



A LA DISCIPLINA POR LA VOZ: SUGERENCIAS PARA UNA DIDÁCTICA DE LA ORALIDAD EN EDUCACIÓN SUPERIOR

TO THOUGHT THROUGH VOICE: SUGGESTIONS ON DIDACTIC APPROACHES FOR ORALITY IN HIGHER EDUCATION

Diego Vargas Duhart¹

<https://orcid.org/0000-0002-0629-3065>

Universidad del Desarrollo

Disciplina temática: Educación y Sociedad Global

Resumen: El presente artículo busca reflexionar acerca de la metodología de evaluación del curso Comunicación Oral -implementado el año 2018 en la base de los currículos de todas las unidades académicas de la Universidad del Desarrollo de Chile- para guiar y preparar la manera en que las y los estudiantes enfrentan situaciones evaluadas de oralidad en contextos universitarios. Desde una perspectiva constructivista dicha metodología, por una parte, atiende a la articulación coherente entre los contenidos, las actividades y las mismas evaluaciones del curso. Por otra, enfatiza la relación entre los aspectos propios de la lengua oral formal, los géneros determinados de una comunidad científica y las temáticas e intereses disciplinares de los estudiantes, expresados desde un punto de vista argumentativo.

Palabras claves: evaluación de los estudiantes, comunicación no verbal, lenguaje hablado.

Abstract: This article seeks to reflect on the evaluation methodology applied for the course Oral Communication – implemented during 2018 in the freshman year curricula of all academic departments at the Universidad del Desarrollo – to guide and prepare the form in which students confront oral evaluations in a higher education context. From a constructivist perspective this methodology, on one hand, analyses a coherent articulation of contents, activities and course evaluations. On the other, it emphasizes the relationship between the specific aspects of oral communication and the students interests and academic disciplines, expressed through a line of arguments.

Key words: speech, student appraisal, nonverbal communication, spoken language

*Hablar poco y decir mucho es mérito
de gente sabia. Hablar mucho
y decir poco es ejercicio de*

¹ Académico en Universidad del Desarrollo, Chile. Magíster en Letras c/m en Literatura
Profesor de Lenguaje y Comunicación. e-mail: dvargas@udd.cl

cabezas huevas, Guillermo Blanco

1. Introducción

En marzo de 2018 se implementó en la Universidad del Desarrollo de Chile el curso Comunicación Oral (CO a partir de ahora) como una de las cuatro asignaturas basales común a todas las carreras de esta institución. Desde la experiencia de la última década en el desarrollo de la alfabetización o literacidad académica en buena parte de las instituciones de educación superior chilena, la inserción curricular de esta asignatura vino a atender una necesidad detectada por nuestros docentes, los empleadores de nuestros egresados y por los mismos estudiantes: la importancia de las herramientas comunicativas para un óptimo desenvolvimiento académico y laboral.

La comunicación en ámbitos académicos, por ende, no es un aspecto aislado u autónomo, ajeno a la disciplina en que se manifieste. Al contrario, la imbricada relación entre la construcción del conocimiento y la transmisión del mismo permite la inserción de los alumnos en comunidades científicas y académicas a partir del manejo de los géneros y los tecnolectos de cada disciplina (Carlino,

2010). De esta manera, se diseñó un curso que -en la misma línea de lo propuesto por Paula González para escritura académica (2017)- “atendiera un enfoque general [...], al mismo tiempo que están informados y estructurados desde una disciplina específica” (140).

Lo anterior redundó en un programa que desarrollara temáticas y géneros de los diferentes contextos disciplinares en los que se dictaría CO, expresadas con las características propias de la lengua oral formal. En consecuencia, se propiciaron didácticas, metodologías, tareas y estrategias de evaluación con la suficiente ductilidad como para adaptarse a cada una de las unidades académicas. A partir de una evaluación sumativa final y siguiendo un alineamiento entre los contenidos, las actividades y las evaluaciones (Biggs (1996), citado por Carlino), CO se articula como un curso de carácter práctico que - como se mencionó- pretende funcionar como impulso de intereses y conocimientos disciplinares expresados de manera oral en contextos académicos.

Dada la importancia que adquiere la evaluación final y el proceso preparatorio

para dicha instancia, en este artículo analizaremos las evaluaciones que convergen hacia esta calificación sumativa. De la misma manera, se explicarán los aspectos que se observan gradual y sucesivamente en cada una de esas tareas de oralidad² y los resultados de esta metodología en una sección (treinta alumnos) de la carrera Ingeniería Comercial de admisión 2019. Finalmente, se propiciará una reflexión que no pretende ser exhaustiva ni definitiva, sino que se presenta como un diálogo necesario en una de las áreas probablemente menos atendidas en el concierto de la literacidad académica.

2. Qué Evaluar

El curso CO desarrolla elementos propios de la lengua oral formal -transversales a toda área del conocimiento- y que, a su vez, permiten a los alumnos ponerlos en práctica exponiendo sobre temas que tengan relación con su elección académica. CO tiene carácter de taller, lo que significa que no se abunda en definiciones ni en la repetición de

contenido relacionado con las características del buen hablante, sino que se propicia ejercitación práctica que permita -de manera gradual- enfatizar los aspectos declarados en la rúbrica (ver Tabla 1). El manejo argumental, por su parte, se observa desde el levantamiento de información de los propios alumnos sobre temas relativos a la carrera que estudian.

Por lengua oral formal entenderemos aquella que se expresa con corrección, es decir, atendiendo a la correcta pronunciación, al respeto por las reglas gramaticales y al uso de un léxico adecuado a la situación comunicativa (Briz, 2008). Al mismo tiempo, la lengua oral formal en contextos universitarios también atiende a los “elementos suprasegmentales (tono, volumen, ritmo) y las expresiones no verbales (mirada, gestualidad, gestión del espacio)” (Solé, 115).

A los aspectos propios de la oralidad, se sumó la toma de posición frente a un tema disciplinar, de manera de fortalecer el carácter argumentativo de las

aspectos para trabajarlos de manera más profunda y específica.

² Cabe mencionar que, si bien las mejoras en la comunicación oral son permanentes y recursivas (y las retroalimentaciones docentes son siempre globales), en cada tarea se enfatizan ciertos

intervenciones en público. Se busca que las presentaciones finales sean “el producto de un proceso de investigación personal, motivada y comprometida: investigación teórica, a partir del relevamiento y análisis crítico de fuentes bibliográficas, e investigación empírica, a través de la indagación de la realidad, esto es, de sus actores en sus contextos históricos, socioculturales, políticos, etcétera” (Ungerfeld, 2004, citado por Carlino).

Ambas líneas de trabajo -la oral y la argumental, la forma y el fondo- deben verse reflejadas en la evaluación final: una presentación en vivo de carácter persuasivo, frente a una audiencia real acerca de un tema de interés disciplinar con una duración entre cuatro a siete minutos. A continuación, se revisará el proceso -el mapa de navegación propuesto- para que las/os estudiantes se preparen para esta evaluación sumativa, atendiendo a las seis instancias calificadas de la asignatura, a saber, en orden cronológico de realización: Taller 1 (10%), Taller 2 (10%), Certamen 1 (30%),

Taller 3 (10%), Taller 4 (10%), Certamen 2 (30%). El porcentaje asignado a las calificaciones está relacionado con la dificultad de los encargos evaluados. El grado de dificultad, a su vez, se consideró tomando dos dimensiones: la presencia de audiencia (reducida o masiva) y la capacidad argumental (observada a partir de la calidad de la investigación realizada).

Esta revisión da a conocer el recorrido evaluativo para propiciar mejoras tanto en los aspectos formales de las presentaciones en vivo de estudiantes de primer año como en aquellos disciplinares que permiten la adecuada inserción en la comunidad universitaria a la que se incorporan.

3. Cómo Evaluar

El primer encargo evaluado en CO es el Taller 1 que corresponde a la realización de un video en el que los alumnos exponen acerca de un tema desprendido de la lectura de un texto estímulo. Al ser un curso de primer semestre muchos estudiantes, en la mayoría de los casos y por diversos motivos, no han profundizado en temáticas propias de la carrera escogida³ y, por lo mismo, se sugiere

³ Es relevante aclarar que esas razones no tienen que ver con falta de capacidad, interés o motivación
ISSN 0718-8552

de los estudiantes, sino que porque los alumnos no tienen por qué conocer necesariamente todos los
Vol. 9 N°2 (2019)

iniciar con una reflexión transversal a las disciplinas. El estímulo, en este caso, es el artículo *Cómo hablamos mal los chilenos* de Guillermo Blanco (del que se extractó el epígrafe que encabeza este trabajo) y que permite una primera aproximación crítica con respecto al propio desempeño en el manejo de la oralidad⁴. En el registro, los estudiantes deben dar cuenta de la tesis de Blanco y profundizar su argumentación con nuevos respaldos o contraargumentar la postura del emisor. El soporte video tiene varias justificaciones. Una es que se invita a que los alumnos reelaboren cuantas veces sea necesario su presentación antes de entregar la versión final. Otra es que no es en vivo, por ende, el nerviosismo de hablar en público disminuye y, si bien hay un receptor (en este caso el docente), no existe una audiencia que pueda fungir como interlocutora (o interpeladora), lo que suele ayudar al autocontrol en situaciones que podrían presentarse como estresantes. Finalmente, permite una revisión detallada y precisa del desempeño de los

estudiantes, supliendo en parte la dificultad que significa lo efímero de una evaluación en vivo.

El Taller 1 funciona como diagnóstico para el profesor y como toma de conocimiento por parte de los alumnos de los aspectos de la rúbrica con la que se evaluará a lo largo del curso. Por eso, a partir de las observaciones y comentarios docentes acerca del desempeño logrado en el Taller 1 se propone la segunda evaluación del curso: Taller 2. El objetivo de esta tarea es, considerando las correcciones, rehacer el primer video entregado de manera que el alumno incorpore los comentarios y visualice mejoras concretas en sus intervenciones orales. Mantener las consideraciones con respecto al Taller 1 e incorporar las observaciones docentes para realizar un registro mejorado tiende a impactar de manera positiva en la calificación del estudiante y, por lo mismo, en la motivación con respecto a su propio desempeño. Una vez que los alumnos han realizado el Taller 2 se les indica que el

temas de una disciplina y menos los géneros orales propios de las distintas áreas del saber.

⁴ Lo anterior no implica que, por una parte, alumnos que tengan intereses disciplinares puedan investigar acerca de esa temática y realizar el video con ese contenido. Por otra parte, el estímulo es una

sugerencia y, por lo mismo, algunos docentes optaron por otros textos, algunos de los cuales estaban estrechamente relacionados con el área de estudio o que proponían otra mirada con respecto al manejo de la expresión oral.

proceso de calificación corresponde a una autoevaluación, siempre en la perspectiva de incorporar mejoras a partir del conocimiento global de la rúbrica.

El Certamen 1, a su vez, consiste en la presentación en vivo de un tema elegido e investigado por el alumno (ojalá disciplinar, pero no obligatoriamente) con carácter argumentativo elaborado para ser presentado en vivo frente a una audiencia reducida: el docente y un compañero o compañera de curso. Las sesiones que median entre el Taller 1 y el Certamen 1 han sido preparatorias, tanto conceptual como formalmente, para la presentación. Rendir el Certamen 1 implica haber hecho una selección temática, haber escogido fuentes confiables para ser citadas y preparar la presentación con todas las etapas que ello implica, desde la planificación discursiva hasta los ensayos previos. En términos de dificultad, es la primera instancia en vivo en que los alumnos serán evaluados y, por lo mismo, tiene carácter de sumativa de los aspectos observados en tareas previas. Se incorporan, para esta fase, las nociones de audiencia y de presentación en vivo, que suponen el grado de dificultad mayor con respecto a los dos trabajos anteriores.

A partir de los comentarios y la calificación del Certamen 1, el Taller 3 se propone como una instancia de corrección de la evaluación anterior. Se pide a los estudiantes que incorporen las mejoras y que presenten nuevamente su tema, pero esta vez frente a un equipo de trabajo conformado por cuatro alumnos más. Por turnos, cada uno de los integrantes diserta y es evaluado con la misma rúbrica por el resto del grupo. La importancia de esta evaluación radica en rehacer las presentaciones y en fungir como evaluadores del proceso de los pares. Aplicando la rúbrica se interiorizan los niveles de logro y se facilitan las posibilidades de mejoras por parte de los propios estudiantes en un ejercicio de metaevaluación, con el positivo impacto en el aprendizaje que eso provoca. Un aspecto a destacar de la evaluación entre pares es que la calificación obtenida es el promedio de cuatro rúbricas completadas por diferentes personas. Los compañeros de equipo no solo se guían por la rúbrica, sino que también retroalimentan a los integrantes del grupo con comentarios y observaciones de mejora. No obstante que la audiencia es mayor que en el Certamen 1, aumentando la dificultad de la



tarea, poder repetir la presentación realizada pocos días antes tiende a conducir a mejoras notables en los alumnos, muchas de ellas en el ámbito de la serenidad al hablar en público.

El Taller 4 es, en algún grado, un poco distinto a los otros, ya que se propone como preparación del Certamen 2 a partir del trabajo y monitoreo de la planificación discursiva y el material de apoyo para la próxima y última evaluación. De cierta manera, se plantea como un taller más escritural que oral⁵, puesto que para esta etapa se prepara cómo organizarán y apoyarán visualmente la información a expresar en el Certamen 2. El objetivo está en corregir los errores frecuentes que pudiese tener el material de apoyo a utilizar para la evaluación y, de esa manera, conseguir el mayor nivel de logro posible en los alumnos.

La última instancia, como se mencionó, corresponde al Certamen 2: una

exposición argumentativa de un tema disciplinar preparada para ser presentada en vivo frente a una audiencia masiva y un comité de especialistas. La intervención dura mínimo cuatro minutos y máximo siete y debe reflejar el proceso de investigación acerca de un tema disciplinar. Asimismo, debe evidenciar la mejora constante propuesta en las evaluaciones del curso en una dinámica de taller práctico que incorpore desde la ejercitación las características de la lengua oral formal.

La siguiente tabla da cuenta de las dimensiones de la rúbrica observadas y evaluadas en cada una de las seis evaluaciones que articulan CO y cómo se van integrando gradualmente hasta llegar al Certamen 2:

⁵ Todo discurso para ser presentado en público ha sido previamente un texto escrito, ya sea como lluvia de ideas, apuntes, planificación discursiva, ponencia, charla, etc. En ese sentido, entenderemos

las tareas de oralidad y de escritura como complementarias y no escindidas, ni de sus prácticas ni de sus contextos de enunciación.

Certamen 2

Dimensión	Subdimensión	Indicadores	Taller 1	Taller 2	Certamen 1	Taller 3	Taller 4	Certamen 2
Organización y contenido	Estructura	Contextualización	X	X	X	X		X
		Presentación temática	X	X	X	X		X
		Tesis/postura personal	X	X	X	X	X	X
	Lógica	Desarrollo de ideas			X	X		X
		Cierre/conclusión	X	X	X	X		X
		Ajuste al tiempo			X	X		X
Evidencia	Fuentes	Respaldos			X	X	X	X
		Investigación			X	X	X	X
		Validar información			X	X	X	X
Presentación	Expresión oral	Fonoarticulación	X	X	X	X		X
		Ritmo	X	X	X	X		X
		Volumen	X	X	X	X		X
	Expresión corporal	Gestualidad	X	X	X	X		X
		Contacto visual	X	X	X	X		X
		Manejo espacial			X	X		X
Material de apoyo	Pertinencia					X	X	
	Coherencia					X	X	
	Audiencia	Presencia de audiencia			X	X		X

Tabla 1: dimensiones observadas en las evaluaciones calificadas del curso Comunicación Oral

4. Resultados Del Proceso De Evaluación

Una de las dificultades cuando se realiza el seguimiento en el desarrollo de competencias de oralidad es homologar las condiciones de rendición de las distintas evaluaciones. En el curso CO ese bache se acentúa dado que la presencia de audiencia al momento de participar en situaciones de expresión oral no está incorporada en la primera evaluación, como sí lo está en la

última. Si bien podría pensarse que la complejidad de las condiciones del Certamen 2 afectarán negativamente los desempeños de los alumnos, a la luz de los resultados finales, no solo se rebate lo anterior, sino que se demuestra que, a pesar del grado mayor de dificultad de la evaluación final, los niveles de logro son superiores a los del Taller 1. Para respaldar lo anterior tomaremos como muestra los resultados de la sección 3 de la carrera Ingeniería Comercial admisión 2019. Vale

aclarar que el curso se desarrolló durante los meses de marzo y abril del presente año y que se totalizaron quince módulos presenciales de ochenta minutos cada uno.

La sección 3 estuvo compuesta por treinta estudiantes, trece mujeres y diecisiete hombres, identificados del 1 al 30 para la información que se dará más adelante. De ese total, veintinueve entregaron el Taller 1 y veintiocho rindieron el Certamen 2. A continuación se presentan dos tablas comparativas, una cuantitativa que analiza

los resultados desde las calificaciones obtenidas en una escala de 1.0 a 7.0 y otra cualitativa que contrasta los resultados del promedio de la muestra en el desarrollo de los indicadores que comparten ambas evaluaciones, esto es, contextualización (1 punto), presentación temática (1 punto), tesis/postura personal (1 punto), cierre/conclusión (2 puntos), fonoarticulación (2 puntos), ritmo (2 puntos), volumen (2 puntos), gestualidad (2 puntos) y contacto visual (1 punto).

	Taller 1	Certamen 2	
Identificador			Diferencia
1.	4	6	+ 2
2.	4,8	5,8	+ 1
3.	4,9	6,9	+ 2
4.	4	5,3	+ 1,3
5.	4,2	5,4	+ 1,2
6.	4,4	6,3	+ 1,9
7.	4,1	4,5	+ 0,4
8.	4	5,4	+ 1,4
9.	4,6	3,9	- 0,5
10.	4	6,6	+ 2,6
11.	4,8	6,1	+ 1,3
12.	6	5,4	-0,6
13.	5,4	6,1	+ 0,7
14.	3,6	4,5	+ 0,9
15.	6	6,1	+ 0,1
16.	4,6	6,1	+ 1,5
17.	4	1	-3



18.	3,8	5,1	+ 1,3
19.	5,5	5,4	-0,1
20.	4,6	5,8	+ 1,2
21.	5,6	6,6	+ 1
22.	1	1	=
23.	4,4	6,9	+ 2,5
24.	5,4	5,8	+ 0,4
25.	5,2	7	+ 1,8
26.	4,2	6,6	+ 2,4
27.	5,2	7	+ 1,8
28.	4,8	3,9	-0,9
29.	4,1	4,5	+ 0,4
30.	3,9	3,9	=
Promedio	4,5	5,4	+ 0,9

Tabla 2: comparación cuantitativa Taller 1 (diagnóstico) y Certamen 2 (sumativa final) en un rango de calificación de 1.0 a 7.0

	Taller 1	Certamen 2	
Indicador			Diferencia
Contextualización	0,5	1	+ 0, 5
Presentación temática	0,5	1	+ 0,5
Tesis/postura personal	0,5	1	+ 0,5
Cierre/conclusión	1,5	3	+ 1,5
Fonoarticulación	0,5	1,5	+ 1
Ritmo	0,5	1,5	+ 1
Volumen	1	2	+ 1
Gestualidad	1	2	+ 1
Contacto visual	0,5	1,5	+ 1
Promedio	0,65	1,45	+ 0,8

Tabla 3: comparación puntajes promedio en indicadores compartidos Taller 1 y Certamen 2

Solo en términos de promedio, el curso -en dos meses- logra una mejora de casi un punto en su desempeño. Al mismo tiempo, el 90% de la muestra mejora sus calificaciones individuales, a pesar de que la evaluación final tiene mayor grado de dificultad (pero que, por lo mismo, ha sido preparada con mayor tiempo y detenimiento). En cuanto a los indicadores, el promedio en todos los

aspectos observados es mayor al de la instancia inicial, evidenciando una mejora neta clara en los niveles de logro de los estudiantes de la muestra.

En cuanto al análisis estadístico, el comportamiento de los resultados entre ambas evaluaciones se detalla en la Tabla 4:

	<i>Taller 1</i>	<i>Certamen 2</i>
Media	4,5	5,4
Mediana	4,5	5,8
Desviación estándar	0,9	1,5
Rango	5,0	6,0
Mínimo	1,0	1,0
Máximo	6,0	7,0
Cuenta	30,0	30,0

Tabla 4: comportamiento estadístico Taller 1 versus Certamen 2

Como se puede apreciar, la media aumenta casi un punto entre la evaluación inicial y la final. Al mismo tiempo, la desviación estándar refleja que las notas tuvieron una mayor dispersión en la segunda evaluación y que, por ende, la variabilidad de las mismas aumentó. Lo anterior puede deberse, por una parte, a la dificultad adicional del Certamen 2 que podría afectar ciertos rendimientos que se presentan inferiores a la media y, por otra,

al carácter recursivo de las evaluaciones que permite mejorar sobre propuestas ya ejercitadas en evaluaciones precedentes. Lo anterior se ve reflejado, además, en las notas mínimas y máximas del Taller 1 y del Certamen 2, respectivamente. Si bien el límite inferior no varía entre ambas instancias evaluativas (1,0: no presentación de un integrante de la muestra a ambas evaluaciones), el máximo del Certamen 2 es un punto mayor con

respecto al Taller 1. El alza en el límite superior demuestra un claro incremento de los desempeños en expresión oral entre la evaluación diagnóstica (Taller 1) versus la evaluación sumativa final (Certamen 2).

De la misma forma, el siguiente gráfico arroja información relevante con respecto a la agrupación de los datos para ambas evaluaciones:

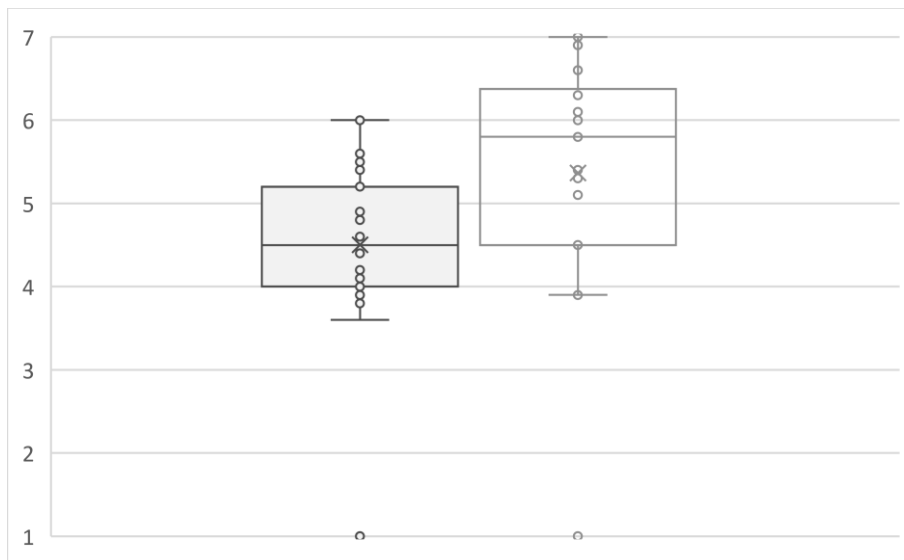


Gráfico 1: cajón con bigotes Taller 1 y Certamen 2

La distribución de los datos indica que los integrantes de la muestra en el Taller 1 se concentran mayoritariamente en el cuartil inferior o levemente sobre la mediana. En el Certamen 2, en cambio, se ubican sobre todo en el cuartil superior. Asimismo, en la evaluación final existe un porcentaje de alumnos que se ubican muy cercanos a la media. La distribución que se aprecia en este gráfico es un indicador más con respecto a las mejoras que se producen entre una evaluación y otra.

Ahora bien, la significatividad estadística de los resultados entre el Taller 1 y el Certamen 2 se vuelve a apreciar al aplicar el t-test, puesto que entregó los siguientes resultados:

- a. El t-value es -2.65971.
- b. El p-value es .005047.

Como se puede apreciar, el resultado es estadísticamente significativo, esto es, que los valores de cambio no se deben al azar.



5. Algunas Consideraciones Finales

La metodología de evaluación propuesta para CO y la manera en que se van integrando dimensiones para realizar el Certamen 2, facilita reflexiones con respecto a las características del curso:

- El carácter progresivo y gradual de la exigencia y, por ende, de las evaluaciones. Lo anterior a partir de la incorporación sucesiva de distintos elementos que complejizan la situación de enunciación, principalmente, por dos aspectos: pies forzados versus elecciones temáticas disciplinares de interés de los estudiantes; y presencia o no de audiencia (tanto masiva como especializada). Al mismo tiempo, se busca trabajar la articulación entre el fondo y la forma del mensaje, que visualiza dos líneas en la hechura del programa de CO, las que hemos denominado como lengua oral formal e interés temático disciplinar presentado desde una perspectiva argumentativa.
- Enfoque de las evaluaciones como un proceso de mejora constante: se

fomenta que los alumnos demuestren que cada vez lo pueden hacer mejor. Se propicia, desde esta mirada, una suerte de “psicología del rehacer” que permita pulir y mejorar las intervenciones orales en público. Los tipos de evaluaciones del curso, las características y condiciones de las mismas son conocidas desde el primer día de clases por los alumnos. Se quiere *ex profeso* transparentar a los integrantes del curso qué evaluamos y por qué evaluamos lo que evaluamos. La evaluación, desde esta perspectiva, no es considerada únicamente como un producto final, sino que como parte del proceso de aprendizaje y, por ende, de las posibilidades de mejora permanente.

- La secuencia evaluativa propicia un monitoreo personalizado de los progresos de los estudiantes. Al mismo tiempo, el rol que asume paulatinamente el alumno en la autoevaluación o evaluación entre pares es vital para lograr



autocorrecciones y futuras mejoras en las intervenciones orales.

- Finalmente, el análisis estadístico comprueba que la relación entre las variables metodología de evaluación y desempeño de los estudiantes no es azarosa.

Las mejoras en las habilidades comunicativas son permanentes. Siempre podemos ser oradores más competentes y, por lo mismo, es importante recalcar que un curso de esta naturaleza o una didáctica de estas características por sí solos no son suficientes para abordar muchas de las dificultades que enfrentamos profesores y alumnos en situaciones de oralidad. Tampoco se postula como la solución a diferencias formativas que traen quienes ingresan a la universidad, pero pensar una asignatura a partir de su evaluación final nos obliga a replantear nuestro rol y dinámica docente.

Desde esta perspectiva, la observación sistemática de presentaciones orales en áreas específicas del saber y la consiguiente retroalimentación activa y empática por parte del profesor permiten abrir espacios de reflexión crítica sobre temas de la propia disciplina con

alumnas/os de primer año. En un ciclo de la educación superior en el que la deserción por diferencias basales y motivacionales es crítica, una didáctica de esta naturaleza puede ayudar a transformar a nuestros estudiantes en constructores de sus propios aprendizajes para permitirles desenvolverse de mejor manera en ámbitos académicos y, a futuro, laborales.

Referencias Bibliográficas

- Blanco, G. (1996). Cómo hablamos mal los chilenos. *Revista Universitaria*, (54), 30 – 33.
- Briz, A. (coordinador). (2008). *Saber hablar*. Madrid: Instituto Cervantes, Aguilar.
- Carnegie, D. (2009). *Cómo hablar bien en público e influir en los hombres de negocios*. Barcelona: Edhasa.
- Casanova S., Roberto, & Roldán V., Yasna. (2016). Alcances sobre la didáctica de la expresión oral y escrita en el aula de enseñanza media. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42(especial), 41-55. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000300005>.
- Cassany, D., et al. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Donovan. J. (2013). *Método Ted para hablar en público*. Barcelona, España: Ariel.
- González-Álvarez, P. (2017). El curso basal para la enseñanza de la escritura en la universidad: una propuesta de



enseñanza que concilia la formación general con la orientación disciplinar. En C. Muse (Ed.), *Cátedra UNESCO Lectura y Escritura: comunidades, rupturas y reconstrucciones*, vol. 3 (Lectura y escritura en el nivel superior), 138 – 145.

Guzmán-Munita, M. (2014). Los desafíos de la enseñanza de la comunicación oral en las aulas escolares chilenas. *VARONA*, (59), 36-40.

Padilla, C., Carlino, P. (2010). Alfabetización académica e investigación-acción: Enseñar a elaborar ponencias en la clase universitaria. En Parodi, G. (Ed.). *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI. Leer y escribir desde las*

disciplinas. Santiago de Chile: Ariel.

Padilla, C., Douglas, Silvina, & López, E. (2010). *Elaborar ponencias en la clase universitaria: La mirada de docentes y estudiantes en una experiencia de investigación-acción*. [S.l.].

Solé, I. (2007). La exposición oral pública del trabajo académico: del texto para ser leído al texto oral. En Castelló, M. (coord.). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos: conocimientos y estrategias*. Barcelona: Graó.