

**DIDÁCTICA DE LA EXPOSICIÓN ORAL EN UN INSTITUTO DE FORMACIÓN DOCENTE:  
TENSIONES ENTRE LO QUE SE ENSEÑA Y LO QUE SE EVALÚA  
ANTE LA CONSIGNA DE HACER UNA EXPOSICIÓN ORAL**

*SILVA, Jennifer  
Instituto de Profesores Artigas, Uruguay*

*ARDITO, Lorena  
Instituto de Formación Docente de la Costa Institutos Normales de Montevideo, Uruguay*

*MORRIEL, Alejandra  
FERREIRA, Adriana  
PÉREZ, Fabián  
Instituto de Formación Docente de la Costa, Uruguay*

**Resumen**

*La exposición oral es relevante para la formación docente por ser un género discursivo prototípico del enseñar y de evaluar. Los antecedentes investigativos evidencian que los géneros suelen ser evaluados, aunque no constituyen objetos de enseñanza explícitos, lo que repercute en las trayectorias estudiantiles (Montes y Navarro, 2019).*

*En esta ponencia compartimos insumos que integran el marco teórico de un estudio de caso en curso, avalado por el Programa de Apoyo al Desarrollo de la Investigación en Educación. La investigación busca explorar las tensiones entre la enseñanza y la evaluación de la exposición oral en un Instituto de Formación Docente uruguayo, a través de lo que los docentes dicen sobre sus prácticas. Este trabajo busca generar aportes al campo de problemas de la didáctica de la formación docente, fundamentado en la perspectiva de los géneros discursivos, su didáctica en educación superior y en los vínculos entre enseñar y evaluar.*

**Palabras clave**

***discurso - evaluación - enseñanza - formación profesional superior***

**Introducción: la exposición oral en la formación de docentes**

La exposición oral es relevante para el ejercicio profesional de los educadores en todos los niveles –Educación Primaria, Media o Superior– y en todas las especialidades disciplinares. Se usa como estrategia de enseñanza y como instrumento de evaluación. Además, desempeña un papel esencial en la formación inicial de docentes, no solo porque constituye uno de los principales formatos utilizados por los educadores para impartir sus asignaturas o evaluar lo que los estudiantes aprendieron (Montes y Navarro, 2019), sino porque, además, se espera que los ellos puedan producir exposiciones orales como futuros docentes.

En la investigación que proponemos, actualmente en curso, se concibe la exposición oral como un género discursivo, esto es, como una clase recurrente de texto, propia de cierta esfera de actividad social, con rasgos recursivos. Desde la perspectiva de Zayas (2012), cada género discursivo implica una actividad verbal propia de un ámbito de comunicación que imprime rasgos convencionales –más o menos estables– en cuanto estilo, recursos lingüísticos y estructuras en los productos textuales que emergen de dicha actividad.

Cuando en el aula se propone la exposición oral como instrumento de evaluación, quienes las elaboran son los estudiantes y lo hacen con la intención de dar cuenta de lo estudiado o aprendido en la asignatura ante el docente y ser calificados.

Sin embargo, las investigaciones observan que, frecuentemente, estos géneros “no se constituyen como objeto de enseñanza explícito, sino que forman parte del currículum oculto (Schleppegrell, 2004), aunque sí son evaluados, e imponen un desafío adicional a los estudiantes de menores recursos y capital cultural” (Navarro, F., 2018, p. 15). Cuando se trata de géneros discursivos orales, este problema se acentúa: “las expectativas docentes en la universidad en relación con las características de los géneros académicos orales son implícitas, poco claras, distintas de un oyente a otro” (Montes y Navarro, F., 2019, p. 23). Estas prácticas discursivas suelen ser “adquiridas mediante experiencias espontáneas de enculturación (Prior y Bilbro, 2011) y muy pocas veces explicitadas con fines de enseñanza o, menos aún, curricularizadas” (Navarro, F., 2017, p. 38). En esta ausencia de enseñanza explícita se pierde de vista que la oralidad es, a la vez, el medio de evaluación de los aprendizajes disciplinares, pero también el objeto a evaluar (Mariángel, 2019). Esta situación, confirmada en países de la región por la evidencia investigativa citada, pone de manifiesto la existencia de tensiones entre lo que se evalúa y lo que se enseña respecto a todos los géneros discursivos, especialmente a los orales.

Para superar esta distancia entre lo enseñado y lo evaluado, desde el enfoque de alfabetización académica (Carlino, 2013), se deja constancia de la necesidad de generar propuestas didácticas que persigan el objetivo explícito de enseñar a los estudiantes a elaborar los géneros discursivos que se les exigen que produzcan en las instancias de evaluación. Estas iniciativas, según esta línea de investigación y prácticas didácticas, necesitan partir de todas las especialidades –no solamente desde las asignaturas de lengua española– y desarrollarse a lo largo de todos los años de las carreras.

La motivación para intencionar la enseñanza de géneros discursivos reside en que los procesos de producción de textos no son solamente medios o instrumentos para decir el conocimiento, sino que son formas de constituirse. En otras palabras, enseñar a los estudiantes a elaborar exposiciones orales configuraría un aporte para la construcción de aprendizajes disciplinares. En primer lugar, porque es un género ligado íntimamente a los modos de decir y de conocer en las especialidades. En segundo lugar, porque saber exponer oralmente no es un conocimiento previo con el que los estudiantes deben iniciar la formación docente, sino que implica el dominio de un género discursivo propio del ejercicio profesional de los educadores. En este sentido, es una cuestión de equidad social, pues se buscaría asegurar a todos los estudiantes, con independencia de su origen social y de sus prácticas discursivas previas, el conocimiento del género con el que se los va a evaluar.

A pesar de la omnipresencia de la exposición oral en las clases de formación docente, se constata literatura que concierne a la investigación de su enseñanza o de su evaluación, aunque no se hallaron antecedentes del abordaje de las tensiones entre ambos procesos en todas las materias. Por ello, se trata de una línea de investigación que es relevante desarrollar y cuyos resultados impactarán en el enriquecimiento de la didáctica de la educación terciaria y superior.

En el marco del Programa de Apoyo al Desarrollo de la Investigación en Educación (PRADINE, cohorte 2022-2023), estamos llevando a cabo un estudio de caso en un Instituto de Formación Docente (IFD) de Uruguay, ubicado en el área metropolitana. Este estudio se enfoca en la didáctica de la exposición oral, específicamente, en su uso como instrumento de evaluación y su abordaje como objeto de enseñanza. Su objetivo general es analizar las tensiones entre lo que se enseña y lo que se evalúa ante la consigna de elaborar una exposición oral, según los discursos de los docentes del instituto seleccionado. Para ello se definen, como objetivos específicos, describir las prácticas de evaluación y de enseñanza de la exposición oral que dicen desarrollar los docentes del caso, categorizarlas e identificar cuáles son sus tensiones.

En esta investigación nos cuestionamos, en primer lugar, cuando los docentes plantean como consigna elaborar una exposición oral, ¿qué evalúan? ¿Existen regularidades en lo evaluado en función del año cursado y la disciplina? En segundo lugar, ¿se enseña el género exposición oral de forma sistemática y explícita cuando se propone como consigna? ¿En qué consisten estas prácticas de enseñanza y desde qué asignaturas y grados se desarrolla? Por último, ¿se confirman las tensiones entre la enseñanza y la evaluación del género exposición oral de las que da cuenta nuestro marco conceptual? Por lo expuesto anteriormente, la pregunta general que busca contestar esta investigación es ¿cuáles son las tensiones que existen entre lo que se enseña y lo que se evalúa ante la consigna de elaborar una exposición oral en las carreras de magisterio – Maestro de Primera Infancia, ¿Maestro de Educación Primaria– y profesorado?

El presente artículo busca compartir algunos insumos de nuestro marco teórico, así como ciertos aspectos metodológicos de esta investigación en curso, a efectos de constituir un aporte al campo de problemas de la didáctica de la formación de docentes. Asimismo, profundiza y desarrolla el tema expuesto en la ponencia titulada “Didáctica de la exposición oral en un instituto de formación docente: tensiones entre lo que se enseña y lo que se evalúa ante la consigna de la exposición oral”, presentada en el XXXIV ENCUENTRO ESTADO DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA INVESTIGACIÓN organizado por la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Córdoba.

## **Aportes para la construcción del problema investigable**

### **1. La exposición oral como género discursivo**

Como marco conceptual, optamos por concebir la exposición oral como un género discursivo. Retomando la tradición bajtiniana, Zayas (2012) concibe que las diferencias entre los textos responden a las actividades sociales que hacemos con ellos. Es este uso en ciertas esferas de actividad social el que fija, de formas más o menos estables, rasgos temáticos, de estilo y formato recurrentes que dan identidad a los géneros. Desde la propuesta del autor, cada género discursivo implica el desarrollo de una actividad verbal –propia de un ámbito de comunicación que imprime rasgos convencionales– y genera un producto textual, un texto empírico.

Elegimos la perspectiva de los géneros discursivos porque es productiva en, al menos, dos sentidos. Por un lado, nos permite comprender estas dos dimensiones de la exposición oral: como actividad verbal que los docentes formadores proponen para que sus estudiantes aprendan, como producto textual que los docentes evalúan para

constatar aprendizajes. Por otro lado, nos brinda instrumentos para problematizar la exposición oral desde su didáctica a la luz de los aportes acerca de la didáctica de los géneros y de los movimientos que proponen que estos han de enseñarse a través del currículum –en todos los niveles, en todas las materias–.

Como actividad verbal, la exposición oral puede insertarse en distintos ámbitos. En los educativos, los docentes elaboran exposiciones como estrategia de enseñanza. Su principal intención es explicar, es decir, hacer comprensible para sus estudiantes, en el aquí y ahora del aula, un tema curricular complejo y especializado. Así la utilizan los docentes cuando la seleccionan como estrategia de enseñanza. No se limitan a exponer de forma organizada la información, sino que ponen en juego estrategias para hacerla accesible –incluyen ejemplos, definiciones, descripciones, etc. – y atractiva. Por ejemplo, inician con un *exordio* (Solé, 2007) y apelan a sostener la atención del auditorio durante todo el desarrollo. Esto lo hacen a través de lo que dicen, pero también de cómo lo dicen, apoyándose en los aspectos paralingüísticos –como el volumen, el ritmo, la entonación– y en el lenguaje corporal y gestual (Montes y Navarro, 2019). Si bien la exposición oral, como lo indica su nombre, emplea la oralidad como principal modo de comunicación, se basa en la lectura y en la escritura: son producciones planificadas con base en otros textos leídos y escritos y suelen acompañarse de distintos apoyos visuales –presentaciones digitales, pizarrón, cartelera–.

Estos propósitos típicos de la exposición oral de los ámbitos educativos se manifiestan en los rasgos textuales de estas, pues la situación de comunicación que enmarca la actividad verbal deja huellas lingüísticas en los productos textuales (Zayas, 2012). Por ejemplo, en las exposiciones se hará uso de terminología específica propia del tema abordado y del área disciplinar en la que se esté exponiendo. Habrá una jerarquización intencionada de qué se explica y qué se argumenta: la explicación y la argumentación serán los esquemas textuales predominantes, aunque puede incluir otras clases de secuencias. Con respecto a su estructura, suele ser expositiva: se planificará cuidadosamente cómo iniciar para capturar la atención de la audiencia, qué aspectos enfatizar, cuáles desarrollar y cómo concluir; qué estrategias explicativas resultan más eficientes para que comprendan cada tema.

Desde este uso, los estudiantes de formación docente, desde su rol de estudiantes y para aprender, escucharán las exposiciones orales que elaboran sus docentes. Considerando su ejercicio profesional, desde un incipiente rol docente, estos estudiantes habrán de elaborar exposiciones para enseñar a sus alumnos –según la clasificación de Navarro (2017), sería un *género profesional*–. En ambos casos, la

exposición oral la elabora el docente para enseñar. Aunque esto documenta la relevancia del género en la carrera, no es el foco de nuestra investigación.

Un segundo uso del género en ámbitos educativos, cuando el enunciador de la exposición ya no es quien desempeña el rol docente, tiene que ver con la evaluación. En estos casos, los docentes proponen a sus estudiantes que realicen exposiciones orales como forma de que aprendan los contenidos propios de la asignatura –se usa con sentido epistémico– y, en efecto, demuestran lo aprendido, es decir, se usa con fines de evaluación. En este uso concebimos a la exposición oral como un *género de formación* (Navaro, 2017) y es el que nos ocupa en el estudio de caso que estamos desarrollando.

La oralidad, como *tecnología de la palabra* (Ong, 2003), no es solamente un modo de comunicar los aprendizajes previamente construidos, como si la palabra hablada fuera un simple canal por el que viaja un mensaje ya constituido en la mente del estudiante hacia la mente de su audiencia. Por el contrario, la oralidad –y esto vale también para la escritura– es la materia constitutiva de ese mensaje y de ese contenido cuyo aprendizaje se va construyendo mediante la elaboración y reelaboración discursiva. Cuando el estudiante va a exponer, selecciona información, organiza su explicación, arma guiones para exponer, los practica, los revisa; no está solamente modificando el discurso o su forma: está estableciendo relaciones conceptuales, construyendo y modificando sus ideas sobre el contenido, aprende al mismo tiempo. Forma y contenido están integrados inextricablemente y es lo que da lugar a pensar el fin epistémico del uso de este género. Esto nos lleva a sostener que elaborar una exposición oral conlleva, para el estudiante, un doble desafío: el de conocer los contenidos disciplinares sobre los que expone y el de conocer los patrones discursivos para explicarlos, esas convenciones propias del género exposición oral que no son intuitivas ni se aprenden espontáneamente.

¿Qué debería enseñarles, entonces, a los estudiantes para que pudieran afrontar ambos desafíos? ¿Alcanza con que el docente disciplinar que solicita a sus estudiantes elaborar exposiciones orales desarrolle estrategias de enseñanza relativas a los contenidos? ¿Puede el docente disciplinar deslindarse de la enseñanza de estos patrones discursivos cuando evaluará lo que sus estudiantes han aprendido a través de ellos?

Enseñar cómo producir la exposición oral, cuando esta constituye la forma de evaluación en la asignatura que se dicta, siguiendo esta línea argumental, estaría propiciando la constitución de aprendizajes en su materia. En otras palabras, es un asunto que le compete a todo docente, tal como se defiende desde la *alfabetización*

*académica* (Carlino, 2013). Desde esta línea de investigación y prácticas didácticas promovida en Latinoamérica por Paula Carlino y el Grupo para la Inclusión y Calidad Educativas a través de Ocuparnos de la Lectura y la Escritura en todas las Materias (GICEOLEM), se da cuenta de la existencia de tensiones entre lo que se enseña y lo que se evalúa. En nuestra investigación indagaremos si esta tensión existe cuando el cuerpo docente del IFD del caso evalúa con exposiciones orales a sus estudiantes.

## **0. La exposición oral como objeto de enseñanza**

Nadie cuestiona que los estudiantes de Formación en Educación lleguen a las aulas dominando ciertos aspectos de la comunicación oral: en la generalidad, saben hablar y escuchar, al menos, en las situaciones de comunicación en que suelen interactuar y en las que han aprendido, tácitamente, cómo hacerlo. Este dominio se refiere a lo que se conceptualiza como *oralidad primaria* (Ong, 2006), una oralidad que se caracteriza por ser espontánea y aprendida en ausencia de enseñanza explícita, a partir de la participación en situaciones de interacción social cotidianas. El género discursivo *exposición oral* hace uso de una oralidad diferente, la que Ong (2006) define como *oralidad secundaria*, esto es, de una oralidad planificada y basada en la escritura. Su planificación es el origen de la precisión, claridad conceptual y organización que esta oralidad presenta, rasgos que derivan en que la oralidad secundaria sea la convencional en ámbitos académicos y educativos. Como mencionamos, para lograr elaborar una exposición oral, el estudiante deberá leer fuentes, organizar la información, escribir guiones, practicar su discurso.

Este proceso de elaboración de la exposición oral es el que el docente espera del estudiante; ahora, ¿se asume que se trata de algo que el futuro docente ya debería saber, saber hacer y poder hacer? Desde la postura de la *alfabetización académica*, esta clase de presupuestos desconoce que las prácticas discursivas propias de cada nivel educativo deberían ser enseñadas en el mismo nivel educativo, de forma contextualizada y situada. Desde la alfabetización académica, se defiende que sea el docente de cada especialidad quien transforme el género, ese que solicita a sus estudiantes que produzcan, en objeto de enseñanza explícito, que se aborde de forma sistemática y planificada (Montes y Navarro, 2019; Carlino, 2013). En otras palabras, esta línea cuestiona las prácticas que se limitan a concebir los géneros como meros objetos de evaluación, dando por sentado que los estudiantes ya conocen sus rasgos, las convenciones de estos en cada disciplina y en el ámbito, y que ya saben cómo producirlo

–o deberían saberlo–. Defiende que de forma sistemática cada docente disciplinar intencione la enseñanza explícita del género discursivo que solicita producir a su estudiantado.

Los *géneros discursivos simples* o primarios (Bajtín, 2002) se aprenden espontáneamente con oportunidad de su uso en cierto ámbito social. Sin embargo, cuando el género que se solicita al estudiante es *complejo* y elaborado –como la exposición oral y la mayoría de los que se producen en la educación superior– requiere, además, de una enseñanza sistemática y explícita para que este aprendizaje tenga lugar. Exponer oralmente en cierta asignatura no constituye un saber previo que los estudiantes deberían tener, sino que surge del ejercicio de una práctica discursiva situada en un nuevo contexto específico: el de la formación de docentes. Esto quiere decir que, aunque en sus trayectos educativos previos los estudiantes hayan tenido que elaborar exposiciones orales, las exigencias retóricas del ámbito de educación superior y del área disciplinar sobre la que expondrán requiere de que el docente del curso la aborde como objeto de enseñanza.

Los docentes abogamos por proponer estrategias de evaluación coherentes con las prácticas de enseñanza. Enseñar explícitamente a elaborar exposiciones orales aseguraría que, ante una propuesta de evaluación que implique que el estudiante exponga oralmente, el docente evalúe lo que efectivamente enseñó y no lo que, desde una concepción del déficit (Carlino, 2013), se considera que los estudiantes ya deberían saber hacer.

Cuando aludimos a la enseñanza explícita del género discursivo *exposición oral* nos referimos a las acciones planificadas y sistemáticas de enseñanza que desarrolla el docente, dirigidas a que sus estudiantes aprendan cómo producirlo, y a las intervenciones situadas en el aquí y ahora de las disciplinas, destinadas a retroalimentar la producción. Este enfoque se denomina *alfabetización académica* (Carlino, 2013) o *alfabetización disciplinar* (Navarro, 2017). Desde este posicionamiento, no basta con que el docente del área de Lengua Española enseñe a exponer oralmente, con prácticas parcializadas y de ejercitación, propedéuticas e independientes de los contenidos y las particularidades retóricas de las áreas de conocimiento. La alfabetización académica compete a todos los docentes, cada uno desde la particularidad de su especialidad y de forma situada.

Desde la perspectiva de los géneros discursivos, Federico Navarro (2021) propone una guía para concretar la enseñanza de la producción de textos genéricos en cada especialidad, que inicia con instancias para familiarizar a los estudiantes con el

género y continúa con situaciones de enseñanza para abstraer sus características prototípicas. Conocer las convenciones permite reflexionar sobre los efectos de sentido que generan tanto seguirlas como transgredirlas. Además, propone instancias de retroalimentación de la producción del género, mediante la elaboración de avances que el docente enriquece o el intercambio entre pares, con propuestas de autoevaluación y coevaluación guiadas por pautas de cotejo o rúbricas de evaluación.

Los trabajos de la GICEOLEM documentan que, en ocasiones, los docentes dicen ocuparse de la alfabetización académica, pero, sin embargo, su intervención se limita a acciones en los márgenes de la producción del género —al principio, con la consigna, y al final, con la devolución, evaluación y calificación— (Carlino *et al*, 2013). La *alfabetización académica* implica, necesariamente, la intervención docente durante el proceso de producción. En nuestra investigación indagamos qué dicen los docentes sobre si enseñan la exposición oral en sus clases y cómo lo hacen. A efectos de indagar la existencia de tensiones frente a su uso en la evaluación, se hace necesario considerar la exposición oral como instrumento de evaluación.

### **La exposición oral como objeto de evaluación**

Cuando los docentes solicitan a sus alumnos que elaboren exposiciones orales, los estudiantes se enfrentan a evaluaciones en las que “la oralidad es a la vez objeto de evaluación y medio” (Mariángel, 2019, p. 156). En otras palabras, deben demostrar conocimiento de la temática sobre la que expone y, a su vez, en el dominio del género y las convenciones discursivas de su disciplina. Este segundo desafío no siempre es explícito y transparente para el estudiante y, en ocasiones, también forma parte del currículum oculto para el propio docente que usa la exposición oral para evaluar los aprendizajes de su estudiantado. Este punto tiene que ver con qué se evalúa al proponer una exposición oral, aunque resulta de interés, asimismo, reflexionar sobre para qué se evalúa, cuándo se evalúa y cómo. Tal como plantea Santos Guerra (2017), el paradigma o concepción de evaluación desde el que se ubica el docente manifiesta el posicionamiento frente al diseño de sus prácticas de enseñanza. Entre evaluación y enseñanza reconocemos, entonces, relaciones de reciprocidad. La evaluación conlleva una dimensión pedagógica, pero también psicológica, política y moral.

Con respecto al para qué de la evaluación, la exposición oral puede usarse para generar una calificación, esto es, acreditar los aprendizajes de un estudiante, o emplearse para retroalimentar la enseñanza. Este último es el *enfoque de evaluar para aprender* que proponen Black y Wiliam (Mariángel, 2019), caracterizado por usar la evaluación para tomar decisiones durante el enseñar y el aprender, esto es, como

f fuente de información para retroalimentar o reconducir dichos procesos hacia la consecución de los objetivos de aprendizaje de la materia. Este último es el enfoque que Mariángel (2019) defiende para el trabajo con las exposiciones orales por ser el más coherente con una enseñanza desde el enfoque de *alfabetización académica*.

En el *enfoque de evaluar para aprender*, la exposición oral puede usarse como evaluación continua, centrada en el proceso de aprender más que en el producto y con un docente posicionado en un rol de orientador más que de certificador. Su desafío será generar instrumentos evaluativos para retroalimentar la elaboración. Cuando el docente la emplea como evaluación sumativa –para dar cuenta de los resultados de un proceso–, el *enfoque de evaluar para aprender* supone la construcción de criterios explícitos de evaluación del producto para que sean conocidos por los estudiantes con anterioridad a la instancia evaluativa, lo que hace de la evaluación un proceso más transparente. El estudiante conocerá por qué se lo calificó de cierto modo, qué objetivos de la propuesta logró y en cuáles deberá continuar trabajando. A su vez, el docente obtendrá información para decidir cómo proseguirá su curso. El desafío del docente será generar instrumentos que evidencien qué es lo que se pretende evaluar.

Con respecto al cómo y dentro de este enfoque, Mariángel (2019) recomienda el uso de rúbricas o pautas de cotejo, pues estos instrumentos clarifican para el estudiante y para el docente los criterios de evaluación. Al momento de diseñar el instrumento de evaluación, sugiere considerar dimensiones como la estructura de la presentación, la relación con la audiencia, los aspectos paraverbales y no verbales y la adecuación a la disciplina –la corrección y profundidad de los contenidos, la terminología, etc. –.

Los docentes del IFD del caso, ¿valoran del mismo modo una exposición oral fluida a otra entrecortada por la emergencia constante de titubeos, muletillas y reelaboraciones? ¿Valoran igual una exposición organizada, planificada y practicada, en la que se observa una toma de decisiones conscientes sobre qué información presentar y cómo ordenarla; que otra en la que el estudiante se limita a presentar los contenidos de la misma forma en la que figuran en la bibliografía? ¿La valoración es la misma si el estudiante hace contacto visual con la audiencia, logra proyectar su voz a todos los espacios del salón, maneja los ritmos de su discurso para provocar distintas reacciones y está atento a lo que le devuelve quien lo escucha; a que si estos rasgos no se presentan? ¿Consideran que todos estos aspectos se vinculan con cuánto aprendió o estudió el contenido que el docente enseñó en la materia o que se relacionan, más bien, con el nivel de dominio del género discursivo *exposición oral* por parte del estudiante? ¿Explicitan para sus estudiantes y para sí mismos qué esperan de la exposición oral para

transparentar su evaluación? ¿Han reflexionado sobre qué dimensiones intervienen en la asignación de una calificación?

En nuestra investigación indagamos qué dicen los docentes que usan la exposición oral como objeto de evaluación en sus clases acerca de qué evalúan en las exposiciones orales, con qué enfoques y con qué instrumentos. Lo que dicen sobre su abordaje desde la enseñanza se pondrá en relación con lo que dicen sobre su evaluación, a efectos de conocer las tensiones entre ambos procesos.

### **Marco metodológico**

El trabajo de investigación en curso que motiva esta ponencia se enmarca en la modalidad de *estudio de caso* (Stake, 1999), por lo que se centra en comprender la singularidad del IFD seleccionado, en lugar de buscar la generalización de los resultados. La elección del caso de estudio se basa en su accesibilidad locativa, en la existencia de un cuerpo docente acotado –integrado por setenta y seis docentes– y en su diversidad, ya que allí se cursan las tres carreras de formación docente: Maestro en Primera Infancia, Maestro en Educación Primaria y Profesor de Educación Media. La investigación adopta un *enfoque mixto* (Taylor y Bodgan, 1996), combinando datos cuantitativos y cualitativos para obtener una comprensión completa de las prácticas de enseñanza y evaluación de la exposición oral y sus tensiones.

Los instrumentos utilizados para la recolección de datos son dos. Por un lado, diseñamos un cuestionario estandarizado dirigido a los docentes del caso. La elección del instrumento estuvo condicionada por la necesidad de llegar a un número representativo de respuestas y obtener datos sistemáticos sobre qué dicen respecto a sus prácticas, qué opinan, piensan, sienten, esperan, desean, aprueban o desaprueban con relación a la enseñanza y evaluación de la exposición oral en sus cursos. Por otro lado, previmos el uso de entrevistas semiestructuradas que serán aplicadas a cuatro docentes que se seleccionarán por su lugar de informantes especializados, este instrumento nos permitirá acceder a perspectivas más detalladas y ajustar las preguntas según las respuestas obtenidas.

Para el análisis de datos, se están utilizando categorías de análisis derivadas del marco teórico para operacionalizar las variables. Se realizará una triangulación entre las preguntas iniciales, el marco teórico y los datos empíricos recopilados para explorar y analizar lo que dicen sobre las prácticas de enseñanza y evaluación de la exposición oral, a fin de observar la existencia de tensiones. Se prestará especial atención a las regularidades de estas prácticas según el grado y especialidad en que se desempeñan

los docentes y la carrera en la que dictan cursos, así como a las posibles tensiones entre la enseñanza y evaluación de las exposiciones orales.

La *vigilancia epistémica*, durante todo el proceso, asegura la confiabilidad, validez y credibilidad de los datos (Moral Santaella, 2006). Esto implica un manejo cuidadoso de los instrumentos, una elaboración minuciosa de las entrevistas, una correcta manipulación de los datos y la socialización de los descubrimientos.

Al momento de la ponencia, se había realizado la entrada al campo con un cuestionario autoadministrado, elaborado por el equipo con preguntas abiertas y cerradas. El instrumento había sido validado con anterioridad a través de consultas a expertos calificados y se concretaron algunos cambios. Previo a su aplicación, el equipo de investigación trabajó con la dirección del IFD que accedió a recibirnos en un espacio presencial de Sala Docente para que podamos presentar el proyecto, establecer un acuerdo ético con los participantes del caso para garantizar la confidencialidad y el uso exclusivo de la información para la investigación y, finalmente, aplicar el instrumento. Esta estrategia nos permitió llegar a que el 75% de docentes del IFD enviaran su respuesta. Este número superó al de los docentes asistentes de esa Sala.

### **Algunas proyecciones y desafíos para concluir**

Aspiramos a que las conclusiones de la investigación nos permitan realizar aportes al campo de problemas de la didáctica de la formación de docentes, en diversos aspectos. Por un lado, conocer las prácticas de evaluación y enseñanza de la exposición oral que, de hecho, se implementan. Además, visualizarlas y poner en agenda este tema que compromete a todos los docentes. Por otro lado, deseamos promover instancias de reflexión y formación que permitan la profesionalización continua de un rol clave como lo es el de formador de formadores, así como generar insumos para el diseño de intervenciones institucionales. A pesar de que, dado que el estudio se encuentra en curso, no contamos con conclusiones para compartir, consideramos que participar de instancias como el XXXIV ENCUENTRO ESTADO DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA INVESTIGACIÓN y postular a publicaciones como este anuario, contribuyen a realizar avances en estas direcciones.

En consecuencia, y como cierre de este artículo, nos gustaría señalar algunos desafíos que podemos pensar desde los marcos conceptuales aquí compartidos.

En primer lugar, consideramos como primer desafío reflexionar sobre el lugar que tiene la exposición oral en el proceso formativo, sobre todo tomando en cuenta que la profesión del docente transcurre, principalmente, en la oralidad. Su valoración

va a contracorriente de procesos de naturalización e invisibilización de la enseñanza de la oralidad en los currículos y prácticas formativas de la educación superior.

En segundo lugar, consideramos que la reflexión sobre nuestras prácticas didácticas es un camino necesario, pero no suficiente por sí mismo para mejorarlas: la socialización de esas reflexiones, y el apelar a un pensar colectivo, es otro desafío a asumir. Las tensiones entre lo que se enseña y lo que se evalúa al proponer a los estudiantes elaborar una exposición oral merecen ser objeto de estas prácticas reflexivas colectivas.

En tercer lugar, es necesario ofrecer insumos para promover una reflexión colectiva que se vuelva praxis. Si bien a nivel discursivo la *alfabetización académica* está integrando la terminología de los programas y del decir del cuerpo docente, es necesario ofrecer formación sobre cómo operacionarla. Ocuparse de la enseñanza explícita de la exposición oral demanda conocimientos de la didáctica de los géneros y de su metalenguaje correspondiente – lo que es dominio del docente de Lengua Española– y también de los saberes disciplinares especializados –lo que es competencia de cada docente disciplinar–. Esta concepción es disruptiva con respecto a las prácticas compartimentadas tradicionales de enseñanza y evaluación que se desarrollan en la formación superior de nuestro país. Consideramos que problematizar la enseñanza de la exposición oral en la evaluación como un campo interdisciplinario que abordar es uno de los aportes que podemos hacer desde este proyecto investigativo.

Por último, estamos convencidos de que promover la sistematización e institucionalización de buenas prácticas ofrecería un ambiente motivante y formativo. Para evitar que ellas dependan únicamente de la iniciativa individual de cada docente, es fundamental institucionalizar y sistematizarlas a nivel colectivo. A menudo, vemos esfuerzos individuales y logros destacados que carecen de continuidad y apoyo en el marco institucional. Esto vuelve cruciales aspectos más generales que comprometen a las políticas educativas: las instituciones, ¿ofrecen oportunidades para que todos los docentes, no solo los del área de lengua, reflexionen y continúen su formación en este campo? ¿Facilitan espacios y condiciones de trabajo sostenido e interdisciplinario? ¿Lo estimulan desde los programas?

Enseñar y evaluar desde la alfabetización académica nos habilita a ejercer nuestro rol en clave de inclusión. En lugar de poner el foco en el déficit y en lo que los estudiantes no saben hacer –porque en sus ámbitos de interacción cotidianos no habitúan estos formatos textuales más complejos, porque no se los enseñaron en

niveles educativos previos– el desafío es pensar qué hacer desde nuestro rol y ocuparse de modo profesional de hacerlo. Garantizar prácticas inclusivas, que buscan fomentar el potencial transformador de la educación (Freire, 2008), demanda voluntad y formación. Esperamos haber podido contribuir a seguir pensando este campo de problemas.

## Bibliografía

- Bajtín, M. (2002). El problema de los géneros discursivos. En *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Carlino, P. (2013) Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 18, núm. 57, 355-381. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14025774003>
- Carlino, P. (2005). Enseñar no sólo exponiendo: Enseñar a exponer en la universidad. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 3 (3), 207-229. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/84>
- Carlino, P., Iglesia, P., Bottinelli, L. et al (2013). *Leer y escribir para aprender en las diversas carreras y asignaturas de los IFD que forman a profesores de enseñanza media: concepciones y prácticas declaradas de los formadores de docentes*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/141>
- Freire, P (2008). *Pedagogía de la Autonomía*. Siglo Veintiuno.
- Mariángel, K. (2019) ¿Cómo evaluar presentaciones orales? En Montes, S. y Navarro, F. (Eds.) *Hablar, persuadir, aprender: Manual para la comunicación oral en contextos académicos* (pp. 155-163) Universidad de Chile.
- Montes, S. y Navarro, F. (2019) *Hablar, Persuadir, Aprender: Manual para la comunicación oral en contextos académicos*. Universidad de Chile. [https://www.escribirayaprendizaje.cl/wp-content/uploads/2020/05/Montes-Navarro\\_2019\\_Hablar-persuadir-aprender\\_Manual-para-la-comunicaci%C3%B3n-oral.pdf](https://www.escribirayaprendizaje.cl/wp-content/uploads/2020/05/Montes-Navarro_2019_Hablar-persuadir-aprender_Manual-para-la-comunicaci%C3%B3n-oral.pdf)
- Moral Santaella, C. (2006) Criterios de validez en la investigación cualitativa actual. *Revista de Investigación Educativa*, 24(1), 147–164. Recuperado a partir de <https://revistas.um.es/rie/article/view/97351>
- Navarro, F. (2021) ¿Cómo enseñar a escribir textos diversos? [Episodio de podcast]. Recuperado de [https://open.spotify.com/episode/7EumA8aQSadbznjFzZyR6N?si=JbDoUJwVSgSn4F\\_dsnHcKA&utm\\_source=whatsapp&dl\\_branch=1](https://open.spotify.com/episode/7EumA8aQSadbznjFzZyR6N?si=JbDoUJwVSgSn4F_dsnHcKA&utm_source=whatsapp&dl_branch=1)
- Navarro, F. (2018). Didáctica basada en géneros discursivos para la lectura, escritura y oralidad académicas. En Navarro, F. y Aparicio, G. (Eds.), *Manual de lectura, escritura y oralidad académicas para ingresantes a la universidad* (pp. 13-23). Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Navarro, F. (2017). De la alfabetización académica a la alfabetización disciplinar. En Ibáñez y González (edit.) *Alfabetización inicial en la formación inicial docente. Leer y escribir para aprender* (pp. 7-15). Ediciones Universitarias de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso: Valparaíso.
- Ong, W. (2006) *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. Fondo de cultura económica. 3era reimpresión.

- Santos Guerra, M. (2017) *Evaluar con el corazón. De los ríos de las teorías al mar de la práctica*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.
- Solé, I. (2007) La exposición pública del trabajo académico: del texto para ser leído al texto oral. En Castello (coord) *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos* (pp. 113-135). Barcelona: Graò
- Taylor, S. y Bodgan, R. (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, Ed. Paidós.
- Zayas, F. (2012) Los géneros discursivos y la enseñanza de la composición escrita. OEI *Revista Iberoamericana de Educación* N.º 59, pp. 63-85  
<https://rieoei.org/historico/documentos/rie59a03.pdf>
- Yuri, J. A. (2014). Técnicas para investigar; recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación. [E-Book] Córdoba, Ed. Brujas.