseñanza del lenguaje, educación democrática y ética de la comunicación. CDMX. Santillana.
- Mostacero, R. (2004). Oralidad, escritura y escrituralidad. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, vol. 5, núm. 1, junio, 2004, pp. 53-75 Universidad Pedagógica Experimental Libertador Caracas, Venezuela.
- Pérez, G. H. (2014). *Argumentación y comunicación. Desarrollo de la competencia comunicativa*. CDMX: Alma mater NEISA.
- Reygadas, P. (2005). *El arte de argumentar*. México, Universidad Autónoma de la Ciudad de México: Castellanos Editores.
- Van Eemeren, F.; Grootendorst, R; Snoeck, Francisca (2006). *Argumentación. Análisis, evaluación, presentación*. Argentina: Editorial Biblos.
- Van Eemeren, F.; Grootendorst, R. (2002). *Argumentación, comunicación y falacias. Una perspectiva pragma-dialéctica*. Santiago, Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile

LA EXPOSICIÓN ESCOLAR:

ENTRE EL SER

Y LAS LÁGRIMAS

Melchor López Hernández
melchorlopezmx@yahoo.com.mx



RESUMEN

El presente escrito trata de la exposición oral estudiantil, particularmente su preparación. Se analiza y relata lo que sucede en el estudiante: sus formas de trabajo, las ideas que construye, los apoyos familiares. Posteriormente, se hace referencia a la exposición como técnica de evaluación escolar y producción de la oralidad.

Sin embargo, no se deja de describir lo que siente y piensa el alumno y la alumna antes de presentarse frente a sus compañeros. Se pretende hacer relevante la experiencia vivencial del alumnado que busca su ser en el contexto del aprendizaje significativo y como una práctica identitaria.

*El poder circula a través del individuo
que ha constituido.*

M. FOUCAULT

En el ámbito de la producción de la oralidad, la exposición estudiantil, en tanto técnica de evaluación escolar en el que se presenta un tema o concepto ante un auditorio, debe ser sin apoyo de material didáctico porque éste rompe con la posibilidad de la creación expositiva. Lograr la creatividad en la exposición es un componente de este hecho comunicativo.

Antes de ser producción de la oralidad, el estudiante es un individuo, un ente; lo afirma Castoriadis (1997, p. 75): “El ser para sí es creación de un interior, es decir de un mundo propio, mundo organizado en y por un tiempo propio. No se trata aquí ni de una deducción, ni de una explicación. Lo consideramos como un hecho que exige elucidación”. Al respecto, Vigotsky (1995, p. 21) afirma que “el habla interiorizada del adulto representa su ‘pensamiento para sí’”.

En el contexto de la enseñanza-aprendizaje, el estudiante que expone es un testimonio y éste es “originalmente oral; es escuchado, oído”. (Ricoeur, 2017, p. 218) Lo dicho por el expositor da la posibilidad de que “las cosas dichas pasan del campo de la oralidad al de la escritura; y es también el nacimiento del archivo”. (Ricoeur, 2017, p. 192)

El estudiante, si reúne la condición de preparar la exposición, es él desde su interior; antes de externar oralmente las ideas ya se tuvo la práctica de entender y comprender las palabras y los conceptos que expondrá. Sin olvidar que dichas ideas de la exposición son a partir de la lectura de otros autores y de la experiencia desde su realidad e interpretación.

Pero antes de la exposición él es en sí mismo. Ahora vive su experiencia antes de ser expositor. Es él y la creación de un interior. Es él y su experiencia que se diluirá en la producción de la oralidad ante sus compañeros durante la exposición oral. Ricoeur (2017, p. 23) afirma que “una oración es una totalidad irreductible a la suma de sus partes. Está hecha de palabras, pero no es una función derivativa de sus palabras. Una oración está hecha de signos, pero no es un signo en sí. Cada etapa requiere nuevas estructuras y una nueva descripción”.

La oralidad es, ante sí misma, oración, que a la vez es totalidad, es contexto. En este sentido el que practica la exposición pertenece a un contexto, aunque su experiencia previa a la exposición escapará de él. En “la oralidad —igual que en las otras competencias comunicativas— se perfilan perfectamente dos procesos: la emisión (hablar) y la recepción (escuchar)”. (González Jaimes, 2013).

Para Victoria Reyzábal, citada por González Jaimes (2013), la oralidad es la “primera herramienta del pensamiento que contribuye a designar el mundo real y el mundo ficticio, lo que se ve y lo que no ve, lo específico y lo simbólico. Por tanto, con la oralidad es posible crear y recrear seres, formas y significados. Así, la oralidad interna (cuando uno se escucha a sí mismo) y la oralidad externa (cuando construye ideas o pensamientos para que el otro lo escuche) son concebidas en su función fundadora que da vida a la especie; esto es, como creadora de la humanidad”.

El estudiante que practica su exposición recrea nuevas estructuras desde la oración y vive lo que se identifica como la elucidación: sucede si un concepto inexacto se transforma en uno exacto. Y en el que, por definición etimológica, se saca algo del interior. Se expresa lo que se percibe.

Al exponer se pone en juego la práctica. Cuando el estudiante se prepara para la realización

de la exposición, la oralidad aún no se hace ante el público. Si suponemos que el alumno practica su expresividad y oralidad ante un espejo, se expresa ante él mismo; incluso, se puede pensar que tiene enfrente a alguien que le puede formular preguntas. En la realidad escolar, la exposición oral se coloca en público ante el docente y sus compañeros.

Antes de iniciar la exposición hay que mencionar que aún no estamos en el aprendizaje del otro: el público. Es la etapa del aprendizaje del estudiante que va a exponer. La práctica es un proceso que implica la preparación y exposición temática. En este sentido, la preparación es un acto individual y subjetivo de aprendizaje.

Y en esta serie, el otro, el estudiante, tan sólo con mirarlo, ya entró a una nueva multiplicidad. Las miradas son la expresión de la subjetividad. Y expresada, por ejemplo, por medio de interrogantes se vuelven la posibilidad de construcción de ideas que son las respuestas del expositor en la producción de nueva oralidad.

Quien expone, previamente realiza un trabajo mental del manejo de los conceptos y su representación oral. También hace memoria. Y ésta interactúa, entre otros aspectos, con la parte emotiva desde el momento en el que se da la expresión de los conceptos.

Con la oralidad hay varios encuentros consigo mismo. El primero, cuando en su soledad hace la exposición ante su espejo; es la etapa de la preparación posterior a la investigación documental de las fuentes de información. Es la faceta que Ricoeur (2010, p. 218) identifica “entre el decir y lo dicho de cualquier enunciación, se abre una sutil separación que permite al enunciado, a lo dicho de las cosas dichas, proseguir su carrera que se puede llamar, en sentido estricto, literaria”.

En la otra etapa, es expositor ante sus compañeros y el docente. Es cuando se expresa la comprensión de los textos revisados. Hacen público su saber y el conocimiento de los conceptos.

Y al final de la exposición, está la faceta de preguntas por parte del público y las respuestas del expositor. Son interrogantes de redefinición del concepto y creatividad de ideas. De la misma forma la producción oral de los conceptos es evaluada.

En las diferentes etapas hay rasgos distintivos y estilos individuales porque es la expresión de la subjetividad. Es la esencia de las representaciones sociales con el lenguaje que permiten identificar al otro en su palabra. La representación de la producción oral se vuelve práctica social: el lenguaje es lectura de códigos y se codifica a los signos que integran el lenguaje. Y se decodifica.

Uno de los riesgos durante la exposición son los silencios que se pueden interpretar como incómodos o alentadores de ideas. O subjetividades que no están concentradas en la exposición. Y que no construyen comunicación en la elaboración del discurso oral.

Por el contrario, es factible, dadas las condiciones de un grupo colaborativo, la identificación. Para identificar la representación y las prácticas, y poder decodificar lo expuesto, debe haber comunicación, al que le sigue el reconocimiento y los rasgos identitarios; esto es, la identificación del otro.

En este sentido, “la emergencia de lo otro es la única manera de dar un sentido a la idea de novedad, de lo nuevo como tal” (Castoriadis, 1997, p. 87). El otro es la emoción o el nerviosismo de él, del expositor que deposita su ser como ser en sí, ser en sí en el otro. El que expone se pone ante el público y éste, con atención o sin ella, es en el otro. Ambos dan sentido a la exposición, que ya es novedad. La novedad está en una nueva emergencia, en algo nuevo.

Por eso Castoriadis (1997, p. 87) afirma que: “Algo es nuevo cuando es posición de una forma que no es ni productible ni deductible a partir de otras formas. Algo es nuevo y significa, pues: algo es la posición de nuevas determinaciones, de nuevas leyes. Este es el sentido de la forma”.

El contexto es determinante para el aprendizaje. En el salón de clases, el estudiante que expone no existe sin sus pares. Y de allí el contexto: los estudiantes que escuchan la exposición no son sin la institución escolar, entre ellos el docente. Es en sí mismo un proceso identitario donde se reconoce al otro en sí mismo.

Y ese otro en sí mismo ya es parte del conjunto, que ahora solo es uno. Y en esa unidad es cuando se debate la creación de ideas, de palabras y frases, que hiladas hacen un argumento. Es por ello por lo

que “la oralidad como la escritura exige un nivel de comprensión tan complejo el uno como el otro”. (González Jaimes, 2013)

Desde la investigación participativa cualitativa, con la entrevista estructurada y la observación libre, indagamos en la escuela en el momento de la exposición de los alumnos y las alumnas. Dentro del salón de clases de una escuela pública de nivel medio superior, Valeria, alumna de 6º semestre, debía exponer, de forma clara y concisa, durante 5 minutos. La idea era explicar y analizar un concepto asignado por su profesor.

En ocasiones una exposición implica abstraerse. Lograr estar sin ellos, sus compañeros. Con 17 años, Valeria es callada y le da miedo equivocarse al hablar. En la secundaria tuvo un sentimiento muy raro, fue una sensación que golpeó en el pecho. Y deseo de llorar. No sabía el motivo.

Cuando pasó a tercero todo iba perfecto: su promedio lo representaba, tenía 9.8. Realizaba los exámenes simuladores para el COMIPEMS. Su puntaje era alto. Se sentía preparada. Pero el día de presentar el examen le invadió el nerviosismo. “Al recibir el examen empecé a escuchar un zumbido; al contestar no me acordaba de nada. Mi mente se bloqueó por completo”. El resultado fue desolador. No se quedó en la UNAM, uno de sus máximos sueños. Y lloró mucho por la decepción. “Pensaba que todo era un fracaso”, recuerda Valeria.

Actualmente cursa el bachillerato tecnológico. En la época de las clases presenciales, en su último semestre Valeria tenía que exponer. Recordemos que la exposición, y con ellos la oralidad, que es ante el otro, implica los efectos de la práctica. La práctica, afirma Ausubel (1980, p. 274) “afecta el aprendizaje y la retención modificando la estructura cognoscitiva. En términos generales, aumenta la estabilidad y la claridad de los significados recién aprendidos en la estructura cognoscitiva y, con ellos, mejora la fuerza de disociabilidad y la retención de estos”.

Valeria percibía la estabilidad y la claridad de significados a los que hace alusión Ausubel. También se sentía cerca al concepto de creación que analiza Castoriadis (1997, p. 59): “Esta creación es siempre creación de una multiplicidad”. Al practicar su discurso recordaba las condiciones para exponer que

impuso el docente: no podía leer, ni tener apoyo de material didáctico y sin Power Point. Y, al final de la exposición, el profesor y sus compañeros de grupo le iban a preguntar del contenido.

Valeria vivía en el mundo subjetivo, previo a la exposición. Y estaba, también, en la creación, en la acción de ideas que va a presentar ante el público. Y se encuentra con esa multiplicidad. A segundos de iniciar la exposición, recordó cuando terminó en el hospital psiquiátrico. Allí le diagnosticaron principios de depresión. Durante la exposición no recordó nada. Al inicio, únicamente dijo algunas ideas. Pero muy lejos del tiempo de 5 minutos solicitado. Ante la situación de agobio que vivió, le pidió al profesor suspender su exposición. No hubo oralidad. Sin embargo, Valeria estaba segura de realizar una buena exposición. A pesar de todo, el llanto apareció. Y, en acuerdo con el profesor, se pospuso la actividad.

Con Valeria no sucedió el puente entre el decir y lo dicho. La oralidad implica práctica, como describe Gerardo Gael Chávez, estudiante de la misma institución en la que estudia Valeria: “La exposición la practico con mis abuelos. O yo mismo: cierro los ojos e imagino que estoy presentándolo. Siento que estoy aprendiendo más rápido. El tiempo que le dedico, depende el tema. Si es complicado son varias horas en distintos días”.

La narrativa de la exposición inicia con la preparación de esta. Y es un espacio y tiempo de encontrarse con su otro. Así lo describe Frida González, estudiante de los últimos semestres de bachillerato: “Lo practico ante mi espejo. Aun así,

siento nervios, miedo”. Es el encuentro del ser, de su ser. En su práctica, Alfonso Montaña, alumno de 2º semestre en la educación media superior, dice que le “da nervios ya que a veces llego a sentir que no lo hago de una manera correcta. O algunas otras veces me siento frustrada porque cuando la practico no me sale la exposición como quiero. Mientras practico no dejo de pensar en los errores y siento el mismo nerviosismo”.

Mariana Santiago, compañera de grupo de Valeria, afirma que, para preparar la exposición, pide “consejos a mis familiares o maestros sobre cómo hacer una buena exposición. Ya que el tema lo manejo bien, me siento muy feliz y segura de mí misma al pensar que sí lo haré bien. También pienso en los posibles errores que tendré e imagino qué pensarán o dirán de mi exposición. En lo personal se me hace interesante y siento adrenalina”.

Valeria, quien pidió una nueva oportunidad para exponer, y con la petición concedida, inició su ejercicio oral. Con la exposición de su tema ante el grupo, logró su cometido: que el otro recibiera el mensaje durante los 5 minutos solicitados por el docente.

El puente entre su ser, sus ideas y el receptor culminó con una serie de interrogantes en el que la oralidad, y por tanto Valeria con sus ideas creadas, se multiplicaron. Ya lo dijo Castoriadis: la creación es siempre creación de una multiplicidad. Y, además, se instituye esta forma de trabajo creativo desde el debate de ideas. Y que permite el sentido de pertenencia como rasgo identitario en el aprendizaje significativo. ◀

REFERENCIAS

- Ausubel, D. P. (1980). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Castoriadis, C. (1997). *Ontología de la creación*. Colombia: Ensayo y error.
- González Jaimes, E. I. (abril-junio de 2013). “La oralidad y la escritura en el proceso de aprendizaje. Aplicación del método aprende a escuchar, pensar y escribir”. *Contaduría y administración.*, 58 (2). Recuperado el 1 de marzo de 2023, de https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So186-10422013000200011
- Ricoeur, P. (2010). *La memoria, la historia, el olvido*. Argentina: Trotta.
- Ricoeur, P. (2017). *Teoría de la interpretación*. México: Siglo XXI.
- Vygotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. La Habana, Cuba.: Fausto.



*Isabel Alcántara Carbajal
isanami7@gmail.com*

*Álvaro Ernesto Uribe
aeuh@azc.uam.mx*

EL SLAM DE POESÍA:

UNA EXPERIENCIA DE SOCIALIZACIÓN Y APRENDIZAJE

RESUMEN

El presente trabajo tiene como objetivo la reflexión en torno a una experiencia docente de producción del discurso oral en las aulas de bachillerato. El trabajo, como resultado, propone al *slam* de poesía como dispositivo para detonar la creación consciente de productos de comunicación con una intención estética, comunicativa y comunitaria. El trabajo se apega sobre todo al eje: La oralidad como estrategia de aprendizaje y socialización.

El slam es un formato de poesía escénica que reúne múltiples influencias (el teatro, el hip hop, el performance y otras formas de poesía en voz alta). En él, los participantes o “slammers” disponen de cierta cantidad de tiempo para presentar textos de autoría propia empleando su cuerpo y su voz. Quienes conforman la audiencia requieren mecanismos de escucha activa y, en muchas ocasiones, también se transforman en “slammers” o, incluso, en jueces cuando el slam se organiza como una competencia. Dentro de las diversas manifestaciones del *spoken word* que tienen lugar en la Ciudad de México, ocupa un lugar importante debido a las numerosas actividades que abraza los espacios donde se ejecuta y el papel que juega dentro de las comunidades que lo han adoptado. Lo anterior se debe, entre otras razones, a que consiste en una actividad lúdica que permite desarrollar la creatividad y las habilidades comunicativas de cualquier persona.

Por tratarse de una práctica extendida en diversas partes del mundo y cuyo origen se remonta a 1985 en Estados Unidos, sus dinámicas han sido objeto de estudio desde principios del presente siglo. La literatura académica ha explorado múltiples dimensiones del slam: primero, como un obje-

to intermedial con la intención de redefinir desde lo semiótico-social los límites de la poesía contemporánea (Cantón, 2012; Gregory, 2008; Woods, 2008); por otro lado, también existen aproximaciones al slam como práctica social, es decir, como un dispositivo identitario para la creación de comunidades donde resulta seguro para las subalternidades (de género, étnicas, clase social, etcétera) enunciarse (Hoffman, 2001; Zani, 2022); finalmente, otra veta de estudio explora sus posibilidades didácticas y la manera como su despliegue permite, por un lado, la enseñanza de habilidades lectoescritoras y, por otro, la integración y constitución de comunidades (Gutiérrez & Rodríguez, 2018; Émery-BrunEAU & Valérie).

Al trabajarlo con estudiantes de nivel bachillerato, este juego les permite explorar su vena creativa, pero también integrarse en una comunidad interesada en la expresión y la escucha activas. Este último término lo tomamos prestado de Carl Rogers y podemos entenderlo como aquella escucha que, además de incorporar los sentidos, requiere la incorporación de una dimensión emocional y empática al tradicional proceso de oír para responder. Lo anterior resulta importante para el trazado del slam como dispositivo comunitario por dos razones que a continuación detallaremos.

En primer lugar, el estudiantado se define como tal a partir de su presencia en un orden social constituido a través de jerarquías que organizan la vida escolar (funcionarios/administrativos/docentes/estudiantes). Sus particularidades sociales e identitarias pasan a un segundo plano en aras de construir un espacio escolar público. Recordemos que la modernidad (tardía, si queremos precisar nuestro entorno), entre otras cosas, despliega mecanismos de diferenciación entre lo público y lo privado. A partir de este ordenamiento construye distintos regímenes de inteligibilidad para los sujetos y, en consecuencia, la condición identitaria pasa a segundo plano en lo público, pues hablamos de estudiantes o ciudadanos. Dicho ordenamiento atraviesa el espacio social y, en última instancia, el cuerpo. Sin embargo, lo público en categorías como estudiantes y ciudadanos no es sinónimo de lo universal o, dicho en otras palabras, no es aquello donde se contienen todas las particularidades identitarias, sino un tipo ideal de aquellas hegemónicas. Por ejemplo: lo público opera a través de criterios de clase, y su moral burguesa; el ordenamiento binario de género identifica a la masculinidad con ocupar el espacio público y confina a la feminidad al ámbito de lo privado (Warner, 2012), por citar dos ejemplos. Pensamos, al igual que Alex Zani (2022: 57), que esas fronteras entre lo público y lo privado pueden ponerse en cuestionamiento y ser reescritas a través del slam de poesía.

Lo anterior nos lleva a la segunda razón antes anunciada, el slam en sus reglas permite desplegar un mecanismo discursivo que enfrenta al dispositivo en el cual muchas veces se enclava. Recordemos que un dispositivo consiste en una red tendida sobre “[...] un conjunto heterogéneo que incluye virtualmente cada cosa sea discursiva o no: discursos, instituciones, edificios, leyes, medidas policíacas, proposiciones filosóficas” (Foucault 1977 en Agamben, 2011: 250), cuya función estratégica está inscrita en relaciones de poder y, por ende, se entrecruza con el saber. En suma, el aula es el dispositivo que norma al sujeto público, está constituida por las instalaciones físicas, las normas y los saberes que subordinan las particularidades identitarias y “enseña” a devenir ciudadanos, con

todas las contradicciones y desigualdades que esto implica. Por tanto, y en concordancia con Tyler Hoffman (2001: 50), encontramos que el slam configura una serie de reglas de interacción que permiten enunciar lo privado y lo particular. Y, aunque Hoffman pone énfasis en el humor carnavalesco estudiado por Mijaíl Bajtín, podemos asegurar que el slam se despliega como una apropiación del espacio a través del cuerpo y la voz de los asistentes haciendo uso de distintos discursos que enfrentan y subvierten el dispositivo normalizador: la rabia, el humor, la parodia o la manifestación de ternura. En palabras de Hoffman, el slam “libera a los participantes de prohibiciones y normas de la cultura dominante, permitiéndoles, al menos momentáneamente, construir una segunda cultura desde la cual responden a las jerarquías que estructuran su vida diaria” (2001: 62, traducción nuestra).



En el slam se enuncian obras que buscan desterrar relaciones de poder como medio de imposición, normalización y legitimación tanto de prácticas como de representaciones sociales y culturales (incluidas las literarias). Para ello cuestionan e invitan a desarticular estereotipos, prejuicios, como el racismo o el machismo, y construyen la identidad social tanto de creadores como del público.

El slam de poesía surgió a partir de una necesidad artística y social. La baja representación y, en especial, la limitada participación de un gran grupo de personas en las actividades literarias propició la búsqueda y reapropiación de espacios (tanto de espacios negados para las actividades culturales, como de espacios de hegemonía cultural donde sólo se aceptan obras que cubran las expectativas canónicas). Como formato, el slam propone un juego donde las obras presentadas y sus valoraciones pueden venir de cualquier persona que forme parte de la comunidad, sin importar su preparación académica o reconocimiento. En tal entendido, y para muchos participantes de estas actividades, la belleza se expresa en la medida en que se establecen relaciones horizontales y se reconocen las subjetividades participantes; la diversidad, inclusión, la horizontalidad y la apropiación del espacio rigen los enfrentamientos de poesía.

Al tratarse de una expresión de literatura expandida, el slam no sólo se centra en el discurso escrito, sino en la integración de otros códigos: el sonoro, el corporal, los cuales nutren cada una de las piezas presentadas. Así, las y los estudiantes participantes tendrán la oportunidad de explorar un lenguaje más allá de las palabras y buscar nuevas formas de interacción, pues nació y se mantiene como un ejercicio social cuyo objetivo primordial, al menos en México, es el de generar comunidad. Como toda comunidad, la del plantel Naucalpan también es diversa y, en ese sentido, el slam promueve la cultura de la paz al permitir la libre expresión de las identidades, pero bajo un ejercicio crítico de cero tolerancia a la violencia.

El 22 de abril de 2022, durante el marco de la Fiesta del Libro y la Rosa, en el CCH Naucalpan se llevó a cabo un slam de poesía. Para ello, de forma previa, trabajamos poemas en las asignaturas TLRIID II, impartido por la profesora Isabel

Alcántara Carbajal, y en el Taller de análisis de textos literarios II, impartido por José Alberto Hernández Luna. Este trabajo previo fue realizado en su mayor parte en línea, por ello no hubo gran oportunidad de desarrollar el trabajo corporal. Sin embargo, la posibilidad de enunciar frente a sus pares, aunado al entusiasmo compartido por parte de los jurados, fue motivo suficiente para que el estudiantado rompiera poco a poco el miedo que aún generaban los encuentros presenciales y fuera creando un ambiente de convivencia, tolerancia y alegría.

El evento, organizado durante las primeras semanas de regreso a las aulas tras el aislamiento generado por la pandemia por COVID 19, rebasó las expectativas de los docentes. En él hubo muchos momentos de empatía y fuertes reacciones, lo cual permitió al estudiantado el reconocimiento de la otredad y de sus pares a partir de vivencias



en común y emociones compartidas. Muchos de los textos apelaban al sentir común de soledad y propiciaron un reencuentro emotivo. Otros tantos, de corte irónico funcionaron como dispositivos para generar empatía. El estudiantado participante pudo, por casi dos horas, apoderarse del micrófono y del espacio (la explanada de las letras) gracias a los dispositivos de audio (el micrófono y las bocinas) con los cuales logró inundar la explanada y reafirmar su presencia. Aunque los textos, nacidos en las aulas virtuales, surgieron bajo las codificaciones planteadas por los docentes, su ejecución trascendió cualquier objetivo académico para convertirse en un vínculo entre pares, pues dejaron de ser textos sujetos a una calificación para devenir artefactos liberadores por medio de la enunciación.

La comunidad estudiantil del Colegio tiene como característica fundamental que es guiada por un Modelo Educativo en el que se prioriza el uso de la lengua bajo un Enfoque comunicativo. En este sentido, el ejercicio del slam propone al estudiante la identificación de dos situaciones comunicativas: la de producción y la de enunciación. Aunque la primera, en este caso, se da al interior del aula, bajo un contexto de jerarquía donde la figura del docente guía se convierte en la autoridad que valida los conocimientos y habilidades empleadas, la segunda situación, la de enunciación, permite al estudiantado subvertir el orden y convertir a sus pares en jueces calificadores a sabiendas que las características de sus textos más valoradas no serán las propias de la literacidad, sino las que le permitan generar vínculos comunitarios.

En este punto es importante mencionar que, aunque nace de un texto escrito, el punto culminante del ejercicio del slam será la lectura en voz alta, la cual exige de quien escucha una atención constante y activa. Como fue mencionado con anterioridad, este tipo de escucha implica una dimensión emocional y empática, pues apela a la respuesta

constante del público para apoyar a quien se enfrenta desde el escenario no sólo a contrincantes, sino al miedo mismo que implica sentirse sujeto de las miradas y la atención. Esto fue notorio, pues las y los estudiantes al identificarse con las palabras y voces temblorosas de quienes estaban al frente, reaccionaban desde la empatía, al menos durante los instantes que duraba cada lectura.

El slam, como formato, puede combinarse con expresiones como las “batallas de gallos”, muy conocidas en la cultura hip-hop, pues fortalece los aprendizajes de escucha y argumentación, además de valerse de bases rítmicas que devienen estructuras métricas particulares. Ello, volviendo a Bajtín, permite desarrollar la dialogicidad, pues, como señala el “Enfoque disciplinario y didáctico” del Programa de Estudio del TLRID I-IV: “El texto oral o escrito es, por lo tanto, la unidad mínima con sentido entre enunciador y enunciatario, cuya continuidad enlaza el inicio con el final; además posee varias propiedades, entre las que destacan: la coherencia, la cohesión, la adecuación y la disposición espacial” (CCH, 2016: 10). El intercambio de enunciados en tiempos acotados, bajo un formato preciso, cumple con los objetivos planteados, expandiendo, además, las posibilidades de las habilidades y aprendizajes del estudiante, pues promueve la incorporación de saberes musicales, de expresión corporal, vocal y la disposición espacial no sólo de la hoja impresa, sino de su propio cuerpo en el espacio.

El slam puede devenir una herramienta útil para las aulas, pero también una que nos permita generar ambientes escolares libres de violencias y propicios para los aprendizajes encarnados y significativos. Al mismo tiempo, al convertirse en espacio de enunciación de subjetividades, permite la identificación de problemáticas compartidas, lo cual desata la empatía y permite la formación de lazos para la resolución de dichos conflictos; permite generar comunidad. ◀

REFERENCIAS

- Agamben, Giorgio. (2011). ¿Qué es un dispositivo?, *Sociológica (México)*, 26(73), 249-264. Recuperado en 17 de marzo de 2023, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-01732011000200010&lng=es&tlng=es
- Cantón, C. I. M. (2012). El auge de la nueva poesía oral. El caso del poetry slam. Castilla. *Estudios de literatura*, (3), 385-401.
- Émery-Bruneau, J., & Valérie, Y. O. B. É. (2014). El slam en Quebec: de práctica social a objeto de enseñanza. Imposibilia. *Revista Internacional de Estudios Literarios*, (8).
- CHH. (2016). *Programa de estudio. Área de talleres de lenguaje y comunicación. Taller de lectura, redacción e iniciación a la investigación documental I-IV*. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado el 17 de marzo de 2023, de https://www.cch.unam.mx/sites/default/files/programas2016/TLRII-D_I_IV.pdf
- Gregory, H. (2008). The quiet revolution of poetry slam: The sustainability of cultural capital in the light of changing artistic conventions. *Ethnography and Education*, 3(1), 63-80.
- Gutiérrez, M. C., & Rodríguez-Valls, F. (2018). La poesía en el aula de doble inmersión: Claves didácticas y de concienciación para el desarrollo de literacidad crítica e identidad. *Journal of Latinos and Education*, 19 (3), 219-231.
- Hoffman, T. (2001). Treacherous laughter: The poetry slam, slam poetry, and the politics of resistance. *Studies in American Humor*, (8), 49-64.
- Pulso CCH Naucalpan (22 abril, 2022). Fiesta del Libro y la Rosa de CCH: Slam de Poesía. Visitado por última vez el 17 de marzo de 2023, en <https://www.facebook.com/PulsoCCHN/videos/5400996893296881/>
- Woods, S. (2008). Poetry slams: The ultimate democracy of art. *World Literature Today*, 82(1), 18.
- Zani, A. M. (2022). “Hacia la conformación de un público íntimo” en la Justa Poética: “Intimidades públicas” e identificación afectiva en el slam de poesía oral. *El lugar sin límites. Revista de Estudios y Políticas de Género*, 4, 54-73.



SOCIALIZACIÓN ORAL
DE LA NOVELA **PEDRO
PÁRAMO** CON
RELACIÓN A LA IGUALDAD
DE GÉNERO: ESTRATEGIA
DE APRENDIZAJE



Nadia López Casas
nadia.lopez@cch.unam.mx

RESUMEN

Artículo académico que presenta un análisis crítico de la novela *Pedro Páramo* de Juan Rulfo, abordando el tema transversal de la igualdad de género especialmente relevante en la vida personal y social de todos los mexicanos, cuyo análisis y reflexión buscan contribuir a que los jóvenes entiendan la importancia de la concientización.

‘No me interesa su mina, Bartolomé San Juan. Lo único que quiero de usted es a su hija. Ese ha sido su mejor trabajo.’

“Así que te quiere a ti, Susana. Dice que jugabas con él cuando eran niños. Que ya te conoce. Que llegaron a bañarse juntos en el río cuando eran niños. Yo no lo supe; de haberlo sabido te habría matado a cintarazos.”

—No lo dudo.

—¿Fuiste tú la que dijiste: no lo dudo?

—Yo lo dije.

—¿De manera que estás dispuesta a acostarte con él?

—Sí, Bartolomé.

—¿No sabes que es casado y que ha tenido infinidad de mujeres?

—Sí, Bartolomé.

—No me digas Bartolomé. ¡Soy tu padre!

JUAN RULFO

La literatura es una de las bellas artes en la que, a través de la expresión escrita, el lenguaje retórico y la creatividad del artista se logra un placer estético en los lectores. En este caso, estudiantes del Colegio de Ciencias y Humanidades, a través de la imaginación, pueden gozar de la belleza de la palabra y cambiar la forma en la que entienden el mundo, ya sea a través del cuento, la novela, la poesía, el texto dramático, o cualquier otro tipo de texto literario.

Los lectores de literatura, deseablemente docentes y alumnos, tendrán la dicha de experimentar otros mundos posibles que fueron creados por un autor interesado en tratar con libertad diversos temas trascendentales para cualquier persona. Pues recordemos que, contundentemente, el arte sirve para emocionar, sensibilizar y expresar las realidades más bellas y terribles que la humanidad puede construir.

Ser profesor del área de Talleres de Lenguaje y Comunicación en el CCH implica tener un perfil docente que tiene como característica esencial el interés por invitar, guiar y activar estrategias para promover el aprendizaje a través de la escritura, la oralidad, la escucha y la lectura de textos literarios que sirvan a los estudiantes como punto de partida para el análisis de la realidad actual. Y no sólo eso, sino que el profesor debe transmitir pasión por la literatura, es decir, guiar la lectura, leer con los estudiantes en el aula, discutir los textos dentro del taller, leer en voz alta, organizar discusiones en las que se pregunte a los alumnos qué opinan de los personajes y de sus acciones, cómo los imaginan, qué saben del autor, cómo se identifican con la historia, qué aspecto de la historia les mueve los sentimientos o modifica sus pensamientos, en qué contexto se crearon las obras literarias y conseguir que gracias a esos diálogos construyan análisis y comentarios críticos para que puedan relacionarlo con su contexto de recepción.

Con relación a lo anterior, es indispensable poner especial atención en el aprendizaje y la formación de los estudiantes, que, con responsabilidad y esfuerzo conjunto entre alumno y docente, se sitúan como sujetos creadores de cultura. Es parte del perfil del profesor que constantemente motive y despierte la curiosidad de sus estudiantes para que disfruten de la literatura hasta que logren convertirse en lectores autónomos.

En ese sentido, una de las novelas que favorece esta capacidad de reflexión en los estudiantes es *Pedro Páramo*. Ya que requiere a un alumno-lector capaz de profundizar y estar atento a la novela, además, que esté dispuesto a usar su imaginación para construir todos los elementos de la historia por sí mismo.

Pedro Páramo es una obra de arte de la literatura hispanoamericana del célebre escritor jalisciense Juan Rulfo. La novela ha sido reconocida, analizada, recreada y aclamada a lo largo de sus sesenta y ocho años de existencia y es, sin lugar a duda, un texto literario que tiene una gran riqueza por la crítica que representa, el afán de denuncia, la sencillez y belleza de la narrativa en la que Rulfo hace una radiografía del ambiente rural mexicano y de la sociedad de la época.

En esta narrativa o prosa poética se entretajan temas como el patriarcado y el machismo, la obra presenta valiosas reflexiones que pueden llegar a provocar una actitud de introspección en los lectores jóvenes que estén en el proceso de desarrollar sus capacidades críticas y argumentativas.

Para la asignatura de Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental IV, en la Unidad I. *Narrativa, poesía, texto dramático y ensayo con temas comunes. Ensayo académico*, se presentan algunos resultados de la experiencia de enseñanza-aprendizaje titulada “Socialización oral de la novela *Pedro Páramo* con relación a la igualdad de género”

La estrategia consistió, a grandes rasgos, en que, como parte del ejercicio de fortalecimiento del pensamiento crítico de los alumnos, de la lectura grupal de la novela *Pedro Páramo* y de algunos artículos académicos sobre dicha novela, además de consultar el *Glosario de Políticas Universitarias para la Igualdad de Género*, se realizó una discusión para enriquecer la formación del alumnado y que posteriormente se hizo uso de las reflexiones vertidas para la escritura de un ensayo académico. En la clase se propuso como idea básica el tema de la *igualdad de género* y el papel de la mujer en la sociedad mexicana a través de la novela de Rulfo.

En las siguientes líneas se muestra la recuperación de los comentarios que provocó la primera lectura completa de la obra, así como las primeras y más relevantes ideas a las que se llegó a nivel grupal durante la socialización oral en la que se profundizó en conjunto.

El alumno 1 comentó: “Los personajes femeninos en la novela de *Pedro Páramo* representan a las mujeres que sufren porque son víctimas de la desigualdad de género, la total responsabilidad de los trabajos domésticos y la discriminación. Los personajes femeninos se subordinan a los personajes masculinos”.

Alumna 2 y alumna 3: Las estudiantes concentraron las características principales de los personajes femeninos de la novela de *Pedro Páramo* a través de un cuadro que ellas mismas armaron y expusieron oralmente en el pizarrón.

Doloritas Preciado	Legítima esposa de Pedro Páramo, es el matrimonio pactado y la romanización e idealización del amor (por parte de ella y únicamente al inicio cuando se casó).
Susana San Juan	Es la hija y mujer de Bartolomé, a lo largo de la obra hay indicios de incesto y ella termina trastornada, a la vez Susana es el amor infantil, idealizado y obsesivo de Pedro Páramo quien no para hasta tenerla como su mujer.
Damiana Cisneros	Empleada doméstica de Pedro Páramo
Ana Rentería	Sobrina del padre Rentería, quien fue violada por Miguel Páramo, único hijo reconocido de Pedro Páramo.
Dorotea la Cuarraca	La mujer que se vuelve loca por no lograr ser madre y a la vez es la que le conseguía mujeres a Miguel Páramo para abusar de ellas.
Eduviges Dyada	La dueña de la pensión en Comala que se ahorcó y recibe a Juan Preciado.

El grupo, con ayuda de la profesora, subrayaron las ideas más importantes sobre las condiciones que destacan de las mujeres que aparecen en la obra y lo expusieron en forma de lista para abonar a los temas en la discusión oral.

Palabras e ideas que surgieron del cuadro concentrador:

- La mujer es esposa legítima/matrimonio pactado/romanización del amor.
- La mujer comente incesto obligada por su padre.
- La mujer se trastorna.
- La mujer representa y es objeto del deseo y amor infantil, idealizado y obsesivo.
- El papel de la mujer es para tenerla como de su propiedad, “su mujer”.
- La mujer es empleada doméstica.
- La mujer es violada.
- La mujer se vuelve loca por no ser madre.

A partir de las palabras clave, los estudiantes expresaron oralmente los siguientes comentarios acerca de los personajes femeninos en la obra de *Pedro Páramo*.

Alumna 4: “Susana es la mujer que ama mucho y su amor se vuelve imposible, además sufre de abuso sexual por parte de su padre, quien también impide que se consolide su amor verdadero que es Florencio. Susana es bella y es deseada por Pedro Páramo, sin embargo, a ella nunca le interesó realmente Pedro y él no supo respetar eso”.

Alumno 5: “A lo largo de la novela de Juan Rulfo, el personaje de Doloritas, Dolores o Lola como aparece en el texto, es víctima y claro ejemplo de la tradicional violencia doméstica enraizada en la vida cotidiana de la mujer mexicana del siglo pasado y que es fundamental recordar, señalar y tener presente en la actualidad para mostrar, prevenir y corregir. Afortunadamente nuestra generación ha tenido avances y tenemos que seguir conscientes sobre la igualdad de género y no ser violentos como en esas épocas, incluso aunque en casa a veces nos eduquen así, los hombres ya no queremos que eso siga pasando”.

Alumna 6: “El matrimonio de Doloritas y Pedro Páramo se resume en *arreglar un asunto*. El asunto se refiere a la deuda heredada a Pedro Páramo por parte de su padre Don Lucas Páramo, el cacique que pidió y arrebató todo y nunca pagó ni devolvió nada. A doña Dolores Preciado, la dueña del rancho de Enmedio, como es a la que se le debía más, Pedro Páramo manda a su administrador Fulgor Sedano a pedirla como esposa. Ni siquiera Pedro Páramo fue a pedirla, eso es una falta de respeto y además le quiere pedir un préstamo y que se casen por bienes mancomunados para quitarse la deuda. Es un abuso económico sobre Doloritas”.

Alumno 8: “Doloritas se casó con Pedro porque él era el hombre más poderoso de Comala y ella se emociona y se impresiona de que él la haya elegido a ella sin darse cuenta de que le ofrece matrimonio por pura conveniencia económica, incluso él termina dejándola ir con su hermana a quien Doloritas tanto extrañaba”.

Alumno 9: “Uno de los roles que siempre se les han dado a las mujeres son los que tienen que ver

con los cuidados, en este caso Damiana Cisneros, es la mujer que cumple el papel de empleada doméstica y también es consciente de las múltiples mujeres y aventuras de Pedro Páramo, ella lo ve morir y representa la mujer incondicional, ya que siempre estuvo con él”.

Después de la primera ronda de comentarios, los estudiantes tuvieron como actividad revisar con mayor detenimiento el Glosario de Políticas Universitarias para la Igualdad de Género de la UNAM y elegir individualmente dos términos que despertaran su interés o curiosidad, posteriormente ejemplificaron ese término con un extracto de la novela de *Pedro Páramo*, para finalmente escribir un comentario crítico que relacionara el término seleccionado con el ejemplo. Colocaron las citas textuales y las referencias, y socializaron de manera oral con todo el grupo en la clase siguiente.

A través de la lectura y análisis grupal de la novela, el grupo llegó a la reflexión de que *Pedro Páramo* es un texto literario que muestra cómo se pueden comprender y ejemplificar con mayor amplitud algunos conceptos de especial relevancia sobre la igualdad de género.

A continuación, se presentan parte de las participaciones orales que se dieron en plenaria y que fueron recuperadas por la profesora para compartir esta experiencia de enseñanza-aprendizaje.

- **La corresponsabilidad doméstica.** En la novela de Juan Rulfo no hay indicios de corresponsabilidad doméstica porque no existe una repartición de forma igualitaria en las tareas de la casa de la vida cotidiana, por ejemplo, el personaje de Pedro Páramo no se encargó de la crianza de ninguno de sus hijos, mucho menos de la educación, incluso a su único hijo reconocido lo malcrió al grado de que el personaje de Miguel Páramo se convirtió en un rufián. Al respecto no hay una flexibilidad de los roles de género ni una distribución justa sobre las labores.

Ella siempre odió a Pedro Páramo. «¡Doloritas! ¿Ya ordenó que me preparen el desayuno?» Y tu madre se levanta antes del amanecer. Prendía el nixtenco. Los gatos se despertaban con el olor de

la lumbre. Y ella iba de aquí para allá, seguida por el rondín de gatos. «¡Doña Doloritas!».

¿Cuántas veces oyó tu madre aquel llamado? «Doña Doloritas», esto está frío. Esto no sirve. ¿Cuántas veces? Y aunque estaba acostumbrada a pasar lo peor, sus ojos humildes se endurecieron. (Rulfo, 1971: 22-23).

En este sentido, en la actualidad gracias a la tecnología, a la información y a la concientización se han ido erradicando estas actitudes, se han ido diluyendo y van desapareciendo, se está transformando la sociedad. Lamentablemente, aún queda huella del pasado respecto a las normas y las conductas sociales en donde la mujer atiende las cosas del hogar y sirve al hombre. El varón, por su parte, actúa desde el lugar de privilegio, administrando el dinero, exigente con la tarea que tradicionalmente le tocaba a la mujer, que era la responsabilidad de servir, incluso aunque tuvieran empleadas domésticas, que, por cierto, también son roles de género que las mujeres desempeñan.

- **La violencia sexual** se ejemplifica perfecto con varios personajes, por destacar uno, el de Anita Rentería, que fue dañada sexualmente por Miguel Páramo, quien atentó contra su integridad, libertad y dignidad como ser humano y como mujer.
- **La violencia de género** fue ejercida por su condición de mujer, de vulnerabilidad, ya que su agresor también asesinó a su padre al grado de que ella se sintió con ganas de morir, y aunque Miguel cometió un delito bajo el cobijo del nombre del cacique Pedro Páramo, pudo hacer sus maldades sin recibir castigo alguno.

—Oye, Anita. ¿Sabes a quién enterraron hoy?

—No, tío.

—¿Te acuerdas de Miguel Páramo?

—Sí, tío.

—Pues a él.

Ana agachó la cabeza -Estás segura de que él fue, ¿verdad?

—Segura no, tío. No le vi la cara. Me agarró de noche y en lo oscuro.

—¿Entonces cómo supiste que era Miguel Páramo?

—Porque él me lo dijo: “Soy Miguel Páramo, Ana. No te asustes.” Eso me dijo.

—Pero sabías que era el autor de la muerte de tu padre, ¿no?

—Sí, tío. —¿Entonces qué hiciste para alejarlo?

—No hice nada. [...] Solamente lo sentí encima de mí y que comenzaba a hacer cosas malas conmigo. “Creí que me iba a matar. Eso fue lo que creí, tío. Y hasta dejé de pensar para morirme antes de que él me matara. Pero seguramente no se atrevió a hacerlo. “Lo supe cuando abrí los ojos y vi la luz de la mañana que entraba por la ventana abierta. Antes de esa hora, sentí que había dejado de existir” (Rulfo, 1971: 30-31).

La novela *Pedro Páramo* muestra el reflejo del comportamiento de la sociedad mexicana, y en gran parte, el texto habla de una postura androcentrista en la que lo masculino es la medida de todo lo que hay.

¿Y las leyes?

—¿Cuáles leyes, Fulgor? La ley de ahora en adelante la vamos a hacer nosotros (Rulfo, 1971: 30-31)

La novela explica al *macho*, que, lamentablemente en muchos casos, es la marca identitaria del mexicano. Evidencia la desigualdad de género entre mujeres que están dedicadas a lo privado; la casa, las actividades domésticas y a ser objeto sexual de los *machos* y hombres en la esfera pública dedicados a los negocios y la administración de los bienes. Todo esto limita a la mujer en diferentes aspectos y hace que sean tratadas de forma discriminatoria. Se finalizó diciendo que, por supuesto, estas conductas se deben erradicar y tanto hombres y mujeres deben despertar, tener conductas conscientes y modificar lo que no propicie la igualdad de género.

En general, el grupo fue participativo e interesado en expresarse oralmente para mostrar los hallazgos obtenidos a través de la revisión de los documentos que la profesora proporcionó. Esta práctica en el contexto académico es fundamental para construir y socializar los aprendizajes.

Es importante decir que para que los textos orales se produzcan con mayor calidad académica se debe llevar un proceso que va de la mano con la lectura y escritura. En esta experiencia de enseñanza-aprendizaje se realizó primeramente la fase de la lectura de la novela, la segunda fase que correspondió a los comentarios orales de las primeras impresiones sobre *Pedro Páramo*, la tercera fase que consistió en la lectura de hojeada a otros textos, como el Glosario de Políticas Universitarias para la Igualdad de Género de la UNAM, la selección de información, la ejemplificación literaria y la escritura del comentario analítico. Por último, la cuarta fase fue la socialización oral de las reflexiones y análisis de los comentarios en una conversación grupal que en conjunto sirvieron como punto de partida para que los estudiantes escribieran un ensayo académico sobre el tema.

CONCLUSIONES

El perfil de un docente debe provocar reflexión en los estudiantes, y qué mejor que sea a partir de textos literarios. El análisis y la lectura de actividades deben ser guiadas y planificadas. El maestro debe contar con una formación didáctica, disciplinaria y literaria que permita al estudiantado ir descubriendo y haciendo sus propias inferencias, reflexiones y conclusiones con la ayuda de otro tipo de textos que ya han analizado las obras, han ampliado el conocimiento sobre los temas y que pueden aportar información para que los alumnos fundamenten su opinión y su capacidad crítica.

En general, leer y analizar la novela de Juan Rulfo siempre es un reto importante, sobre todo porque las generaciones actuales a veces no están interesadas en hablar ni leer sobre estos temas o no saben desde dónde y cómo abordarlos, pero si hay motivación, se despierta su curiosidad y el docente acerca a sus alumnos a la literatura y otros textos que ayuden a comprender mejor estos tópicos, incluso a través del cine, se logra que el alumno pueda valorar y expresar oralmente y por escrito un punto de vista sustentado. Eso se vuelve un triunfo en la formación del estudiante.

Es muy trascendental que los estudiantes conozcan ampliamente y puedan ejemplificar los términos relacionados con la igualdad de género

porque eso permitirá que los conozcan, los comprendan, los puedan identificar, los compartan y apliquen en su cotidianidad, que les sean significativos, se vuelvan parte de su lenguaje diario, hagan conciencia y se favorezcan conductas que propicien la igualdad entre hombres y mujeres.

Esto es el principio para ayudar a la erradicación de las diversas formas en las que la desigualdad de género se hace presente en nuestra vida cotidiana. La literatura es una de las artes que siempre se puede y debe usar para comprender el comportamiento humano en las sociedades de otros tiempos y actuales, y por supuesto, para invitarnos a la reflexión y conciencia de las problemáticas que nos aquejan. ◀

REFERENCIAS

- Aguirre, D. (2008). Esposas y madres: la sexualidad femenina en Pedro Páramo. *La ventana. Revista de estudios de género*, 3(28), 233-269. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-94362008000200010&lng=es&tlng=es.
- Coordinación para la Igualdad de Género UNAM. (2020). *Glosario-Políticas Universitarias para la Igualdad de Género*. <https://drive.google.com/file/d/1NAbuv77iGc9JCU6lotvyXF9d8mGF-Couo/view>
- Díaz, C., García, V. (2010). Cerebro y metáfora en la novela "Pedro Páramo", de Juan Rulfo. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (16), 59-66. ISSN: 0121-053X. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=322227522005>
- Quezada, S., Villalpando, A. (2019). Lo fantástico-maravilloso en Pedro Páramo. *Sincronía*, núm. 76, pp. 296-312. Universidad de Guadalajara. https://www.redalyc.org/journal/5138/513859856015/html/#redalyc_513859856015_ref6
- Rulfo, J. (1971). *Pedro Páramo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Velo, C. (director). (1967). *Pedro Páramo*. [Película]. CLASA Films Mundiales Producciones Barbachano Ponce. https://www.youtube.com/watch?v=Q8_ZRJKHfdk



PRODUCCIÓN DE COMENTARIOS ORALES LIBRES Y ANALÍTICOS

Olga María Hildehza Flores Álvarez
olga.flores@cch.unam.mx



Erandy Gutiérrez García
erandy.gutierrez@cch.unam.mx



COMO
INSTRUMENTOS
PARA EL APRENDIZAJE
DE CONCEPTOS

RESUMEN

Se presenta una estrategia que tiene como propósito ayudar a los alumnos a conocer y utilizar los comentarios para favorecer su pensamiento crítico, ya que implica aprender a utilizar un conjunto de procesos de razonamiento que, por ejemplo, parte de una idea simple para llegar a una conclusión o nueva aportación y con ello, aprender a identificar las relaciones que cohesionan las partes de un todo.

Desde su fundación, la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades demostró ser un bachillerato innovador e integrador. Esta modalidad de educación media superior se construyó bajo un enfoque en el que el alumno participa como el actor principal del proceso de construcción de su conocimiento y de su formación como ciudadano responsable, crítico y participativo.

En función de estas características que el estudiante adquiere a lo largo de su trabajo en el CCH, el área de Talleres de Lenguaje y Comunicación tiene la función de proporcionar contenidos que le permitan al alumno aprender a aplicar “estrategias para describir, investigar, comprender, analizar, interpretar y valorar problemas que enfrentará a lo largo de su vida académica y personal, lo cual le permitirá desarrollar sus habilidades comunicativas en nuevos y diversos contextos, con propósitos variados” (Colegio de Ciencias y Humanidades, 2016: 13).

Así, el eje rector de los Programas de Estudio de las materias de TLRID y TLATL es el enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua, ya que propone como objetivo el desarrollo de la competencia comunicativa. Esto es, se espera que los estudiantes, al cursar estas asignaturas, encuentren un apoyo fundamental para mejorar sus capacidades expresivas y comprensivas de los usos comunicativos de las diferentes formas discursivas verbales y no verbales empleadas en situaciones concretas de comunicación y con determinados propósitos (Gracida y Ruiz, 2006).

El desarrollo de la habilidad para hablar y escuchar adecuadamente implica que los alumnos

adquieran normas y estrategias con las cuales tengan acceso a la comunicación y la representación de contenidos empleados en situaciones concretas de interacción (Vilá i Santususana, 2005).

Por lo anterior, las tareas de aprendizaje que buscan orientar a los alumnos en el desarrollo de su competencia comunicativa deben tener en consideración el contexto y situación y proporcionar estrategias de uso y reflexión metacognitiva y recursiva que hagan más adecuadas las acciones verbales y no verbales que los estudiantes deben producir y entender.

DESARROLLO

Una parte fundamental de la formación de los alumnos descansa en fomentar su actitud crítica frente a la realidad que los rodea, ya que como miembro de una sociedad es necesario que aprendan a saber participar de manera responsable y consciente dentro de la comunidad, a desempeñar con eficiencia su participación y a saber proteger el bienestar común.

A continuación, se presenta una estrategia que tiene como propósito ayudar a los alumnos a conocer y utilizar los comentarios para favorecer su pensamiento crítico, ya que implica aprender a utilizar un conjunto de procesos de razonamiento que, por ejemplo, parte de una idea simple para llegar a una conclusión o nueva aportación y con ello aprender a identificar las relaciones que cohesionan las partes de un todo. Así también, esta manera de razonar representa la base para aprender a valorar, lo cual implica la reflexión sobre la naturaleza de las cosas.

Cabe recordar que el conocimiento razonado es la base para otros tipos de aprendizaje, pues es

más significativo que el que se obtiene mediante otras formas de conocimiento.

La presente propuesta de estrategia tiene como punto de partida el Programa de Estudios de las materias de TLRID y TLATL. A lo largo de sus contenidos, se establece, en menor medida que la lectura, que los alumnos aprendan a escuchar con respeto y atención las opiniones externadas por sus compañeros. Además, en algunos momentos se señala también que los alumnos tienen que presentar en plenaria los resultados de las investigaciones que llevan a cabo como parte de las estrategias de aprendizaje y trabajo colaborativo.

Al respecto, es importante mencionar que la capacidad para escuchar y la capacidad para expresarse de manera oral son dos habilidades que están directamente relacionadas (Tenorio, 2008). Por un lado, la primera se desarrolla gracias al grado de comprensión y atención que el estudiante puede dirigir cuando se encuentra inmerso dentro de una situación comunicativa. Por otro lado, aprender a expresarse de manera oral conlleva el saber activar conocimientos previos, seleccionar y relacionar información y materializarla lingüísticamente para darle forma a esa imagen mental confeccionada en los esquemas mentales personales (Forzán, 2010).

El aprendizaje que se trabajará con la propuesta didáctica de este trabajo es que el alumno identifica los aspectos generales que caracterizan a la poesía. Esto es aplicable tanto para la asignatura de TLRID como para TLATL. Cabe señalar que estos aspectos deberemos entenderlos como los rasgos que integran la parte formal de un poema y no hay alguno que prevalezca sobre otro, pues el fondo y la forma están directamente relacionados.

Esta propuesta de estrategia utiliza el método de formación de conceptos (Aebli, 2002), el cual consiste en formar un contenido mental, mediante un proceso de conexión y construcción que funcione como instrumento de interpretación y de dominio activo de fenómenos de la vida cotidiana, con el cual el estudiante analice, ordene y comprenda el mundo, generándose así un incremento de su consciencia.

En síntesis, los alumnos elaboran un punteo donde anotan todas las ideas que le vengan a la mente sobre los temas poesía, poema y poeta.

Enseguida, revisarán algunos materiales audiovisuales que hablan sobre estos mismos temas. Después, explican cómo se relacionan estos materiales con las ideas indicadas en el punteo y con un poema que seleccionaron. La relación puede ser en términos de semejanza, diferencia, analogía, extensión, inclusión, exclusión, por ejemplo.

Enseguida conocerán las definiciones y características de un poema en función de un marco teórico y demostrarán la comprensión de esta información. Finalmente, identificarán estas características en un ejercicio de aplicación a partir de la selección de un poema y la formulación de un comentario analítico donde se detallen.

DESARROLLO Y ACTIVIDADES TIEMPO DIDÁCTICO 6 HORAS MODALIDAD HÍBRIDA

FASE DE INICIO TIEMPO ESTIMADO 2 HORAS

Esta fase tiene como propósito activar los conocimientos previos.

Actividad 1. La profesora brindará una cordial bienvenida a los alumnos. Indicará el propósito de aprendizaje y los temas que se estudiarán en las siguientes 3 sesiones. Así también, mostrará la “Ruta del Conocimiento: aspectos generales que caracterizan a la poesía” que se implementará para lograr dicho aprendizaje. Esta Ruta del Conocimiento es un esquema que presenta las etapas de la estrategia didáctica y el material que se utilizará. En ella se da un panorama general del propósito de la unidad, el aprendizaje, los temas a trabajar, las actividades a realizar y los criterios evaluación para revisar en qué medida se logra alcanzar el aprendizaje por parte de los alumnos. Tiempo estimado: 10 minutos.

Actividad 2. La profesora realizará una evaluación diagnóstica mediante preguntas que los alumnos responderán en plenaria y explicará que el objetivo de esta parte de la clase es para conocer sus conocimientos previos respecto al tema, ya que el grado de familiaridad que tengan con éste varía de uno a otro estudiante y, aunque todos tengan ideas

generales respecto a los conceptos clave, éstas también son diferentes. Incluso, se darán cuenta de que la información que analizarán es más precisa que la que han trabajado previamente en primaria y secundaria.

El ejercicio consistirá en que la profesora solicita a los alumnos que elaboren un punteo donde anoten todas las ideas sobre los temas poesía, poema y poeta. Las responderán en hojas de colores por separado. Después, estas hojas se pegarán en el pizarrón y se comentarán frente a todo el grupo. La profesora devolverá este material porque cada alumno lo guardará.

FASE DE DESARROLLO TIEMPO ESTIMADO 2 HORAS

Actividad 1. La profesora proporcionará algunos materiales para que los alumnos realicen su visionado:

- El poeta danés <https://www.youtube.com/watch?v=gb2167HyhFE>),
- Poesía (cortometraje) <https://www.youtube.com/watch?v=q5CZLwgERXI>
- Madame Butterfly <https://www.youtube.com/watch?v=8TcsiQJCizo>

Actividad 2. Una vez que han realizado el visionado del material, deben explicar cómo se relacionan con las ideas indicadas en el punteo que hicieron previamente y con el poema que seleccionaron. La relación puede ser en términos de semejanza, diferencia, analogía, extensión, inclusión, exclusión, por ejemplo. Esta explicación la harán en un video en streaming cuya duración será de entre 5 y 10 minutos.

Actividad 3. Después, una vez que han entregado su video, revisarán el trabajo de alguno de sus compañeros y colocarán un comentario escrito sobre lo que su compañero o compañera indicó. Como parte del comentario, sugerirán en qué momento y a quién podrían leer el poema dado por su compañero o compañera (si quieren leer el poema completo que no olviden que se encuentra en el documento donde redactaron el punteo).

FASE DE CIERRE TIEMPO ESTIMADO 2 HORAS

Actividad: conclusiones de la sesión. Proporcionar hojas de colores a los alumnos para que anoten, de manera voluntaria y sin repetir, las ideas que hayan considerado las más importantes respecto al contenido visto en la sesión y pegarlas en un rotafolio.

Materiales: hojas de colores, plumones, lecturas.

EVALUACIÓN FINAL

Los alumnos redactarán un comentario analítico explicando los aspectos formales de algún poema de su propia elección. La profesora llevará un Rotafolio donde integrará algunos de los trabajos entregados a lo largo de las sesiones y que ejemplifican los productos obtenidos gracias a la Ruta del Conocimiento.

- Materiales: computadora, poemas, internet.
- Forma en que se realizan las actividades: Individual. Los alumnos seleccionarán un poema en el que señalen sus aspectos formales.
- Número de alumnos para los cuales está diseñada la estrategia: 25 – 50 alumnos.
- Evaluación diagnóstica: participación en plenaria en la Fase de Apertura.
- Evaluación formativa: realizar trabajo individual. Practicar valores en la convivencia.
- Evaluación sumativa: participación en clase. Entrega de comentarios en equipo y comentario analítico final.

Nota: El tiempo destinado a cada actividad puede extenderse, pues dependerá de que los alumnos comprendan qué se les pide hacer y que cumplan con lo establecido. Es importante asegurarse que todos sepan qué tienen que hacer y qué producto deben entregar.

CONCLUSIONES

Para que los estudiantes puedan desarrollar su capacidad para expresarse de manera oral el papel del docente en la construcción de este aprendizaje es fundamental, ya que implica que lleve a cabo acciones como:

1. Valorar e incorporar la función de la expresión oral en las actividades cotidianas que se realizan en el salón de clases. El docente debe diseñar un ambiente de aprendizaje donde se incorporen los aspectos motivacionales, comunicativos y de interacción entre los participantes (profesor-estudiante y estudiante-estudiante). Si bien el programa apunta hacia la lectura y la escritura en mayor medida que la escucha y la oralidad, éstas deben integrarse explícitamente en las actividades.
2. Asumir una actitud de guía del aprendizaje. El proceso de enseñanza no puede circunscribirse únicamente a transmitir información debido a que el aprendizaje se concibe como un proceso de construcción el profesor es quien debe orientar y proporcionar la ayuda necesaria para que el estudiante se haga consciente de dicho proceso y del resultado que obtiene.
3. Interactuar con el estudiante. La comunicación entre el profesor y el alumno es vital porque a partir de ello el docente conocerá el estado de construcción en el que se encuentra el alumno, cómo razona, cómo comprende los contenidos y qué conocimiento se espera de él y el estudiante podrá externalizar las dudas o comentarios para recibir la orientación que necesite o conocer otras opiniones. Así también, la verbalización del pensamiento obligará al estudiante a organizar y jerarquizar su pensamiento y ordenar lógicamente sus ideas.
4. Crear condiciones para que los estudiantes apliquen procesos mentales tanto simples como complejos y para que se sientan seguros de participar libremente en un marco de respeto, inclusión y equidad. Esto significa que como profesores es muy importante seleccionar las actividades y ordenarlas de manera gradual y lógica. ◀

REFERENCIAS

- Aebli, Hans. (2002). *Doce formas básicas de enseñar*. Madrid: Narcea.
- Bruzual Leal, R. (enero-marzo 2008). La enseñanza de la lengua y la literatura en la voz de Carlos Lomas. *Educere*, 12 (40), 189-194.
- Camps, A. (2011). El objeto de la didáctica de la lengua y la literatura en Ruiz Bikandi, U. *Didáctica de la lengua castellana y la literatura*. Barcelona: Graó.
- CCH. (2016). Programa de Estudios. Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I – IV.
- . (2018). Programa de Estudios. Taller de Lectura y Análisis de Textos Literarios I–II. https://www.cch.unam.mx/sites/default/files/programas2016/TLRIID_I_IV.pdf
- . (febrero 2006). Orientación y sentido de las áreas del plan de estudios actualizado: Orientación y sentido del área de Talleres de Lenguaje y Comunicación. pp. 73-94.
- Gracida, M. Y. y Ruiz, A. (2006). *Competencia comunicativa y diversidad textual*. México: Edere.
- Universidad Nacional Autónoma de México. (2010). *Enciclopedia de Conocimientos fundamentales*. UNAM/Siglo XXI.
- . (2010). *Enciclopedia de Conocimientos fundamentales*. Español/Literatura. UNAM/Siglo XXI.
- . *Gaceta*. Tercera Época. Vol. II (Número Extraordinario). 1º de febrero de 1971.
- . (2020). *Propuesta de un modelo híbrido para la UNAM*. http://www.economia.unam.mx/academia/inae/images/pdf/PROPUESTADEREGRESOACCLASE/Modelo_Hibrido_UNAM.pdf
- Vilá i Santususana, M. (Coord.). (2005). *El discurso oral formal. Contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas*. Barcelona: Graó.
- Tenorio, R. P. (2008). *Expresión oral y escrita*. (Elementos teóricos y analítica del discurso). México- Texcoco: Universidad Autónoma de Chapingo.
- Forzán, J. A. (2010). *Manual de Expresión Oral*. México: Limusa.



Mónica Monroy González
monica.monroy@cch.unam.mx

SOBRE LA ORALIDAD EN LA CLASE DE INGLÉS IV



RESUMEN

Este artículo presenta una propuesta para abordar la temática de los contenidos procedimentales del programa de Inglés IV unidad 4, particularmente aquellos vinculados con las habilidades de expresión e interacción oral (exposiciones orales) que los estudiantes presentan frente a otros compañeros sobre situaciones cotidianas, pasadas y futuras. Se explicita la finalidad de llevarla a cabo, la metodología a seguir y una posible forma de evaluación para verificar los alcances de la propuesta.

En la clase de inglés del Colegio de Ciencias y Humanidades, una de las habilidades que los jóvenes deben poner en práctica y demostrar su manejo en un nivel básico, es la expresión oral en la lengua extranjera. Los programas de estudio de la materia destacan la importancia de conocer una lengua extranjera puesto que “permite la incursión a saberes de diferentes ciencias y culturas que se encuentran codificados en ese idioma” (CCH, 2016: 6). El vínculo con el Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación es innegable, puesto que se comparten también el Enfoque Comunicativo y los propósitos generales, los cuales apuntan hacia diversas formas de comunicar información y apropiarse de ella; es decir, a transformar el propio conocimiento.

La asignatura de Inglés IV, en particular, plantea en su propósito general que “El alumno será capaz de interactuar con otros para describir y compartir experiencias y sucesos cotidianos y pasados, así como sugerencias, planes y predicciones de manera oral y escrita” (CCH, 2016: 71). Este nivel constituye el último proceso de enseñanza aprendizaje curricular actualmente, donde el alumnado ya ha debido cursar tres semestres anteriores de la lengua inglesa; de tal suerte que, al acercarse el fi-

nal del semestre, idealmente, habría tenido prácticas comunicativas en donde la oralidad ha estado presente durante todo el proceso.

Es en este tenor donde pretendemos insertar la presente propuesta, la cual se orienta a proveer al estudiantado de un acompañamiento didáctico pedagógico en lo correspondiente al desarrollo y práctica de la expresión oral en la última unidad del curso, durante la cual se logre contribuir a su propósito específico el cual señala: “Al finalizar la unidad, el alumno: será capaz de interactuar en conversaciones sencillas para comunicar información sobre situaciones cotidianas, pasadas y futuras, de manera oral y escrita” (CCH, 2016: 83). Subrayo aquí la relevancia de la palabra “interacción”, por la dificultad intrínseca que conlleva como se explicará más adelante.

FASES O DESARROLLO DE LA PROPUESTA

Es necesario empezar por recordar que la finalidad de poner en práctica la expresión oral en inglés es comunicar las ideas del exponente. El estudiantado debe ser capaz de mostrar frente a sus pares y al docente que comprende lo que está diciendo en la lengua extranjera (LE) y no solo que repite o ha memorizado algunas frases. Cabe mencionar que esto último plantea un reto en sí debido a que los

programas de inglés actualmente llegan al nivel A2 del Marco Común Europeo de Referencia en Lenguas (MCERL), el cual es un nivel básico donde la interacción es limitada. Asimismo, la dificultad se incrementa cuando después de la presentación o exposición oral de un tema, el estudiante debe responder a preguntas que su audiencia le haga. Es aquí donde realmente se demuestra la capacidad de interacción en la lengua meta. Donde es posible ver la comunicación en acción que se muestra en conversaciones sencillas, por ejemplo, o donde se involucra de manera efectiva a los hablantes.

Lo que queremos en la clase de LE es que el estudiantado interactúe con otros para comunicar sus ideas y que logre hacerlo de forma simple, directa y lo suficientemente comprensible.

Como se mencionó líneas antes, en los Programas de Inglés del Colegio, el nivel meta al que se dirigen los esfuerzos corresponde a un nivel A2 del MCERL, en el cual la evaluación se maneja en términos de los siguientes criterios:

- **Alcance.** Utiliza estructuras compuestas por oraciones básicas con expresiones, grupos de unas pocas palabras y fórmulas memorizadas, con el fin de memorizar una información limitada en situaciones sencillas y cotidianas.
- **Corrección.** Utiliza estructuras sencillas correctamente, pero todavía comete sistemáticamente errores básicos.
- **Fluidez.** Se hace entender con expresiones muy breves, aunque resultan muy evidentes las pausas, las dudas iniciales y la reformulación.
- **Interacción.** Sabe contestar preguntas y responder a afirmaciones sencillas. Sabe indicar cuando comprende una conversación, pero apenas comprende lo suficiente como para mantener una conversación por decisión propia.
- **Coherencia.** Es capaz de enlazar grupos de palabras con conectores sencillos tales como “y”, “pero” y “porque”.
- Tomando en consideración las ideas previas, presento ahora las diferentes etapas que sigue

este trabajo, las cuales son: preparación, revisión, presentación oral y retroalimentación o fase de síntesis de la experiencia.

- **Preparación.** Es la primera etapa del proceso. En esta la finalidad es que el estudiantado cuente con momentos tanto dentro como fuera del aula para anticipar cómo será el trabajo que deberá presentar frente al grupo. Se requiere que el docente tenga la posibilidad de brindar acompañamiento a los estudiantes para que investiguen en fuentes confiables sobre el tema del que expondrán, les muestre ejemplos de cómo citarlas y se haga una recopilación de información suficiente y relevante sobre el tema. Se deberá tomar en cuenta el nivel de inglés básico que deberá emplearse para exponer. También, apoyará en la organización de los equipos de trabajo, pues esta propuesta se fundamenta en el trabajo cooperativo (Osalde, 2015) el cual tiene fines socioafectivos y se beneficia de las distintas fortalezas de los miembros del equipo. Así, mientras unos son más hábiles para hablar en público, otros muestran más preocupación por cómo sea su desempeño en la LE cuando otros los escuchan. La relevancia de la práctica en esta primera etapa será fundamental para involucrar a los aprendientes en el tema, en la actividad y en las etapas siguientes. De manera que el docente deberá estar muy atento a esta parte. La audiencia de las exposiciones estará constituida primordialmente por otros grupos de alumnos del mismo semestre que cursen inglés o de semestres posteriores que hayan cursado la materia. Adicionalmente, se invitará a familiares de los jóvenes para que escuchen el trabajo final.

En cuanto a la investigación del tema a presentar, se deberá tomar en cuenta que sean temas de relevancia para la sociedad en la que se desenvuelven los jóvenes. El o la profesora podrá orientar en este punto haciendo sugerencias, pero permitiendo a su vez, que sean los mismos estudiantes quienes decidan en la medida de lo posible, el tema a presentar. En el programa de inglés IV se mencionan como posibles temáticas “el calentamiento global” o “algún problema mundial” (CCH, 2016: 85). No

obstante, son ejemplos de temáticas y pueden estar sujetas al criterio del docente. En este sentido, algunos temas que podrían considerarse para investigación son: la escasez de agua en el Valle de México, la desigualdad económica, la contaminación, el transporte, el bienestar físico y emocional, la violencia de género, la vida antes de la pandemia por COVID-19, la calidad de vida, el deporte, representaciones artísticas y culturales de distintas sociedades y distintas épocas, biografías de personajes famosos, entre muchos otros que pudieran ser del interés de los jóvenes. Recordemos que parte del propósito de la unidad IV es que logren comunicar información sobre situaciones cotidianas, pasadas y futuras tanto de forma oral como escrita.

Después de la selección del tema se daría paso a las formas de prepararlos. Es importante separar la parte escrita de la oral, pues cada una requiere de su tratamiento. Sin embargo, en este trabajo únicamente nos centraremos en la parte de la oralidad; esto es, cómo exponer, qué palabras y frases usar. Practicar la pronunciación y entonación adecuadas tanto de frases hechas como de vocabulario nuevo es fundamental. Para ello, es conveniente consultar a algunos teóricos, por ejemplo, Harmer (2007) y Riddell (2003) quienes ofrecen fundamentos básicos de la enseñanza del inglés como LE y particularmente de estrategias para enseñar a hablar; realizar tareas de producción oral en pares y grupos pequeños (ver Sion, 2001); emplear de recursos educativos abiertos (OCDE, 2007) y, en general, echar mano de aquellas habilidades de expresión oral que el docente considere necesarias para que logren el cometido.

- **Revisión/edición.** Una vez que se han sentado las bases para que los estudiantes realicen su investigación y revisen su script en equipo sobre el tema a exponer, es necesaria la revisión de la información por parte del docente y del grupo para verificar que esta sea adecuada. Para ello, se puede realizar una especie de “ensayo” o presentación preliminar donde se empleen instrumentos de coevaluación y autoevaluación como rúbricas que incluyan los elementos que le interesan al docente que se desarrollen, como, por ejemplo, el proceso que sigue la interacción

oral al responder preguntas, o el empleo de estrategias compensatorias cuando el estudiante ha olvidado alguna frase hecha o una palabra en la exposición.

Es importante que esta revisión se realice en un ambiente de confianza y sensibilidad para que haya buena recepción de los aspectos a mejorar. Cabe mencionar que en esta etapa el docente puede definir qué elementos le interesa destacar de la presentación; recordemos que lo que se intenta es el progreso y demostración de las habilidades de expresión oral. Estas a su vez, pueden ir de la mano de ejercicios que se practiquen de manera cotidiana en las clases, donde se invite constantemente al empleo de la LE. Aquí valdría la pena considerar también, que el trabajo de edición o revisión es necesario para mejorar los elementos del trabajo que tengan muchas carencias o que no cumplan con los requisitos mínimos establecidos en los instrumentos de evaluación. En este punto es donde el docente haría la labor de dirigir el trabajo, ofrecer sugerencias de mejora en la ejecución, entre otros.

También en esta etapa se entregaría el esbozo de presentación junto con la investigación del tema a la profesora para su revisión. La revisión y edición final correría por parte del estudiantado al interior de sus equipos de trabajo.

- **Presentación.** Esta es la etapa central del proceso, puesto que es donde realmente los jóvenes pondrán a consideración su trabajo, presentarán propiamente la exposición frente a sus compañeros y se puede llevar a otro nivel si se contempla la invitación a compañeras o compañeros de otros grupos y a los padres de familia¹.

¹ Aunque la presencia de los familiares pueda resultar algo atemorizante por el aspecto emocional que implica participar en la vida de los jóvenes de nuestro bachillerato, en nuestra experiencia es algo que también puede ser muy positivo. Al entrar al CCH, la manera en la que los padres de familia se involucran en la vida académica de sus hijos cambia y se reduce de manera significativa; se vuelve algo menos común, puesto que, por un lado, pudiera considerarse algo que contraviene o que amenaza la “libertad” de ser y de formarse de los propios jóvenes, pero, además, al ser menores de edad también es algo necesario y en general benéfico en su formación.

Se deberá elaborar con suficiente anticipación el programa de las charlas, la bienvenida, la dinámica a seguir antes, durante y después de cada presentación y todos los aspectos logísticos que involucre (por ejemplo, apartar con tiempo suficiente un auditorio o espacio para la realización del evento, verificar que funcione el equipo técnico que se pueda requerir, entre otros).

Durante las presentaciones se puede designar uno o varios encargados de resolver los problemas técnicos que pueden surgir, de atender a los posibles invitados y de realizar una bitácora que contenga un resumen de lo acontecido en el evento. Dicho resumen o bitácora, contendrá lo más significativo de las exposiciones y no deberá perder de vista incluir la parte de la interacción oral entre los participantes.

Al final de cada una de las presentaciones, se daría paso a las preguntas que los asistentes pudieran tener, recordando que la audiencia principal es el estudiantado de inglés del mismo grupo o de otros grupos, quienes harían las preguntas pertinentes a los expositores, que, a su vez, tratarán de responder en inglés. Es aquí donde podremos tener un retrato claro del nivel de interacción en la lengua meta.

- **Retroalimentación o fase final de síntesis.** En esta última etapa del proceso es donde se puede recuperar la experiencia vivida por el grupo a través del trabajo realizado. En este punto la retroalimentación final en grupo es fundamental para que tanto el docente como el estudiantado logre dimensionar el aprendizaje o aprendizajes obtenidos. En este sentido, más que ofrecer una guía de cómo debería realizarse esta actividad, pienso en el sentido general que tiene: el de ofrecer a ambas partes la posibilidad de expresar libremente su sentir al respecto.

En otras palabras, rescatar la parte humana del sentido educativo. La misma actividad en su conjunto, permitiría identificar las bondades de realizarla. Por ejemplo, de recuperar la vitalidad que tiene la lengua en uso cuando se apropiamos de ella y la empleamos no solo para apreciar

su cadencia, su ritmo y otros tantos elementos importantísimos que la conforman, sino de la vivencia colectiva, del aprendizaje mutuo y de abrir la posibilidad a experimentar con ella. Todo ello a través de las diferentes etapas que conforman este trabajo.

Si bien se pretendería también incorporar elementos evaluativos a lo largo del proceso, por ejemplo, realizando cuestionarios breves en torno a los aprendizajes de los diferentes momentos, en esta fase de síntesis se vuelve imprescindible aludir a instrumentos formales que den cuenta al estudiantado y al docente de la actividad en su conjunto. Para tal fin podrían emplearse listas de cotejo que los estudiantes completen apenas concluya la actividad. En ellas se incluirían, además, algunas preguntas abiertas para que se expresen ideas más particulares sobre los aspectos que encontraron útiles para su formación académica, los obstáculos que sortearon (si es que los hubo) u observaciones específicas que deseen hacer. Dicha evaluación, además de ser formativa se propondría hacerla de manera individual para que las reflexiones fueran más personalizadas. Si el docente lo considera útil, incluso podrían hacerse anónimas para destacar luego en el salón de clases, los elementos más recurrentes o llamativos. Asimismo, se recurriría a los instrumentos utilizados con anterioridad como las rúbricas mencionadas en la etapa de revisión/edición donde hicieron la coevaluación y heteroevaluación (esta última realizada por el docente).

Por último, al tratarse de la última unidad del curso y del último curso curricular que los jóvenes llevarán en el Colegio, se intentaría también brindarles comentarios más particulares sobre todo el proceso vivido en el semestre. Esto con la finalidad de dar una especie de “cierre” en el cual se haga un balance general de los aprendizajes esperados y los logrados. Con ello los estudiantes tendrán una idea clara de qué fue lo que pudieron aprovechar del curso y qué les hará falta para mejorar.

CONCLUSIONES

Hasta aquí se han plasmado algunas ideas de una propuesta didáctica para acompañar a estudiantes de cuarto semestre en el desarrollo de habilidades de expresión oral en la clase de inglés. Hay que decir que no representa una idea terminada, ni tampoco está exenta de posibles dificultades o resistencias que puedan surgir en el camino. Estas pueden venir tanto de parte del docente como de los mismos alumnos; por ejemplo, el invitar a los padres a asistir a una presentación escolar que ellos mismos prepararon puede generar reticencia en algunos jóvenes o desanimarlos al inicio para participar. Es imprescindible entonces que el papel del docente se haga más presente para generar confianza y hacerles ver que toda la preparación previa ha sido útil.

En años anteriores, experiencias similares se han llevado con éxito en otros planteles como la iniciativa de realizar Simposios y Coloquios preparados por el estudiantado con el apoyo de sus docentes. Por ahora constituye un plan que tengo como parte de mi planeación docente y pretendo llevar a cabo a corto plazo. Mi perspectiva es que se logren integrar los conocimientos, habilidades y actitudes de los programas de inglés y enmarcada en el Modelo Educativo del Colegio, el cual alienta la formación de personas autónomas y críticas. Esperamos con este trabajo, continuar contribuyendo a este noble objetivo.

REFERENCIAS

- Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades. (2016). Programas de Estudio. Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación: Inglés I - IV. México: UNAM - CCH.
- Harmer, J. (2007). *How to teach English*. England: Pearson Education Limited.
- Hernández, G. (2014). *Miradas constructivistas en psicología de la educación*. México: Paidós Educador.
- OCDE (2007). *El conocimiento libre y los recursos educativos abiertos*. En: <https://www.oecd.org/spain/42281358.pdf>
- Osalde, M. (2015). *El aprendizaje colaborativo y el aprendizaje cooperativo en el ámbito educativo*. En: <https://unimex.edu.mx/investigacion>
- Riddell, D. (2003). *Teaching English as a Foreign Language*. USA: The McGraw-Hill Company. Teach yourself series. Chapter 9.
- Sion, C. (2001). *Creating conversation in class. Student Centered Interaction*. England: Delta Publishing.



GALERÍA DE AUTORES

P. 17

MARÍA ALEJANDRA GASCA FERNÁNDEZ

Doctora en pedagogía por la FFyL de la UNAM. Actualmente es profesora Titular "A" T. C. Def. en el Colegio de Ciencias y Humanidades plantel Oriente. Imparte la materia de Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I-IV. Ha participado en congresos nacionales e internacionales y colaborado en varios capítulos de libros cuyas líneas de investigación abordan la lectura, escritura, argumentación, ensayo escolar y el uso tecno-pedagógico de las TIC.

P. 11

ALEJANDRO ROJAS JUÁREZ

Con antigüedad docente de 26 años de servicio en los niveles de Educación Inicial, Preescolar, Secundaria y Posgrado. Asesor Técnico Pedagógico en la Dirección de Educación Inicial en la SEP de Puebla. Estudió las licenciaturas en Música, Artes y Psicología, así como las maestrías en Composición musical y en Educación.



P. 28

ISABEL ALCÁNTARA CARBAJAL

Egresada de Lengua y Literaturas Hispánicas (SUA) de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM y de la maestría en literatura mexicana contemporánea de la UAM Azcapotzalco. Profesora de asignatura en el plantel Naucalpan. Voluntaria en el grupo de investigación Poética Sonora, integrado al proyecto PAPIIT “Materialidades de la voz: archivos, impresos y sonidos”. También forma parte del Colectivo La Estirpe.

P. 28

ÁLVARO ERNESTO URIBE

Editor técnico de la revista *Fuentes Humanísticas*. Estudió Lengua y Literaturas Hispánicas en la Facultad de Filosofía y Letras (UNAM), Sociología en la Universidad Autónoma Metropolitana y la Maestría en Historia en la Universidad Nacional Autónoma de México.



P. 23

MELCHOR LÓPEZ HERNÁNDEZ

Sociólogo con maestría en Educación por la UNAM. Docente en Educación Media Superior por la SEP y en licenciatura y maestría en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. Medalla Alfonso Caso, en la MADEMS-CS/FCPYS/UNAM. Coordinador de la edición de libros Rostros en la Oscuridad. Pertenece al Centro de Estudios de Ciencias de la Comunicación FCPYS/UNAM.

P. 46

MÓNICA MONROY GONZÁLEZ

Licenciada en Psicología y maestra en lingüística Aplicada por la UNAM. Profesora de Tiempo Completo de la materia de Inglés en el plantel Vallejo del CCH. Ha colaborado en el Seminario Central sobre la contribución de la materia de Inglés I a IV al Perfil del Egresado del Colegio. Actualmente, interesada en los procesos de enseñanza aprendizaje del inglés como lengua extranjera y colaboradora en cursos de Formación de profesores del Colegio.



P. 41

ERANDY GUTIÉRREZ GARCÍA

Licenciada y maestra en Administración por el Posgrado de la Facultad de Contaduría y Administración (FCA) de la UNAM. Profesora de Administración en el plantel Azcapotzalco con una antigüedad de 16 años. Ha cursado diversos diplomados en investigación para el área de las Ciencias Sociales y ha colaborado en el diseño del programa PROFIE del Centro de Formación Continua (CFC) del CCH y expositora de la DEC de FCA-UNAM.

P. 41

OLGA MARÍA HILDEHZA FLORES ALVAREZ

Licenciada en Lengua y Literatura Hispánicas (UNAM). Maestra en Docencia con especialidad en Español (UNAM). Ha tomado e impartido cursos en el CCH y en la Dirección General de Incorporación y Revalidación de Estudios. Tiene una antigüedad de 11 años en el CCH. Profesora de las asignaturas de Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I-IV y Taller de Lectura y Análisis de Textos Literarios.



P. 34

NADIA LÓPEZ CASAS

Licenciada en Comunicación por la UNAM y maestra en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS) en Español. Es profesora de plantel Naucalpan desde hace 12 años, imparte la asignatura de Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I a IV. Está interesada en nuevas tecnologías aplicadas a la educación, investigación e innovación educativa y la música como recurso didáctico para el aprendizaje. Actualmente es Coordinadora del Seminario Central de Investigación de la DGCCH.





núm. 3

Año 2. Verano de 2023



Enseñar y aprender lengua y literatura

Una revista del Colegio de
Ciencias y Humanidades.

