

El desafío de formar profesionales con capacidades para pensar e interactuar con voz propia

MIRTA YOLIMA GUTIÉRREZ-RÍOS

Resumen: *En la formación de profesionales persiste una enseñanza incidental de la oralidad que ha dejado huellas profundas en las condiciones de posibilidad de escucha e interacción y en los modos de posicionarnos con una voz propia. Este trabajo está vinculado, en primera instancia, a sustentar la naturaleza social, dialógica y plural de la oralidad y las formas de manifestación en el mundo social. Posteriormente, se ofrecen orientaciones a partir de una propuesta didáctica basada en géneros discursivos orales como modos de organización del currículo, con líneas de acción y presupuestos teóricos y epistemológicos. Finalmente, desde una mirada hermenéutica-fenomenológica nos preguntamos por las implicaciones de formar profesionales con capacidades para pensar e interactuar con voz propia en sus contextos de actuación desde un currículo basado en géneros transversales, específicos, híbridos y polisémicos.*

Palabras claves: *formación profesional, discurso académico oral, género oral, voz propia.*

Abstract: *In the formation of professionals there is a stubborn persistence of cursory teaching of orality that has left a deep impact of the conditions of possibility of listening and interaction, and on our ways of positioning ourselves with our own voice. In this chapter we aim, in the first place, to establish the social, dialogic and plural nature of orality and the forms it takes in the social world. We then offer a series of orientations based on a didactic proposal organized around oral discursive genres that serve to structure a curriculum with specific lines of action and theoretical and epistemological assumptions. Finally, from a hermeneutical-phenomenological perspective we ask about the implications of forming professionals with the capacity to*

think and interact in their own voice within their fields of action, using a curriculum based on cross-sectional, specific, hybrid and polysemic genres.

Key words: *professional formation, oral academic discourse, oral genre, one's own voice.*

La oralidad académica y científica tiene una naturaleza multimodal y dialógica determinada por el contexto en que acontece y las posturas ético-políticas y estéticas que simboliza. Por tanto, la oralidad en la educación superior, aunque formal, mantiene el carácter plural y performativo de las oralidades como prácticas sociales situadas, representadas en distintas formas de interacción del ser humano con el entorno, consigo mismo y con otros interlocutores (Gutiérrez-Ríos, 2017).

Pese a lo anterior, persiste una enseñanza incidental de la oralidad en el imaginario escolar y social, lo cual ha dejado huellas profundas en las condiciones de posibilidad de escucha e interacción y en los modos de posicionarnos con una voz propia, así como en las manifestaciones de nuestros cuerpos, su estética y sus implicaciones en la producción de subjetividades.

Si reconocemos que la oralidad está presente en la vida social y escolar, y su incidencia en el desarrollo de la vida propia y ajena transforma la realidad personal, cultural y social, también tendremos que dar la razón a quienes terciamos por la necesidad de elaborar agendas investigativas, programas y proyectos en nuestros países que articulen los esfuerzos por desarrollar disposiciones para comprender, apropiar y divulgar el conocimiento y formar profesionales con capacidades para pensar e interactuar con voz propia en sus contextos de actuación.

Para sustentar este desafío, presentaré, en primer lugar, los requerimientos que hacen los académicos a la oralidad en escenarios públicos como el aula y los eventos académicos. En un segundo momento, abordaré las características y formas de organización del discurso académico oral. Finalmente, propondré un conjunto de orientaciones e iniciativas para el desarrollo de capacidades comunicativas orales en las aulas, los centros y programas interesados por la enseñanza y el aprendizaje de la oralidad académica.

MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

La tarea de formar “ciudadanos científicamente alfabetizados” (Adúriz-Bravo, Salazar, Mena y Badillo, 2006, p.11), implica enseñar y aprender con relativo éxito los contenidos de la ciencia contemporánea, argumentar con solvencia sus sentidos en la transformación social del mundo y sus posibilidades de constituirse en un conocimiento práctico al servicio de quienes lo apropian y se benefician de este. Solo por esta razón ya se justificaría la necesidad de revisar una serie de estrategias comunicativas orales (y escritas) para construir y validar el uso de ese conocimiento.

Añadamos otro argumento antes de ir a las fuentes expertas: la oralidad es la mediación por excelencia con que contamos para exponer públicamente un trabajo académico, defender una tesis o sustentar una propuesta y, por ello, reconocemos que “la voz y el conocimiento están íntimamente conectados” (Bazerman, 2014a, p.24). Asimismo, la vitalidad de la palabra oral hace posible adentrarnos en los caminos de la literatura, las artes visuales, el teatro, la música y un sinnúmero de expresiones performativas. En este contexto, el discurso académico oral es fundamental por su potencial epistémico y retórico y por su simbiosis con las distintas fuentes de literacidad con arraigo en el mundo social y escolar.

En general, el discurso pronunciado, no con un tono solemne, sino aquel que está presente en diversas circunstancias de interacción, adquiere distintas funciones: a) regula la interacción social; b) aquilata la densidad de la escritura; c) exige adecuación a distintos interlocutores para expresar de manera asertiva puntos de vista, emociones y acciones; d) posibilita el aprender y propicia la reflexividad crítica; e) permite reconocer ciertos ritmos, acentos y expresiones culturales encarnadas en nuestra personalidad; f) nos dispone para escuchar la voz, interpretar los gestos y asumir roles de orador, escuchante e interlocutor; g) reclama condiciones de producción; y h) promueve la réplica y la contra palabra como principios de otredad. En otras palabras, comunicar bien contribuye al éxito académico, profesional y social.

Los investigadores que han estudiado el discurso académico oral en las culturas alfabetizadas destacan que este se nutre de los usos culturales de la oralidad y sus relaciones con la lectura y la escritura. Estos usos orales y escritos se mediatizan unos a otros: “se habla para escribir,

se lee y se escribe para exponer oralmente un tema, se lee para tener tema de conversación; el habla lleva a leer y ayuda a leer, etc.” (Camps, 2005, p.7). Esta característica se constituye en un rasgo primordial del discurso oral, situándolo en un contexto académico dentro de unos parámetros y convenciones propios de la comunicación oral formal, por ello, esta requiere orientarse para formar hablantes con una competencia lingüística, textual, discursiva, pragmática y cultural (Tusón, 2006; Nussbaum, 2006; Lugarini, 2006; Lomas, 2006; Casales, 2006; Vilá et al., 2005; Palou et al., 2005; Jaimes, 2005; Camps, 2005; Plane y García-Debanc, 2004; Núñez, 2003; 2011; Jaimes y Rodríguez, 2000, citados por Gutiérrez-Ríos, 2014).

En esta tarea, el rol de docentes y dinamizadores es primordial, por cuanto se necesita proponer y diversificar estrategias pedagógicas y didácticas encaminadas a propiciar situaciones de aprendizaje capaces de crear y recrear la oralidad en todas sus dimensiones y en sus relaciones con las prácticas de escritura. Asimismo, apostarle a la tarea de comprender que la oralidad cabalga todas las tecnologías, como lo señala Mostacero (2011), y su presencia en las diferentes redes sociales, plataformas educativas y dispositivos tecnológicos ha visibilizado nuevas identidades que suscitan otras posibilidades de interacción, como también unos principios éticos y estéticos. También, ha fortalecido el debate sobre el lugar de los géneros orales intermedios y sus características dialógicas y monológicas, las cuales abordaré más adelante.

Sin duda, el desarrollo de los estudios sobre la oralidad académica en distintos campos disciplinares ha tenido un crecimiento importante en las dos últimas décadas, caracterizadas por la celeridad de los desarrollos tecnológicos y por una de las más convulsas e inciertas etapas que vive la humanidad. En este contexto, un movimiento de profesores investigadores ha realizado estudios en torno a la oralidad desde miradas multi-, inter- y transdisciplinares para ampliar sus horizontes teóricos, epistemológicos y metodológicos (GES y RIEO, 2019; Gutiérrez-Ríos, 2021).

En general, el estudio de la oralidad indica una permanente renovación. Por ejemplo, transitamos de una oralidad como actividad del lenguaje centrada en lo verbal y comunicativo hacia una oralidad plurisemiótica, caracterizada por lo gestual, corporal, sonoro o audiovisual, como sistemas semióticos complementarios. La digitalización de la vida ha abierto un campo de estudio de la interlocución inédito. Los encuentros de las

personas a través de los medios digitales nos han puesto la tarea de indagar sobre las posibilidades reales de interacción oral, la importancia de entender la relación entre interacción e interactividad en torno a saberes y prácticas sociales, en otras palabras, cómo emergen y se entablan formas de relacionamiento de subjetividades colectivas e individuales y sus posicionamientos.

A partir de estas consideraciones, podemos preguntarnos por qué las instituciones educativas deben ocuparse de formar la voz propia, la cual se manifiesta en todas las dimensiones de la vida. Son varias las razones y se explican a continuación.

Primera. En el mundo en el que vivimos, resistir e insistir es una práctica viva de la oralidad y se representa en los discursos que transitan en el mundo cotidiano y que son invalidados por quienes detentan el poder. En ese sentido, hemos identificado la necesidad de enfatizar en didácticas de la oralidad en contextos escolares y no escolares con orientación dialógica (GES y RIEO, 2019) y con el propósito de formar la posición del sujeto enunciador en interacción con otras voces. Es decir, enseñar a adecuar y utilizar recursos y estrategias para comunicar, tomar decisiones, mediar, legitimar la voz dentro de la comunidad y hacer dialogar a los participantes en condiciones de equidad y justicia social.

Esta es una tarea larga y compleja, por cuanto requiere formar la conciencia discursiva del educando. Por ejemplo, preparar a los estudiantes de una carrera determinada para ingresar a un campo disciplinar¹ y comprender sus objetos de estudio, compromete un incesante diálogo con los autores y pares, lo cual va posibilitando posturas al sostener ideas, confrontarlas y, paulatinamente, modular la voz propia en una orquesta con múltiples tonalidades. En este sentido, se desarrolla la oralidad académica más allá de hablar y escuchar correctamente y de enfatizar en las dificultades que exhibe en la exposición pública de un trabajo académico.

1. Una disciplina es algo así como un conjunto de lentes mágicas que te dejan ver detalles que nunca habías notado. “No obstante, esas lentes también vuelven invisibles otras cosas, que podrían ser simplemente espejismos” (Bazerman, 2014b, p.12). Por tanto, descubres que gracias a tus lecturas a los discursos que empiezas a apropiarte logras asumir posturas, es decir, ponerte unos lentes desde los cuales expresas la manera como ves determinados objetos de estudio.

Segunda. En la vida académica y social nos comunicamos a través de géneros discursivos orales, los cuales tienen un carácter fuertemente normativizado y por tanto nos exigen adecuarnos a los contextos en los que se producen y circulan. Por ello, es importante considerar el carácter deliberado de los diferentes géneros orales (conversación, debate, exposición oral, tertulia, relato oral, entrevista, entre otros), la adecuación al contexto de uso, la manera como se relacionan los participantes, así como el dominio de recursos lingüístico–discursivos en favor de la construcción de conocimiento. Esta comprensión implica una toma de conciencia del carácter plurigestionado de los géneros discursivos orales asociados a la construcción de las relaciones sociales y la formación ciudadana.

Según Bajtín (1982), la actividad humana está circunscrita a esferas de la comunicación, todas ellas relacionadas con el uso del lenguaje oral y escrito, por ello “la riqueza y diversidad de los géneros discursivos es inmensa, porque las posibilidades de la actividad humana son inagotables y porque en cada esfera de la praxis existe todo un repertorio de géneros discursivos que se diferencia y crece a medida que se desarrolla y se complica la esfera misma” (p.248).

Un par de ejemplos son: la conferencia y la exposición oral, dos géneros que se llevan a cabo en la esfera de la actividad, donde adquieren una serie de características estables, como el exordio, desarrollo y cierre, las cuales, tanto en la escritura como en la oralidad, tienen que ver con la estructura retórica. Respecto a la exposición oral, Camps (2020) señala:

Las exposiciones orales presentan una serie de características discursivas propias, muy similares en todas las áreas y materias. El profesorado debe conocerlas bien y orientar al alumnado para que las ponga en práctica en el aula. Por otra parte, las exposiciones orales, como género, están sujetas a aspectos cambiantes. Así, hace unos años, nadie empleaba como recurso estratégico en las exposiciones el apoyo de las TIC. Hoy sucede todo lo contrario y, por tanto, enseñar a hablar en público comporta saber preparar e interactuar con una presentación en formato digital (p.2).

Cada género discursivo está relacionado con un tipo de intercambio verbal y de actividad social. Por ello, los hablantes elegimos un género

discursivo de acuerdo con el tipo de labor que vamos a realizar dentro de una determinada situación comunicativa. En un sentido amplio, la tarea educativa de los profesores, tutores y dinamizadores no puede limitarse al énfasis en los registros de habla y la fluidez verbal o en la solvencia para reproducir discursos convencionales que obcecan las mentalidades y acentúan las jerarquías. El discurso académico oral debe trascender el sentido convencional y constituirse en un auténtico modo de vida, en un universo simbólico-cultural, lo suficientemente reflexivo y crítico como para hacer posible el diálogo intercultural, su pluralidad y enriquecimiento mutuo.

Tercera. Formar en la estructura e intencionalidades del discurso académico oral implica también formar la dimensión ética. Nuestra hipótesis es que aprender a hablar y a escuchar no solo supone la adquisición y desarrollo de una habilidad, sino de distintas oralidades, esto significa que es necesario reconocer variadas formas de interacción simbólica verbal y no verbal mediante la participación responsable en diversas prácticas sociales. Por ejemplo, el discurso académico oral tiene una base social e institucional: “está constituido por el conjunto de textos producidos por la comunidad a través de medios científicos y académicos tales como publicaciones periódicas, libros especializados, conferencias en congresos de la disciplina, entre otros” (Navarro y Brown, 2014, p.76). Otras características comunes son:

- El discurso académico oral es una disertación científica y especializada que se distingue por ciertas prácticas comunes de miembros de una disciplina o grupo de estudio, relacionadas con la forma en que dan a conocer sus avances y expresan sus posturas.
- Este tipo de discurso, según Hyland (2000), expresa credibilidad y prestigio, es decir, una disertación autorizada acerca del tema.
- El discurso académico oral tiene una base lingüístico-discursiva representada en recursos léxicos semánticos, pragmáticos y ciertos propósitos retóricos ligados al contexto donde ocurre o se desarrolla el género discursivo.

Así, el discurso académico oral se reconoce por sus recursos discursivos, sus propósitos y las maneras como se estructura y como está regulado y

distribuido diferencialmente entre las personas en determinados contextos. Este carácter “plurisemiótico” (Kerbrat-Orecchioni, 1996) posibilita que cada género tenga unas características particulares. Solé (2007) plantea las siguientes:

- Una secuencia inicial en la que se formulan interrogantes sobre un tópico en cuestión.
- Un proceso explicativo y con frecuencia argumentativo, desarrollado a través de estrategias específicas, vinculadas ya a las características propias del trabajo que se explica (y que cambiarán, por ejemplo, según su naturaleza empírica o no empírica).
- Unas conclusiones o síntesis final (p.116).

Es por ello que comprender y producir un género oral no solo debería centrarse en cumplir con ciertos criterios de elaboración y lograr sus objetivos retóricos para ingresar a una comunidad discursiva, sino enlazar todas las estrategias e iniciativas para formar a la persona como orador e interlocutor en la confianza de la práctica del argumento, la filiación visceral de la oralidad que construye relaciones afectivas, el reconocimiento, la disposición a la comprensión dialógica y la hospitalidad de la palabra para el encuentro y desencuentro. Se trata de formar el carácter dialógico; en los términos propuestos por Correa (2017), la dialogicidad se define como:

La capacidad sociocognitiva de entablar un diálogo argumentativo, crítico y abierto con otros individuos, sobre la base de la hospitalidad epistémica, cuya naturaleza no es enteramente de carácter apologética con referencia a una posición particular, sino que representa el espacio de excelencia para la expansión semántica dentro de la cosmogonía de los sujetos. Dialogamos no solo para defender una postura particular (nuestra o ajena), sino también para estructurar nuestra relación con los otros sujetos (p.52).

Esto no implica que la epistemología del lenguaje y la lengua oral renuncie a la finalidad metadiscursiva y persuasiva que necesita establecer el orador con el auditorio, ni a los aspectos estructurales y estructurantes que debe tener el género oral en cuestión, sino a la capacidad de vincular lo

sociocognitivo con lo metaemocional, el análisis riguroso y crítico con la conciencia de la incompletitud ética y la construcción de un pensamiento crítico, creativo y epistémico. Esto sugiere una vinculación entre la dialogicidad e intersubjetividad crítica fundadas en un componente ético-político como eje de la formación, teniendo en cuenta la importancia e implicaciones de la práctica del argumento que vincula experiencia, emoción, racionalidad crítica, conciencia histórica, comprensión y agencia social.

ORIENTACIONES

Desde el marco presentado en el apartado anterior, proponemos el abordaje del discurso académico oral desde los géneros discursivos orales como categorías referidas a situaciones discursivas particulares que determinan los modos de interacción oral y se distinguen por ciertas formas acordadas y adoptadas por sus usuarios (Zayas, 2012; Castellá y Vilà, 2005). Los modos como se gestionan los discursos están determinados por las dimensiones instituida e instituyente, es decir, podemos reconocer las continuidades, desplazamientos y variaciones de los géneros orales, así como sus relaciones con los desarrollos científicos, tecnológicos y comunicativos. Su carácter instituido atiende a esferas discursivas académicas en contextos formales de uso que tienden a permanecer, y los géneros discursivos orales instituyentes atienden a procesos de cambio, rupturas y discontinuidades institucionales y sociales en cualquier esfera de la vida humana.

En otras palabras, pensar la didáctica de la oralidad a través del género discursivo oral y organizar el currículo, el microcurrículo, los planes o programas de centros —integrando tanto las dimensiones instituida e instituyente como los ámbitos discursivos: académico, literario, vida cotidiana y medios de comunicación de la oralidad— posibilita una construcción flexible y coherente con las exigencias del discurso académico oral. En este sentido, conviene tener en cuenta el carácter monologal, dialogado y pluri-semiótico de los géneros discursivos, así como su transversalidad en todos los campos, áreas y materias de la educación superior. Asimismo, su carácter específico, propio de usos con las singularidades particulares de algunos campos, áreas o materias. En todos los casos, definen a una

comunidad discursiva con prácticas y pautas metodológicas comunes, compartidas por el profesorado (Jaubert, Rebière y Bernié, 2003; Camps, 2020). Esta entrada en una comunidad discursiva es conocida como alfabetización académica especializada (Castelló, 2007, entre otros).

Un curso, taller o programa académico debe considerar una secuenciación por etapas o ciclos, cuya progresión posibilite abordar los géneros discursivos orales en distintos campos, áreas o materias. Es por esto que se propone considerar las dimensiones instituida e instituyente, los ámbitos discursivos: académico, literario, vida cotidiana y medios de comunicación y sus relaciones con la escritura, la lectura y las tecnologías. En esta línea, el profesorado podrá pensar el desarrollo de las capacidades discursivas orales de los estudiantes desde actividades de recepción o escucha de los distintos géneros, como tareas de producción oral basadas en hablar, interactuar e intervenir con voz propia en contextos situados.

En este marco y con base en investigaciones recientes relacionadas con géneros escritos (Navarro, 2014) y géneros orales (Gutiérrez-Ríos, 2021; Hernández, 2021; GES y RIEO, 2019), se propone una didáctica basada en géneros discursivos orales como modos de organización del currículo a partir de las siguientes líneas de acción y presupuestos.

1. Seleccionar o crear un género discursivo oral y reconstruirlo

Este primer itinerario busca crear las condiciones para pensar la creación de un género discursivo oral o la resignificación de uno que ya existe. Se parte de crear escenarios favorables para recrear, comprender e interpretar saberes y experiencias orales de la sociedad y la comunidad lingüística, regional o nacional. En este contexto se invita a propiciar el relato de experiencia, para lo cual se proponen preguntas: ¿cómo ocurre habitualmente una clase?, ¿qué actividades de aprendizaje priorizamos para generar la interacción e intercambio oral? O ¿cuáles son los géneros orales que privilegiamos durante el proceso de aprendizaje y por qué?

Sin duda, en el contexto académico acontece la oralidad mediante repertorios de géneros orales que comparten entornos de uso y ciertas características y propósitos sociodiscursivos. Por consiguiente, a partir de las actividades escolares y constructos semióticos —y entre la realidad

del contexto, los saberes y estrategias de aprendizaje— es posible elegir o crear los géneros discursivos orales que favorezcan dichas dinámicas.

Por ejemplo, la exposición es un género oral que tiene lugar en un contexto pragmático normado y tiene algunas características comunes prototípicas con otros géneros orales monologados, como la clase magistral y la ponencia; y tales géneros son distintos a géneros dialogados, como la mesa redonda, la tertulia o la conversación. Tanto en los géneros monologados como en los dialogados está presente la práctica dialógica en la que se reconocen las subjetividades de los actores involucrados, y estos, a su vez, se legitiman como interlocutores. En tal sentido, es fundamental considerar que el uso del género oral está determinado por la relación de los sujetos participantes con el contexto de uso, con los objetivos socio-discursivos y las características de la interacción oral: “los géneros son como son porque obedecen a las exigencias, objetivos, expectativas y pugnas que se producen en los entornos de uso” (Navarro, 2014, p.32).

2. Definir el género discursivo oral

En este segundo itinerario, procedemos a definir con los participantes las características del género discursivo oral seleccionado, el tipo de evidencia oral que se busca alcanzar y los instrumentos con que se evaluará el proceso de apropiación y progresión del género discursivo. Este proceso posibilita comprender la complejidad de la interacción dialógica y el carácter semiodiscursivo del lenguaje que, al decir de Bajtín (1982), privilegia las relaciones intersubjetivas de los interlocutores a través de los actos de palabra, en un contexto histórico, situado y performativo.

Para ello, hay que tener presentes algunas acciones didácticas: detectar saberes previos de los estudiantes, facilitar modelos del género en cuestión, practicar estrategias de escucha que generen reflexiones de orden metacognitivo y socioafectivo, integrar distintos tipos de evaluación (evaluación individual, por pares, etc.). Por ejemplo, es importante plantear la siguiente pregunta: desde su perspectiva ¿cómo define los géneros?

Además, reconocer las características de géneros discursivos, como la ponencia, la entrevista o la exposición oral, permite identificar ciertos requerimientos lingüísticos, pragmáticos, comunicativos e incluso retóricos que distan en gran medida de una conversación familiar, por ejemplo.

3. Explorar y deconstruir el género

Bajo el horizonte de expectativas que va modulando la reflexión crítica de los participantes, en torno al género discursivo oral es importante movilizar ciertas concepciones que se han solidificado con la regulación dada a dicho género que ha sido abordado como una técnica oral desde la tradición escolar. Para tal fin, podría generarse un proceso de reflexividad a partir de preguntas, por ejemplo: ¿cómo hacer visible nuestra voz mediante el género discursivo seleccionado o creado?

En esta práctica reflexiva, proponemos tener presente la existencia de géneros discursivos orales que tienen un carácter instituido, por cuanto provienen de esferas discursivas académicas y tienden a permanecer en contextos formales de uso; y los géneros discursivos orales instituyentes procedentes de procesos de cambio, rupturas y discontinuidades institucionales y sociales en cualquier esfera de la vida humana (Gutiérrez-Ríos, 2021, p.27).

Estas tensiones y aperturas dan sentido al propósito de hablar e interactuar con pares, profesores y distintos interlocutores alrededor de contenidos de aprendizaje y variadas prácticas discursivas orales creadas o simuladas: informaciones, conversaciones guiadas e instrucciones. Propiciar la valoración de géneros orales procedentes de radio, televisión e internet, la producción de géneros orales informales (conversación entre iguales en el aula y mediante redes sociales) y de géneros orales formales (podcast, exposición oral, panel, entrevista, etc.). Se trata de un proceso que lleva a la toma de decisiones respecto a qué decir y a cómo hacerlo en función de una determinada situación comunicativa; en otras palabras, planear qué se va a decir, cómo, para qué y analizar por qué se dijo de ese modo y no de otro.

4. Planificar y elaborar el género

Este itinerario es desafiante porque invita a pensar la didáctica de la oralidad basada en el género discursivo oral que se haya seleccionado en coherencia con la estrategia didáctica: ¿qué estrategia es pertinente para planear, implementar y evaluar el género discursivo oral seleccionado o

creado?, ¿qué tipo de juegos conversacionales posibilitan la amplitud del género desde espacios sociales de encuentro con los otros?

En este punto, la elección del ámbito y el género discursivo habilita para abordar con mayor profundidad y responsabilidad, para intervenir con voz propia en distintos contextos, gestionar y regular su posicionamiento en situaciones comunicativas y escenarios de la vida social y escolar. Esto significa, en primer lugar, tomar conciencia de las actividades implicadas en el proceso de producción oral (planificación, producción oral y evaluación); en segundo lugar, comprender cómo estas actividades contribuyen al logro de determinados objetivos discursivos y retóricos (saber qué decir, cómo, para qué y por qué decirlo); y en tercer lugar, aprender a gestionar los recursos discursivos para manifestar la voz propia en el discurso oral, dialogar con los interlocutores y autorregular la interacción oral.

5. Autoevaluar, coevaluar y reelaborar el género oral

La evaluación de lo oral no es lo mismo que la evaluación oral. Las evaluaciones orales se centran en valorar el nivel de adquisición y progreso de los contenidos de aprendizaje de los estudiantes en un área determinada, mientras que la evaluación de lo oral se relaciona con la adquisición y desarrollo de su competencia para producir y comprender discursos orales. Para ello es preciso reconocer aspectos lingüísticos, sociolingüísticos, discursivos y estratégicos, y evaluar su fortalecimiento en prácticas de oralidad con una intencionalidad formativa. De ahí la importancia de didácticas de evaluación de la oralidad que aporten fundamentos teóricos y metodológicos para su enseñanza y aprendizaje.

Es central pensar la evaluación de las prácticas de oralidad y comprender que es un proceso paulatino en el cual está implicada una conciencia discursiva de sus características, mecanismos de uso y potenciales efectos en la enseñanza y el aprendizaje. Este sustrato es fundamental en la definición de criterios, momentos, tipos e instrumentos de evaluación acordes con el contexto de uso. Por estas razones, consideramos fundamental evaluar la oralidad en el aula a través de géneros orales como la conversación, el debate, la asamblea, la exposición oral, entre otros. Una tarea que requiere tiempo para planear, poner en escena y evaluar

de manera simultánea sus características, intención comunicativa y contexto, entre otros.

En el caso del conversatorio académico, si se elige para fortalecer la competencia discursiva oral del estudiante, es inevitable adoptar una postura evaluativa. De ahí que enseñar géneros orales involucre una evaluación auténtica y formativa. Por ejemplo, propiciar el conversatorio académico en el aula con un carácter auténtico no es otra cosa que buscar que este surja en situaciones-problema lo más semejante posible a las de la vida extraescolar, y que las búsquedas o resoluciones sean lo más semejante posible a las de la vida cotidiana, así como la retroalimentación del discurso de los otros: que esta también se acerque al mundo de la vida.

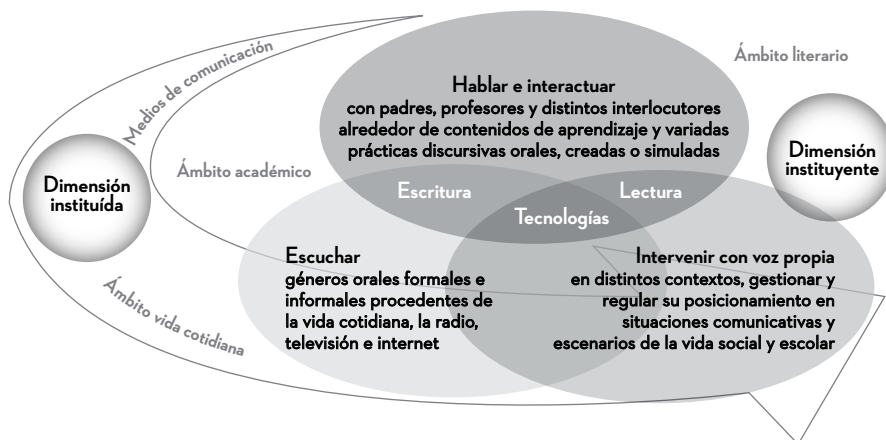
6. Proponer e intervenir el currículo

En este proceso de aprendizaje de géneros discursivos orales, ya sean monologales o dialogales, se van apropiando y complejizando dichos géneros a medida que se avanza en la trayectoria formativa. En esta línea, se podrá pensar el desarrollo de las capacidades discursivas orales de los estudiantes desde actividades relacionadas con aprender a escuchar distintos géneros discursivos orales y participar con voz propia en distintas situaciones comunicativas para ser escuchados.

Asimismo, se podrá orientar la planeación, producción y evaluación de productos intermedios o finales en el marco de apuestas metodológicas más amplias, tales como el aprendizaje basado en proyectos, los talleres formativos de oralidad, las secuencias didácticas, entre otros. La figura 8.1 ilustra las líneas de acción planteadas y, posteriormente, su respectiva descripción, con el fin de propiciar el diseño de propuestas curriculares acordes con los diversos contextos educativos.

Finalmente, la exploración de esta u otra propuesta siempre sugerirá, como lo plantea Camps (2020), condiciones para acordar pautas de sistematización del trabajo con los distintos géneros, el diseño de rúbricas de evaluación para seguir el desarrollo de las capacidades discursivas de los estudiantes y la creación de espacios para reflexionar sobre las implicaciones de un currículo basado en géneros transversales y específicos, híbridos y polisémicos. Adicionalmente, potenciar el discurso académico

FIGURA 8.1 GÉNEROS DISCURSIVOS ORALES COMO MODOS DE ORGANIZACIÓN CURRICULAR EN DISTINTOS CAMPOS Y ÁREAS DE CONOCIMIENTO



oral con base en el género discursivo oral tiene sus limitaciones debido a que se trata de una clasificación circunscrita a ciertas condiciones de posibilidad.

CONSIDERACIONES FINALES

El desafío de formar profesionales con capacidades para pensar e interactuar con voz propia tiene un nivel de complejidad permanente y cambiante dado que no se supedita solo al desarrollo de capacidades para el contexto académico sino también para la vida, y ambos son dinámicos y varían de acuerdo con las interpelaciones socioculturales.

Se trata de reconocer en cada esfera de la comunicación los géneros discursivos que circulan allí con mayor recurrencia; atender a las exigencias lectoras, escritoras y orales que le hace determinado campo disciplinar; explorar las estrategias dialógicas y la retórica de los discursos (objetivos comunicativos, interlocutores, patrones discursivos, formatos, funciones textuales y discursivas); y desarrollar habilidades metacognitivas y meta-lingüísticas para potenciar el pensamiento crítico.

Hay un tipo de oralidad académica con unos rasgos y propósitos discursivos comunes en los distintos niveles educativos, incluyendo la universidad, por tanto, no se restringe a la educación inicial o básica, pero sí tiene algunas diferencias propias de la retórica de las disciplinas que demandan una oralidad más científica y de mayor complejidad discursiva, lo cual supone la presencia de géneros discursivos orales con estructuras particulares y propósitos comunicativos que lo distinguen de otros géneros.

En suma, los usos del discurso académico oral en clave dialógica no se han estudiado en profundidad, ni por las instituciones de educación superior ni por los centros y programas de escritura, debido a que sus esfuerzos se han focalizado en las prácticas de lectura y escritura, por lo que resulta necesario que se integre la oralidad y se aprovechen los recursos que ofrece. En otras palabras, el discurso oral académico es indispensable en el mundo alfabetizado de hoy y, por eso mismo, hay que tomarlo en serio, conocer sus vericuetos, sus características y fines, sus formas de elaboración y su potencia en la seguridad de la voz propia. Cuando se forma en la toma de conciencia del discurso académico oral, significa una disposición a escuchar y a ser una persona abierta, crítica, prudente y decidida a potenciar elementos primordiales de la reflexión metalingüística y metadiscursiva. Esta apertura a la palabra oral implica el fortalecimiento de una serie de habilidades cognitivas, metacognitivas, comunicativas y hábitos académicos como estos:

- Habilidades cognitivas orales (identificar, reconocer, distinguir, enumerar reformular, sintetizar, describir, definir, ejemplificar, explicar, comparar, diferenciar, justificar, fundamentar y argumentar).
- Hábitos académicos (apoyar el discurso oral en la elaboración de fichas, la toma de apuntes, el diseño de infografías y organizadores gráficos y el uso de herramientas informáticas).
- Habilidades metacognitivas y autorregulatorias (monitorear el propio aprendizaje, identificar debilidades y fortalezas, identificar desaciertos y su reconducción, organizar el tiempo, etc.).
- Habilidades comunicativas orales y escritas (comprender y participar en las prácticas letradas del discurso científico-académico de su disciplina).

El desarrollo de estas habilidades es fundamental en la elaboración de discursos académicos orales y facilita la entrada en el campo disciplinar. Por tanto, reconocemos que los estudiantes estarán en capacidad de desplegar su propia voz y entablar diálogos con el conocimiento autorizado si apoyamos la oralidad en conexión con la lectura y la escritura en todos los niveles de la educación, de conformidad con los intereses, necesidades y expectativas de los contextos específicos.

Por ello, cerramos estas consideraciones con un conjunto de preguntas que nos mantienen en la discusión y nos alientan en la búsqueda de nuevas utopías: ¿qué hacen los programas de educación superior y los centros y programas de escritura para formar en el discurso académico oral?, ¿qué géneros orales predominan en los distintos programas académicos de grado o pregrado y posgrado?, ¿qué exigencias se ponen en juego en los centros y programas de escritura al vincular la formación de profesionales como sujetos discursivos escuchantes? o ¿cómo explicitar los lugares de enunciación desde los que se producen discursos académicos orales que contribuyen a generar una multiplicidad de saberes, así como una pluralidad de posturas y responsabilidades?

REFERENCIAS

- Adúriz-Bravo, A., Salazar, I., Mena, N. y Badillo, E. (2006). La epistemología en la formación del profesorado de ciencias naturales: aportaciones del positivismo lógico. *Revista Electrónica de Investigación en Educación en Ciencias*, 1(1), 6-23. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=273320433003>
- Bajtín, M. (1982). El problema de los géneros discursivos. En *Estética de la creación verbal* (pp. 248-293). Siglo Veintiuno.
- Bazerman, C. (2014a). La escritura en el mundo del conocimiento. Al encuentro de nuestra voz en la escuela, la universidad, la profesión y la sociedad. *Verbum*, 9(9), 23-35. https://www.researchgate.net/publication/314348233_La_escritura_en_el_mundo_del_conocimiento
- Bazerman, C. (2014b). Prólogo: El descubrimiento de la escritura académica (Trad. N. Ávila Reyes). En F. Navarro (Coord.), *Manual*

- de escritura para carreras de humanidades (pp. 11–16). Universidad de Buenos Aires.
- Camps, A. (2005). Hablar en clase, aprender lengua. *Aula de Innovación Educativa*, No.111, 6–10.
- Camps, A. (2020). *Material de referencia para la elaboración de un proyecto lingüístico de centro*. <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/proyecto-linguistico-centro/materiales-de-referencia-para-la-elaboracion-de-un-plc>
- Castellá, J. y Vilà, M. (2005). La lengua oral formal: características lingüísticas y discursivas. En C. B. M. Vilà i Santasusana, J. Castellá, A. Cros, M. Grau, J. Palou (Eds.), *El discurso oral formal. Contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas* (pp. 25–36). Graó.
- Castelló, M. (Coord.). (2007). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. Conocimientos y estrategias*. Graó.
- Correa, C. (2017). *Itinerarios categoriales en la construcción de marcos teóricos*. Octaedro.
- Flecha, R., Alcalde, A. I. y Montserrat, C. (2006). *Transformando la escuela: comunidades de aprendizaje*. Graó.
- GES y RIEO (2019). *Didácticas de géneros discursivos orales que construyen pensamiento crítico en contextos educativos diversos* [Proyecto de investigación]. Repositorio rio. <https://redoralidad.com/>
- González, C. (2011). *Veintitrés maestros de corazón: un salto cuántico en la enseñanza*. Mandala.
- Gutiérrez-Ríos, M. Y. (2016, 16 de agosto). Cinco claves para enseñar a dialogar. *Compartir Palabra Maestra*. <http://compartirpalabramaestra.org/columnas/cinco-claves-para-aprender-y-ensenar-dialogar-parte-2>
- Gutiérrez-Ríos, M. Y. (2017). Repensar el papel del diálogo para la inclusión social, la responsabilidad política y la educación dialógica. *Actualidades Pedagógicas*, No.69, 15–47. <http://dx.doi.org/10.19052/ap.3765>
- Gutiérrez-Ríos, M. Y. (2018). Aprender a dialogar para incluir y convivir. El gran reto pedagógico y estratégico de la escuela. En M. Y. Gutiérrez-Ríos y O. L. Bejarano, *Educación para el diálogo crítico y la inclusión. Estrategias pedagógicas para transformarla práctica docente* (pp. 91–109). Ediciones Kimpres.

- Gutiérrez-Ríos, M. Y. (2021). *Prácticas dialógicas generadoras de pensamiento crítico en la formación inicial de docentes: un estudio iberoamericano*. Universidad de La Salle/Ediciones Unisalle/Clacso. <https://ciencia.lasalle.edu.co/libros/87/>
- Hyland, K. (2000). Disciplinary Cultures, Texts and Introductions. En *Disciplinary Discourses. Social Interactions in Academic Writing* (pp. 1-19). The University of Michigan Press.
- Jaubert, M., Rebière, M. y Bernié, J. P. (2003). L'hypothèse "communauté discursive": d'ou vient-elle? Où va-t'elle? *Les cahiers Théodile*, No.4, 51-80.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1996). *La conversation* (Trad. M. C. Preiti). Universidad Nacional de Rosario.
- Mostacero, R. (2011). Oralidad, escritura y escrituralidad. *Enunciación*, 16(2), 100-119. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4782110.pdf>
- Navarro, F. (2014). Géneros discursivos e ingreso a las culturas disciplinares: aportes para una didáctica de la lectura y la escritura en educación superior. En F. Navarro (Coord.), *Manual de escritura para carreras de humanidades* (pp. 29-52). Universidad de Buenos Aires.
- Navarro, F. y Brown, A. (2014). Lectura y escritura de géneros académicos. Conceptos básicos. En F. Navarro (Coord.), *Manual de escritura para carreras de humanidades* (pp. 55-99). Universidad de Buenos Aires.
- Solé, I. (2007). La exposición pública del trabajo académico: del texto para ser leído al texto oral. En *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos: conocimientos y estrategias* (pp. 113-136). Graó.
- Vásquez, F. (2014). La lectura y la escritura en clave didáctica. *Ruta Maestra*, No.8, 34-39.
- Zayas, F. (2012). Los géneros discursivos y la enseñanza de la composición escrita. *Revista Iberoamericana de educación*, No.59, 63-85.