



ISSN: 2448-6574

La expresión oral en el contexto de la cultura escolar universitaria.

Genoveva Reyna Marín
genrema@hotmail.com

Mariela Sonia Jiménez Vásquez
msjimenez06@hotmail.com

Resumen

En esta ponencia exponemos los resultados parciales que se derivan del trabajo de investigación doctoral: *La cultura escolar en el desarrollo de las habilidades comunicativas básicas de los estudiantes universitarios*. Enfocamos nuestra atención en la expresión oral articulada a las prácticas educativas cotidianas desde una perspectiva psicosocial. El estudio es de tipo cuantitativo descriptivo. Se aplicó una encuesta a los estudiantes inscritos en distintos semestres y turnos del período escolar 2015-I en la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco. Los datos se analizaron con el paquete estadístico SPSS 22.

Los resultados revelan que las prácticas educativas se sostienen sobre el fortalecimiento de roles tradicionalmente asignados, esto disminuye las posibilidades para el desarrollo de la expresión oral. La convierte en un recurso más para la evaluación del aprendizaje y no para la formación profesional. Encontramos que cambios en el rol de los estudiantes favorece una autopercepción más valorada de sus habilidades comunicativas básicas.

En un primer apartado de esta ponencia exponemos la fundamentación teórica para reconocer, desde la perspectiva psicosocial, los elementos que constituyen la problemática. En un segundo inciso describimos los recursos metodológicos, las características del instrumento y de la población muestra. Finalmente exponemos el análisis estadístico de los resultados, nos acercamos a su interpretación y exponemos nuestras reflexiones finales.

Palabras clave: Cultura escolar, expresión oral, educación superior.



ISSN: 2448-6574

Planteamiento del problema

Las habilidades comunicativas se enseñan, se aprenden y se evalúan cuando forman parte de los contenidos curriculares de alguna asignatura, en especial cuando se vinculan al conocimiento sobre la lengua (Rodríguez, 1995), por lo demás, se constituyen en el soporte de diversas prácticas y productos escolares. Las primeras hacen referencia, al proceso de enseñanza-aprendizaje, los segundos se han convertido en evidencias del logro académico. Las competencias profesionales, la comprensión lectora y la escritura académica, son los objetos de estudio más recurrentes de la investigación en el nivel de educación superior (Aguilera y Boatto, 2013; Álvarez y Monereo, 2010; Ávila, 2013; Carlino, 2003; González, 2011; Larrondo, 2007; Natalie, 2013; Navarro, 2013; Rada, 2009; Reyes, 2013 y Vega, 2013).

El nivel de desarrollo de las habilidades comunicativas básicas de los estudiantes universitarios favorecen los aprendizajes requeridos en la formación profesional, entre ellos encontramos la comprensión lectora, fundamentalmente la lectura crítica de sus materiales bibliográficos; la escritura académica que implica el manejo de uno de sus recursos, la argumentación; en su conjunto, la escritura en otros niveles educativos es objeto de enseñanza y de un aprendizaje formal (Rodríguez, 1995). En ese mismo sentido, es relevante, aunque menor valorada, la expresión oral (González, 2011; Zebadúa y García, 2011) que en el contexto educativo se observa, entre otras escenas en la participación en clase, la exposición de contenidos curriculares y, para la culminación de la licenciatura, en la réplica oral de la tesis, sin embargo su aprendizaje es siempre extraescolar.

Los cursos universitarios extracurriculares son una alternativa para el desarrollo de las habilidades comunicativas de los estudiantes (Universidad Pedagógica Nacional, 2014), sin embargo, los resultados no son muy satisfactorios, éste ha sido un problema que se arrastra desde los niveles de educación básica (INEE, 2006, 2010, 2016; Saulés, 2012), a pesar de que allí la lectura y la escritura son objetos de aprendizaje. Esta situación nos ha llevado a plantearnos el propósito de identificar los factores contextuales que forman parte de la cultura escolar y que afectan el desarrollo de las habilidades comunicativas de los



ISSN: 2448-6574

estudiantes universitarios, partimos de su percepción para identificar las prácticas escolares que lo favorecen.

Fundamentación teórica

La escuela como institución, refiere a un conjunto de normas que orientan y regulan las conductas del sujeto, sostienen los roles necesarios para su funcionamiento, construyen la percepción que tienen los sujetos de sí y de su propósito al estar allí. Estas normas y leyes representan valores sociales y fijan los límites de sus acciones. Una primera y básica norma es la incuestionabilidad de la institución y todo aquello que la sostiene, de esa manera marcan lo permitido y lo prohibido, muestran el riesgo y la amenaza implícita en la transgresión, el beneficio y el reconocimiento de la obediencia, el poder y la autoridad de lo social (Fernández, 1998). No sólo se internaliza la norma, sino fundamentalmente, lo que significa acatarla o transgredirla, se internalizan los roles que asumen los sujetos. Estos son algunos elementos que contribuyen a la producción de significaciones y la creación de la cultura escolar en la que se sostienen. En esta medida, se resuelven los problemas básicos de la institución, su adaptación al medio que le rodea y la integración de sus procesos internos para con ello favorecer su supervivencia (Tomàs, M. *et al* 2001).

Los vínculos y significaciones que el sujeto establece con lo institucional pueden inhibir sus habilidades comunicativas, entendida la inhibición como la detención de un movimiento, de una función o de un acto. El acto comunicativo evoca una significación específica para el sujeto, en el que es expresado él mismo, pues en ese acto significativo se proyecta todo su ser (Cordié, 1998; Roudinesco, 1998). En el contexto de las relaciones humanas es en donde la inhibición de las habilidades comunicativas se encuentra potencialmente, de allí que consideremos que sus cualidades para la expresión verbal y no verbal se sostienen en las experiencias de vida y en el sentido que para el sujeto tienen los elementos que constituyen las instituciones que lo han formado.

La vida cotidiana escolar y los propósitos de la institución educativa se despliegan sobre elementos fundamentales: el tiempo, el espacio y los sujetos, éstos han pasado por procesos complejos de institucionalización. En este sentido, el tiempo de estar en la escuela



ISSN: 2448-6574

adquiere una significación tal que tenemos un tiempo y un espacio para cada cosa: para aprender, para comer, para jugar o socializar, para ser evaluados y para resolver las necesidades más básicas. (Cullen, 2000). Los sujetos, docentes y estudiantes, intentan ser los que la escuela desea y evitan ser los que rechaza, sus comportamientos se ajustan continuamente a ello, nos encontramos entonces frente a sujetos, espacio y tiempo modificados por la institucionalización del acto de enseñar y aprender.

En ese sentido, se puede pensar en la escuela como aquel espacio en donde los sujetos se constituyen en mediadores de signos y herramientas culturales que derivan en un encuentro entre un sujeto 'conocedor' y sujetos que desean aprender (Rockwell, 2000). Con base en ese conjunto de signos se formalizan los conocimientos, se conserva y se transmite el saber, y para ello, la expresión oral es el recurso privilegiado. Rockwell nos propone una perspectiva histórica para acercarnos a la cultura escolar, plasmada en los registros gráficos, en los diferentes géneros de textos, en los discursos que se producen acerca del acto de enseñar y aprender y en las formas que estos actos adquieren.

La vida cotidiana dentro del aula transcurre sobre una singular cultura escolar, sin embargo, las atribuciones de sentido a los actos comunicativos, a los roles asignados y asumidos deriva en la inhibición o fortalecimiento de las habilidades comunicativas. Situación que se complejiza cuando reconocemos la relevancia del género en el acto comunicativo y fundamentalmente en la expresión oral. Walker (2005) plantea la actitud tímida y de tranquilidad que se refleja en los bajos niveles de expresión oral que manifiestan las mujeres para camuflar su inteligencia y para ser socialmente aceptadas en la escuela, frente al despliegue que hacen los varones cuando participan de manera oral; esta situación es promovida por los profesores hacia ambos subgrupos dentro del aula.

Consideraciones metodológicas

Se realizó un estudio cuantitativo con alcance descriptivo sobre la percepción que tienen los estudiantes universitarios acerca de los aspectos de la cultura escolar que afectan el desarrollo de sus habilidades comunicativas, se diseñó y aplicó un cuestionario a 240 estudiantes inscritos en la licenciatura en pedagogía de la Universidad Pedagógica



ISSN: 2448-6574

Nacional en la Unidad Ajusco durante el ciclo escolar 2015-1. El cuestionario se elaboró a partir de cinco núcleos temáticos: a) situaciones educativas cotidianas, b) tareas escolares, c) conductas de estudiantes y profesores, d) creencias sobre la formación profesional y e) experiencia escolar. Se diseñó una escala de Lickert, para conocer la opinión, la percepción y la experiencia escolar, mediante los indicadores de frecuencia, dificultad, apreciación y constatación.

Resultados

Para el análisis estadístico de los datos se utilizó el programa informático SPSS v22, los resultados fueron reagrupados con base en tres de los aspectos de la expresión oral: la participación en clase, las preguntas y la exposición de contenidos curriculares.

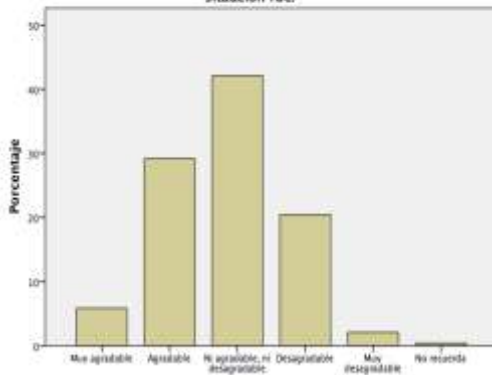
La participación en clase, sus modalidades.

Las prácticas comunicativas más cotidianas en el contexto de la formación universitaria convocan al nivel de desarrollo de las habilidades inherentes, entre ellas encontramos la expresión oral, la participación en clase es una de sus distintas modalidades y en ella descansa, generalmente, el trabajo dentro del aula. Es prueba fehaciente de los aprendizajes logrados cuando el estudiante comparte sus reflexiones y proporciona información por esto llega a ser uno de los elementos que se evalúan para acreditar la asignatura, para incrementar el puntaje y la calificación al concluir el semestre. La participación en clase aparece también con el formato de pregunta. Ambos casos se acompañan por una demanda evaluativa por parte del profesor, que éstas sean buenas, que aporten a la temática que se está abordando, que contribuyan al aprendizaje del grupo, que retomen lo abordado en otras clases, que muestren lo que los estudiantes han aprendido.

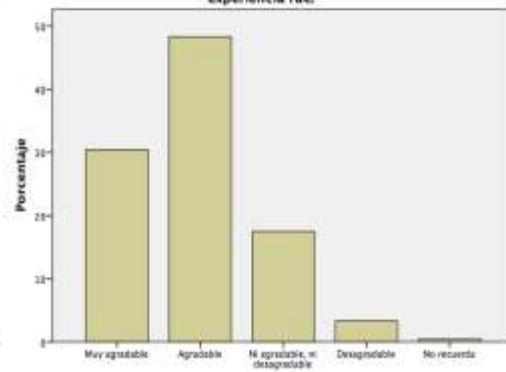
La valoración que hacen los estudiantes universitarios encuestados con respecto a la participación, es que el 86.3% considera que no han llegado a reprobado una asignatura por no tener participaciones en clase; sin embargo, cerca de la mitad, el 47.1%, considera que sus calificaciones sí han bajado por el mismo motivo.

La corroboración de lo aprendido o de las lecturas solicitadas por el docente se observan cuando los estudiantes participan porque él lo pide, en este sentido un 42.1%, considera que participar porque lo solicita el profesor no fue una experiencia ni agradable ni desagradable, para el 29.2% fue una experiencia agradable y sólo el 5.8% la vivió como una situación muy agradable. Sin embargo, cuando la participación de los estudiantes fue por iniciativa propia, porque ellos tenían interés en hacerlo, el 48.3% lo consideró agradable, seguido por la sensación de muy agradable para el 30.4%, en este sentido la situación fue de agradable a muy agradable para el 78.7%. Al correlacionar los datos, caso por caso, nos percatamos que siempre había sido más agradable participar por iniciativa propia que a petición del profesor.

P.II.24. Cuando tu participación en clase fue a petición del docente, la situación fue:



P.II.25. Cuando por iniciativa propia, decidiste participar en clase, la experiencia fue:



Cuando la expresión oral adquiere la forma de pregunta en el contexto de la clase, las funciones y las atribuciones de sentido son diversas, de allí que los estudiantes tengan la impresión de que su participación, haciendo preguntas, durante la clase es poco frecuente, el 50.4% lo declara, el 33.3% considera que frecuentemente los estudiantes son los que hacen más preguntas que el profesor. Pero más allá de la percepción en cuanto a quién plantea las preguntas y con qué frecuencia, habríamos de considerar la función de la pregunta durante la clase.

En el contexto educativo, la pregunta ha tenido una sola y única función, recabar información; sin embargo cuando la elabora el docente, la intención regularmente es para corroborar lo que los estudiantes han aprendido y en consecuencia, evaluarlos. La



ISSN: 2448-6574

pregunta, en este caso no sólo se plantea durante la clase, también se utiliza en la elaboración de los exámenes, regularmente, en ambos casos su propósito es el mismo, corroborar el saber del estudiante. De allí que el planteamiento de la pregunta adquiera la función de fortalecer los roles del que sabe y el que ignora, del que enseña y del que aprende.

Esto confirma que en el escenario de interacción durante la clase se agrega un sentido más, confirmar y fortalecer los roles institucionalmente asignados, del que sabe y plantea las preguntas y del que no sabe, y deberá ofrecer las respuestas esperadas, las correctas. Salvo en aquellas ocasiones en las que el profesor advierte, anticipadamente, que sólo responderá a las preguntas pertinentes y bien elaboradas, frente a lo cual el estudiante requerirá de sus habilidades para la expresión oral y de competencia social. En el contexto universitario el 56.3% de los estudiantes encuestados consideran que frecuentemente las preguntas del profesor tienen esta intención, comprobar lo que ellos saben o han aprendido, porcentaje que asciende cuando el 22.5% considera que el docente lo hace frecuentemente. En total un 78.8% considera que esa es la función fundamental de la pregunta del profesor.

Dentro de las posibilidades que adquieren las preguntas dentro del aula, tenemos una amplia diversidad vinculada al propósito pedagógico, uno de ellos es el de suscitar la curiosidad por la temática o por los autores. El 50.4% de nuestros estudiantes encuestados consideran que frecuentemente el profesor hace preguntas que generan curiosidad por indagar acerca de los autores o las temáticas que se abordan, sin embargo, el 27.5% perciben que es poco frecuente que esto suceda.

En el contexto escolar, en particular el universitario, se ha ido construyendo una estructura relacional entre los sujetos de acuerdo a sus roles asignados, pero sobre todo con base en las atribuciones de sentido otorgadas mutuamente. De esta manera y para confirmar esos roles, la pregunta adquiere singularidad, llega a ser una estrategia para regular los conflictos y fortalecer los consensos. Durante la clase, el estudiante incluso delibera sobre el momento más adecuado para preguntar, de tal forma que ellos perciben que es poco frecuente que interrumpan la exposición del docente, un 59.2% así lo percibe, y el 22.1%



ISSN: 2448-6574

considera que es nada frecuente que el grupo interrumpa la clase con preguntas. La pregunta mal elaborada, desde la perspectiva del profesor, la pregunta fuera de lugar y de momento, la pregunta que no contribuye a reconocer el saber del docente, deteriora la relación entre estudiante y profesor.

La exposición de contenidos curriculares

Otra de las modalidades que adquiere la expresión oral dentro del aula es la exposición de algún tema, al respecto los estudiantes van construyendo un procedimiento para la exposición, simultáneamente van homogeneizando el formato y los recursos de los que echan mano para cumplir con el compromiso escolar. Las estrategias y la preparación son parte de un hacer cotidiano en esa institución y adquiere singularidad en ese espacio escolar.

En ese sentido, el aula universitaria es el escenario de las exposiciones temáticas, éstas se constituyen en momentos en los que los estudiantes habrán de demostrar el conocimiento y la habilidad para compartirlo, al mismo tiempo son escenas que articulan no sólo el saber temático, sino fundamentalmente muestran la relación establecida con el profesor pues es a él a quien le exponen los trabajos elaborados o los contenidos temáticos, parte del grupo escolar no está en su papel de estudiante, es espectador de la escena entre profesor y expositor, la otra parte del grupo escolar simplemente está ausente.

En una escala de frecuencias, la percepción que tienen los estudiantes acerca de la participación del docente cuando ellos están exponiendo algún contenido curricular, llega a vivirse como interrupción o como momentos de aclaración, sin embargo, ellos consideran que esta situación es poco frecuente, un 53.8% lo percibe así, para el 29.2% es una situación que se vive de manera frecuente.

A pesar de que a la mayoría de los encuestados no consideren relevante los señalamientos, aclaraciones o participaciones del profesor, colocan a los estudiantes y el saber que comparten en la exposición en un lugar poco valorado, de lo contrario pondrían en entredicho la función del docente con respecto al conocimiento. Son innumerables las escenas que favorecen el fortalecimiento de los roles dentro del aula.



ISSN: 2448-6574

El lugar preferencial que ocupa el docente en el aula universitaria no necesariamente se distingue porque el estudiante considere que para abordar un tema nuevo es suficiente con escuchar la disertación del profesor, la relación que han establecido con él les coloca en la necesidad de prepararse para el encuentro durante la clase, de allí que el 59.6% de los estudiantes encuestados consideren que es necesario leer el texto en donde se aborda el nuevo tema y después escuchar al profesor; o escuchar la clase y en otro momento consultar sus materiales de lectura, su preferencia por escuchar la exposición de sus compañeros queda un tercer nivel, sólo el 18.3% lo considera importante. Lo cual quiere decir que en nuestras aulas universitarias el lugar del docente todavía adquiere relevancia, el estilo magistrocéntrico y la relación jerárquica en torno al saber se mantiene sobre la base de la relación docente-estudiante, el trabajo colaborativo y de apoyo entre pares aún es irrelevante.

La expresión oral de los estudiantes no deja de ser algo valorado por los profesores, los estudiantes perciben que una de las cuestiones que es más reconocida por los profesores es el hecho de que el estudiante exponga sus propias opiniones y reflexiones tanto durante la clase como en sus trabajos escritos, esto opina el 34.6% de los universitarios encuestados; un 27.1% tiene la percepción que los profesores reconocen más a los estudiantes que recuperan en el trabajo final las ideas y temas expuestos por él; por otra parte, tenemos que el 25.4% de los estudiantes considera que los profesores valoran que el estudiante sepa hablar bien y participe atinadamente en clase. Los universitarios consideran de igual manera que sus profesores aprecian tanto la expresión oral como la escrita, pero sobre todo aquella que permite conocer las reflexiones propias de sus alumnos.

Reflexiones finales

Mientras las habilidades comunicativas se encuentren altamente desarrolladas o dentro de los parámetros de aceptación del docente, elevarán la calidad de los productos escolares, contribuirán a los procesos de enseñanza-aprendizaje, derivarán en la evaluación del aprendizaje y en la calificación numérica para acreditar las asignaturas.



ISSN: 2448-6574

La pregunta en el contexto de la clase, sigue siendo un recurso para mostrar lo que se sabe y lo que no se ha aprendido, deriva de manera inmediata en la calificación. Fortalece los roles tradicionales de docente y estudiante, del que sabe y el que ignora, del que enseña y del que necesita aprender. Con el uso de la expresión oral, los estudiantes comparten lo que han estudiado, plantean sus dudas y están fortaleciendo sus habilidades comunicativas, una de las competencias profesionales reconocidas internacionalmente (Martinet, 2014; Perrenoud, 2004; Imbernón, 2007; Bolívar, A. 2010). Lamentablemente, el aprendizaje de la expresión oral es extraescolar, llega a devaluarse porque revela aspectos culturales de los grupos sociales de pertenencia.

El contexto de la formación profesional habría de constituirse en un espacio de confianza y fortalecimiento de saberes y habilidades. El trabajo docente habrá de orientarse hacia el reconocimiento de lo que los estudiantes saben y abandonar la necesidad de poner el acento en las carencias y en el desarrollo insuficiente de sus habilidades comunicativas básicas.

REFERENCIAS

- AGUILERA, S. y Boatto, Y. (2013). "Seguir escribiendo...seguir aprendiendo: la escritura de textos académicos en el nivel universitario". *Zona Próxima*. 18. Recuperado de: <http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=18&sid=aa2290af-f378-4ce4-8d0e-4da236a9b084%40sessionmgr14&hid=9>. [Consultado 27 de octubre de 2013]
- ÁLVAREZ, B. y Monereo, C. (2010). "Evaluación del conocimiento estratégico de los alumnos a través de tareas auténticas de escritura en clase de ciencias naturales". *Avances en Psicología Latinoamericana*. 28 (2). Recuperado de: <http://www.carlesmonereo.com/wp-content/uploads/2012/09/%C3%81lvarez-B.-Monereo-C.-2010-.pdf>. También en: <http://www.scielo.org.co/pdf/apl/v28n2/v28n2a9.pdf> [Consultado 27 de octubre de 2013]
- ÁVILA, N.; González-Álvarez, P. y Peñaloza, Ch. (2013). "Creación de un programa de escritura en una universidad chilena. Estrategias para promover un cambio institucional". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 18(57). Recuperado de: <http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=18&sid=aa2290af-f378-4ce4-8d0e-4da236a9b084%40sessionmgr14&hid=9>. [Consultado 6 de octubre de 2013].
- BOLIVAR, A. (2010). *Competencias básicas y currículo*. España. Síntesis.
- CARLINO, Paula. (2003). *Leer textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva*. Recuperado de: <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/view/12289/11146> [Consultado 1º de noviembre de 2013]
- CORDIÉ, A. (1998). *Malestar en el docente. La educación confrontada con el psicoanálisis*. Buenos Aires, Nueva Visión.



ISSN: 2448-6574

- CULLEN, C. (2000). *La 'pasión' por aprender a vivir. Aportes del psicoanálisis para la comprensión de las relaciones entre vida cotidiana y trabajo escolar*. España, Ediciones de la Universitat de Lleida. Institut de Ciències de l'Educació, UdL.
- FERNÁNDEZ, L. (1998). *El análisis de lo institucional en la escuela. Un aporte a la formación autogestionaria para el uso de los enfoques institucionales. Notas teóricas*. Argentina, Paidós.
- GONZÁLEZ, E.; Hernández, L. y Márquez, J. (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). Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0186-10422013000200011. Consultado el 25 de marzo de 2014.
- GONZÁLEZ, Y. (2011). "Configuraciones de las prácticas lectoras en contextos sociales. La lectura situada en la escuela y el trabajo", *Perfiles Educativos*, 33(133), Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13219088003> [Consultado 10 de febrero de 2016]
- IMBERNÓN, F. (2007). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona, Graó.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). (2006). *El aprendizaje del Español y las Matemáticas en la educación básica en México. Sexto de primaria y tercero de secundaria*. Disponible en: http://www.inee.edu.mx/images/stories/Publicaciones/Resultados_aprendizaje/Espanol_matesexto/Completo/espanolymatecompleto.pdf. Consultado el 12 de mayo de 2016.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). (2010). *México en PISA 2009*. Disponible en: <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/1073/1/images/V5%200-PISA-INEE-07DIC2010numA.pdf>. Consultado el 30 de mayo de 2016.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). (2016). *La Educación Obligatoria en México. Informe 2016*. Disponible en: http://www.inee.edu.mx/images/stories/2016/informe_2016/Informe2016-1pdf.pdf. Consultado el 22 de abril de 2016.
- LARRONDO, T.; Lara, M.; Figueroa, C.; Rojas, M.J. y Caro, A. (2007). "Desarrollo de habilidades básicas en lenguaje y matemáticas en egresados de pedagogía. Un estudio comparativo". *Calidad en la Educación*. 27. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2591436> [Consultado el 1º de noviembre de 2013]
- MARTINET, A.; Raymond, D. y Gauthier, C. (2004). *Formación de docentes. Orientaciones y competencias profesionales*. Québec, Ministère de l'Éducation.
- NATALIE, L. (2013). "Integración de enfoques en un programa institucional para el desarrollo de la escritura académica y profesional". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 18(58). Recuperado de: <http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=20&sid=aa2290af-f378-4ce4-8d0e-4da236a9b084%40sessionmgr14&hid=9>
- NAVARRO, F. (2013). "Trayectorias de formación en lectura y escritura disciplinar en carreras universitarias de humanidades. Diagnóstico y propuesta institucional". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 18(58). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14027703003> [Consultado el 15 de noviembre de 2013]
- PERRENOUD, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona, Graó.
- RADA A., L. E. (2009). "Competencias esenciales en los estudiantes del sexto año de medicina". *Revista Ciencias de la Educación*. 19(33). Recuperado de: <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/n33/art2.pdf> [Consultado el 25 de octubre de 2013]
- REYES, S.; Fernández-Cárdenas, J. y Martínez, R. (2013). "Comunidades de blogs para la



ISSN: 2448-6574

- escritura académica en la enseñanza superior. Un caso de innovación educativa en México". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 18(57). Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662013000200009 [Consultado el 25 de octubre de 2013]
- ROCKWELL, E. (2000). "Tres planos para el estudio de las culturas escolares: el desarrollo humano desde una perspectiva histórico-cultural". *Interações*. V(9). Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/354/35450902.pdf>. Consultado el 24 de octubre de 2013.
- RODRÍGUEZ, E. (1995). "Hablar" en la escuela: ¿Para qué?...¿Cómo?. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*. Año 16(3).
- ROUDINESCO, E. & Michel Plon. (1998). *Diccionario de psicoanálisis*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- SAULÉS, S. (2012). *La competencia lectora en PISA. Influencias, innovaciones y desarrollo*. México: INEE.
- TOMÀS, M.; Armengol, C.; Borrell, D.; Castro, D.; Esteve, J.; Feixas, M.; Gairín, J. y Marquès, P. (2001). "El cambio de cultura en las universidades del siglo XXI". *Educar* 28. Disponible en: <https://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn28/0211819Xn28p147.pdf>. Consultado el 14 de agosto de 2014.
- UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. (2014). Cursos intersemestrales 2014. Recuperado de: <http://cae.upn.mx/>. [Consultado el 19 de enero de 2015].
- VEGA López, N. A., Bañales Faz, G. Y Reyna Valladares, A. (2013). La comprensión de múltiples documentos en la universidad. El reto de formar lectores competentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Col. 18. No. 57. Pp. 461-481. <http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=17&sid=aa2290af-f378-4ce4-8d0e-4da236a9b084%40sessionmgr14&hid=9> [Consultado el 1º de noviembre de 2013]
- WALKER, D. (2005). *Increasing Verbal Participation of Gifted Females Through the Utilization of Multiple Intelligence Theory*. Nova Southeastern University. Disponible en: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED493195.pdf>. Consultado el 1º de noviembre de 2013.
- ZEBADÚA, L. y García, E. (2011). *Cómo enseñar a hablar y escuchar en el salón de clases*. UNAM-Colegio de Ciencias y Humanidades. Disponible en: http://portalacademico.cch.unam.mx/materiales/libros/pdfs/librocch_hablarescuchar.pdf. Consultado el 18 de febrero de 2014.