



ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN
PEDAGOGÍAS DE LA LENGUA

Percepciones sobre las prácticas de la oralidad formal en las universidades colombianas

Perceptions of formal orality practices in Colombian universities

Percepções das práticas formais de oralidade nas universidades colombianas

Paola Ospina Rodríguez¹ , Eyner Fabian Chamorro Guerrero² ,
Yuly Andrea Rojas Gamboa³ 

Resumen

El presente artículo expone los principales hallazgos en las percepciones de los estudiantes sobre las prácticas de la oralidad formal, desarrolladas por los docentes en la Educación Superior. Este estudio multicaso, con enfoque descriptivo mixto, propio de la investigación acción, se llevó a cabo en las universidades EAN, Cooperativa de Colombia (UCC), y Mariana (UM), en el periodo 2023. Según los resultados, en la Universidad EAN prevalece la sustentación oral de proyectos organizacionales con fines empresariales, caracterizada por enfoques expositivos, descriptivos y persuasivos. En la UCC, desde los principios de la cooperación, libertad, equidad y respeto a la diversidad se promueven prácticas relacionadas con la exposición grupal, individual y argumentativa. En la UM, sobresalen prácticas educativas dialógicas, de orientación humanista y constructivista. Asimismo, en los cursos de formación disciplinar de las tres instituciones, la oralidad formal se constituye más como un medio informativo que un fin formativo en sí mismo, bajo la presunción que los estudiantes ya dominan la competencia comunicativa oral. A partir de esta lectura, se proponen algunas perspectivas metodológicas orientadas a la innovación pedagógica de la oralidad formal como propósito formativo en las instituciones de educación en el marco de la alfabetización y literacidad académicas. En conclusión, se constató que la oralidad formal se reconoce más en los estudiantes como un medio informativo, lo que exige directrices metodológicas de la alfabetización y la literacidad académicas que proyecten una innovación pedagógica holística, en pro de la formación en competencias comunicativas profesionales.

Palabras clave: alfabetización académica, literacidad académica, Educación Superior, prácticas de la oralidad formal

Abstract

This article presents the main findings on students' perceptions of formal oral communication practices developed by teachers in higher education, derived from a multi-case study with a mixed descriptive approach, typical of action research, carried out at EAN University, the Cooperative University of Colombia and Mariana University in 2023. The results obtained identified that at EAN University, oral presentations of organisational projects for business purposes prevail, characterised by expository, descriptive and persuasive approaches. At UCC, practices related to group, individual and argumentative presentation are promoted based on

- 1 Magíster en Estudios Avanzados en Literatura Española e Hispanoamericana en Universidad de Barcelona, España. Docente de planta en el programa Lenguas Moderna en Universidad EAN (Escuela de Administración de Negocios), Colombia. Correo electrónico: pospinar@universidadean.edu.co.
- 2 Doctor en Investigación y Docencia en Universidad Americana de Europa, México. Docente investigador de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales en Universidad Mariana, Colombia. Correo electrónico: echamorro@umariana.edu.co.
- 3 Doctoranda en Educación, Cultura y Sociedad en Universidad Industrial de Santander, Colombia. Docente investigadora en Universidad Cooperativa de Colombia, Colombia. Correo electrónico: yulyan.rojas@campusucc.edu.co.

Cómo citar: Ospina, P., Chamorro, F., y Rojas, Y. (2025). Percepciones sobre las prácticas de la oralidad formal en las universidades colombianas. *Enunciación*, 30(2), 194-211. <https://doi.org/10.14483/22486798.23592>

Artículo recibido: 03 de mayo de 2025; aprobado: 21 de julio de 2025

the principles of cooperation, freedom, equity and respect for diversity. At UM, dialogical educational practices with a humanistic and constructivist orientation stand out. Likewise, in the disciplinary training courses at the three institutions, formal oral communication is more of an informative means than an educational end in itself, under the assumption that students already have mastered oral communication skills. Based on this reading, some methodological perspectives are proposed, aimed at pedagogical innovation in formal oral communication as an educational goal in educational institutions within the framework of academic literacy and literacy. In conclusion, the research confirmed that formal oral communication is recognised more by students as a means of information, which requires methodological guidelines for academic literacy and literacy that project a holistic pedagogical innovation in favour of training in professional communication skills.

Keywords: academic literacy, academic literacies, Higher Education, formal orality practices.

Resumo

Este artigo apresenta as principais conclusões sobre as percepções dos estudantes em relação às práticas de oralidade formal desenvolvidas pelos professores no ensino superior, derivadas de um estudo de múltiplos casos com enfoque descritivo misto, próprio da investigação-ação, desenvolvido nas universidades EAN, Universidade Cooperativa da Colômbia e Universidade Mariana no período de 2023. Nos resultados obtidos, identificou-se que na universidade EAN prevalece a defesa oral de projetos organizacionais com fins empresariais, caracterizada por abordagens expositivas, descritivas e persuasivas. Na UCC, a partir dos princípios de cooperação, liberdade, equidade e respeito à diversidade, são promovidas práticas relacionadas com a exposição em grupo, individual e argumentativa. Na UM, destacam-se práticas educativas dialógicas, de orientação humanista e construtivista. Da mesma forma, nos cursos de formação disciplinar das três instituições, a oralidade formal constitui-se mais como um meio informativo do que como um fim formativo em si mesmo, sob a presunção de que os estudantes já dominam a competência comunicativa oral. A partir desta leitura, propõem-se algumas perspectivas metodológicas orientadas para a inovação pedagógica da oralidade formal como propósito formativo nas instituições de ensino no âmbito da alfabetização e literacia académicas. Em conclusão, a investigação permitiu constatar que a oralidade formal é mais reconhecida pelos estudantes como um meio informativo, o que exige diretrizes metodológicas de alfabetização e literacia académica que projetem uma inovação pedagógica holística em prol da formação em competências comunicativas profissionais.

Palavras-chave: alfabetização académica, letramentos académicos, Ensino Superior, práticas de oralidade formal.

Introducción

La oralidad formal, desde la alfabetización y la literacidad académicas, hace referencia a aquellas prácticas orales establecidas en el aula y fuera de ella que, junto con la escucha, la lectura y la escritura, inciden como formas de ser y hacer de la academia (Ospina *et al.*, 2024a). Es un componente comunicativo esencial para vehicular y dinamizar el pensamiento en los actos educativos de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación. Por tanto, su propósito formativo es también una responsabilidad de las instituciones, que deben promover en los estudiantes la circulación y usos adecuados de los textos orales y escritos para el desenvolvimiento en los ámbitos personal, social y profesional (Ochoa, 2022).

Como factor educable de apropiación para el ejercicio profesional comunicativo, la oralidad formal requiere de metodologías formativas efectivas, de la misma manera como se adoptan en las prácticas de lectura y escritura académicas. Sin embargo, el propósito formativo de la oralidad en los procesos de enseñanza por parte de los docentes ha pasado desapercibido en el discurso y en las prácticas académicas, por la relevancia otorgada a la lectura y la escritura (González *et al.*, 2015; Rodríguez, 2022). Igualmente, subsiste en el ámbito de la Educación Superior el supuesto de que los estudiantes de formación inicial deben llegar con el dominio de las habilidades comunicativas orales, como las lectoescriturales (Hernández *et al.*, 2021). Para algunos se constituyen en competencias estresantes; para otros, son un factor de éxito académico.

Adicionalmente, estos procesos metodológicos de enseñanza de la oralidad se han caracterizado por la corrección normativa centrada en la dicción, la gramática y la ortografía, acudiendo a ejercicios formales y descontextualizados. Por lo general, los docentes promueven actividades que se centran en los roles de hablante y oyente de forma fragmentada, y descuidan los aspectos interactivos o evaluativos formativos. No hay reflexión sobre los diferentes discursos ni integración de elementos pragmáticos, socioculturales o estéticos. Al respecto, debe suscitarse la creación de situaciones didácticas significativas que fomenten las interacciones complejas y el desarrollo integral de la competencia oral como proceso dinámico y contextual (Gutiérrez, 2014).

Desde esta mirada, el presente artículo informa los principales hallazgos referidos a las percepciones de los estudiantes sobre las prácticas de la oralidad formal, desarrolladas por los docentes, derivadas de un estudio multicaso en las universidades EAN, Cooperativa de Colombia (UCC), y Mariana (UM), en 2023; asimismo, el planteamiento de propuestas metodológicas para la innovación pedagógica de la oralidad formal en la formación profesional, sustentadas en las perspectivas de la alfabetización y literacidad académicas. Las preguntas directrices del estudio fueron: ¿Cuáles son las percepciones de los estudiantes sobre las prácticas de la oralidad formal desarrolladas por los docentes en las universidades colombianas?; ¿qué propuestas metodológicas, sustentadas desde la alfabetización y literacidad académicas, aportan a la cualificación de las prácticas de oralidad formal en la formación profesional?

Marco teórico

La oralidad formal en la actualidad es considerada como uno de los elementos constitutivos claves de la competencia comunicativa global que integra y posibilita las interacciones que se producen en los grupos sociales y las organizaciones (Bermúdez y González, 2011). El rol efectivo que cumple en

los procesos formativos comunicativos radica en cómo se establecen los actos de la palabra en el aula, según los intereses dialógicos académicos y sociales, entre docentes y estudiantes.

La importancia otorgada al lenguaje oral, como el primer mediador entre el pensamiento individual y la comunidad cultural, se le atribuye a los estudios de Vygotsky (2012), para quien las palabras verbalizadas cobran significado, generan el pensamiento humano y refuerzan las capacidades cognitivas de los individuos. Como noción lingüística de estudio interdisciplinario, la competencia comunicativa oral integra el desarrollo de habilidades o aptitudes necesarias para la convivencia en sociedad, así como la generación de las relaciones comunicativas interpersonales (Núñez 2011; Balaguer et al. 2015).

Al respecto, Bajtín (1998) clasificó los géneros de la oralidad en primarios (simples), que se destacan en la comunicación inmediata, espontánea e informal; y en secundarios (complejos), donde la oralidad es producto de la escritura planeada y reflexiva. No obstante, entre esta dicotomía (Vilá i Santasusana et al., 2005), resaltan los géneros prototípicos enfocados en asociar la lengua oral con la escrita y los géneros intermedios, es decir, que mantienen ciertas características de la oralidad espontánea, así como la necesidad de la planificación, claridad y precisión lexical del discurso.

En la Educación Superior, según Castagno y Waigandt (2020), predominan los discursos secundarios e intermedios, entre los que pueden mencionarse: clase magistral con participaciones interactivas, exposiciones, conferencias, conversatorios, presentación de ponencias, debates, defensa de proyectos de investigación, entrevistas formales, mesas redondas, coloquios, entre otros.

La relevancia y visibilidad de la formación de las competencias comunicativas a nivel disciplinar, se establece según Hernández Rincón (2022), por “las relaciones que se tejen entre la oralidad, el lenguaje, la cultura y la sociedad. Este hecho plantea desafíos a nivel disciplinar, didáctico, dialógico y metodológico en el ámbito educativo” (p.

249). Como objeto de estudio metodológico en la alfabetización y la literacidad académicas, buscan responder a las necesidades y problemáticas comunicativas en las profesiones, que, así como se ocupan de la formación de la lectura y la escritura académicas, también deben ocuparse del desarrollo de las habilidades de la oralidad y escucha académicas de los estudiantes.

Así lo percibe Vargas (2020), en el estudio comparativo conceptual y metodológico de la alfabetización y la literacidad académicas, e infiere que ambas tienen unos propósitos comunes, aunque con enfoques epistemológicos divergentes. En cuanto a las divergencias, puede deducirse que la formación de la oralidad formal en la alfabetización académica es tácita, pragmáticamente cumple un papel informativo o mediador, porque su fin es responder curricularmente a la formación de la lectura y la escritura académicas en las disciplinas.

Respecto a la literacidad académica, las narrativas orales se instrumentalizan pedagógicamente en el discurso y el pensamiento crítico de forma holística, porque inciden en la generación de la discusión académica de las disciplinas, según los contextos socioculturales en que se desarrollan las profesiones, así como en las interacciones comunicativas de los aprendizajes investigativos de las disciplinas (Zaragoza y Montes, 2020).

Como medio o como fin formativo común, la oralidad formal está comprendida por aquellas prácticas discursivas lingüísticas, cognitivas y retóricas, que incluyen a su vez, de manera inseparable, los actos de leer, escribir, hablar y pensar; acciones mediadas por el lenguaje humano, acorde con los marcos y convenciones de las comunidades disciplinares, tecnológicas y científicas (Hernández Rincón, 2022).

Por consiguiente, las tareas de la alfabetización y la literacidad académicas, respecto a la formación de la oralidad formal en los estudiantes, son complejas en la Educación Superior, por la relevancia de su quehacer específico en las prácticas de lenguaje, el pensamiento académico e investigativo y en los roles ocupacionales que deben asumir

los futuros profesionales. Para Carlino (2003), son formas de razonar y comunicar los nuevos saberes para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como la apropiación crítica, producción y análisis de textos orales y escritos requeridos para aprender en la universidad. Esta tarea formativa debe contar con el apoyo de recursos y herramientas técnicas y tecnológicas para mejorar y desarrollar las habilidades comunicativas en la formación profesional (Cardona y Giraldo, 2022; Hernández, 2016).

De esta manera, las investigaciones sobre las prácticas de la oralidad formal en la Educación Superior integran las metodologías de la alfabetización y la literacidad académicas, porque dinamizan la comunicación oral con una variedad de manifestaciones relacionadas con la lectura, la escucha y la escritura, para la construcción del conocimiento, en un tiempo real, con enunciados coherentes y cohesivos, dentro de contextos situacionales multidireccionales, con un lenguaje hablado formal que intermedia entre el carácter planificado de un texto escrito (Vilá i Santasusana *et al.*, 2005).

La adopción de prácticas formativas de la oralidad formal como un fin educable holista en Educación Superior, según Cárdenas *et al.* (2025), debe apuntar a la formación de las dimensiones semántica, pragmática y argumentativa para el desarrollo discursivo del pensamiento y la comunicación crítica de los saberes disciplinares. Así mismo, debe responder a la necesidad de establecer acciones de innovación pedagógica, unas visibles en la formación curricular, otras como alternativas de formación complementaria y participativa en eventos de divulgación académica e investigativa.

Metodología

El presente estudio multicaso es de enfoque descriptivo mixto de investigación-acción, ya que evidencia las singularidades de cada caso (Stake, 1999). En este sentido, se presentan las convergencias de los datos cuantitativos sobre las percepciones

de las prácticas formativas de la oralidad formal de estudiantes de primer y cuarto año de tres universidades colombianas. Este análisis se realizó a partir del tratamiento estadístico de la información obtenida de los cuestionarios *on line* tipo escala Likert, y de la sistematización e interpretación cualitativa de las entrevistas a grupos focales. En este sentido, [García et al. \(2011\)](#) considera como un medio de medición de datos cuantitativos precisos y válidos que pueden ser corroborados con la información cualitativa de forma confiable, moderada y sistematizada por coocurrencia de las entrevistas de los grupos focales ([Benavides et al., 2022](#)).

Además, esta triangulación buscó no solo identificar las tendencias generales, sino también comprender las experiencias, valoraciones y sentidos particulares que los estudiantes atribuyen a sus prácticas de oralidad formal en las aulas universitarias. Esto con el fin de proyectar algunas perspectivas metodológicas para la innovación pedagógica desde las nociones de alfabetización y literacidad académicas.

Las muestras del estudio se constituyeron por las unidades de análisis poblacional de cada institución, bajo la premisa de la representatividad de

cada caso, que particularizó la cultura académica de la oralidad formal institucional. La [tabla 1](#) relaciona las muestras del cuestionario *on line* de los estudiantes de primer año (primer o segundo semestre), y cuarto año (séptimo u octavo semestre). Estos datos están agrupados por universidad, facultad, semestre y año académico. En esa tabla, el ítem “Frecuencias” corresponde al número de estudiantes que participaron en el instrumento cuantitativo en cada semestre indicado. La columna “Subtotal” agrupa la suma por año académico (primer o cuarto año); mientras que la columna “Total” indica la cantidad total de las respuestas por universidad.

La [tabla 2](#) presenta la conformación de los grupos focales correspondientes a la fase cualitativa del estudio. En ella se especifica por universidad, facultad y programa académico, el número de estudiantes participantes en cada semestre, con diferencia entre primer año (primer o segundo semestre) y cuarto año (séptimo y octavo semestre). Los subtotales indican la cantidad de estudiantes por año académico y el total final corresponde al número de participantes por universidad.

Tabla 1

Muestra representativa de las universidades y facultades cuestionario on line

Universidades	Facultades	Primer año			Cuarto año			Total
		Semestre	Frecuencias	Subtotal	Semestre	Frecuencias	Subtotal	
EAN	Ingeniería	1°	0	57	7°	4	38	95
		2°	8		8°	9		
	Administración	1°	10		7°	7		
		2°	18		8°	1		
	Humanidades y Ciencias Sociales	1°	20		7°	10		
		2°	1		8°	7		
UCC	Educación	1°	34	34	7°	0	43	77
		2°	0		8°	43		
UM	Humanidades y ciencias Sociales	1°	49	117	7°	47	47	164
		2°	0		8°	0		
	Ciencias de la Salud	1°	25		7°	0		
		2°	0		8°	0		
	Ingeniería	1°	42		7°	0		
		2°	1		8°	0		

Tabla 2*Grupos focales por institución, periodo 2023*

Universidades	Facultad	Programas	Primer año			Cuarto año			Total
			Semestre	N.º	Subtotal	Semestre	N.º	Subtotal	
EAN	Humanidades e Ingeniería Ambiental	Lenguas Modernas	1º	6	9	7º	5	7	16
		Impacto ambiental	2º	3		8º	2		
UCC	Facultad de Educación	Licenciatura en Lengua Castellana e Inglés	1º	6	6	7º	0	6	12
			2º	0		8º	6		
UM	Humanidades y ciencias Sociales	Psicología	1º	10	10	7º	11	11	21
			2º	0		8º	0		

Resultados y análisis

Impacto de la oralidad formal en las instituciones

De acuerdo con los datos recopilados, el análisis cuantitativo de las respuestas en escala Likert y la sistematización de las entrevistas a grupos focales de estudiantes del primer y cuarto año de las instituciones EAN, UCC, y UM, se constató que sus docentes dan importancia a la oralidad formal en sus contextos institucionales, programas de estudio, la

promoción de eventos académicos y en las bibliotecas (tablas 3 y 4).

Los resultados de los ítems 3 y 4 revelan que la mayoría de la población del primer año tienen una percepción favorable frente a la promoción e importancia de la oralidad formal en la institución y programas de estudio. En estos ítems la media en las tres universidades es >4, especialmente la EAN con (4,44). En contraste con los estudiantes del cuarto año de la UM, la percepción es más variable. En efecto, esta población indica que los cursos para mejorar la oralidad no solo se deben concentrar en los primeros semestres (tabla 4).

Tabla 3*Impacto institucional de la oralidad formal en la formación profesional de primer año*

Ítem	Universidades	Número de estudiantes	Media	Moda	Desviación
3. En la universidad, hay un ambiente favorable que promueve la oralidad formal en la formación profesional.	UCC	34	4,12	4,00	1,008
	EAN	57	4,44	4,00	0,598
	UM	117	4,02	4,00	0,820
4. En el programa académico que curso, hay un ambiente favorable que promueve la oralidad formal en la formación profesional.	UCC	34	4,21	4,00	0,880
	EAN	57	4,42	5,00	0,625
	UM	117	4,21	4,00	0,749
5. En la malla curricular del programa académico, hay un curso o unidad de estudio que busca la formación de las habilidades comunicativas de oralidad formal.	UCC	34	4,15	4,00	0,857
	EAN	57	4,65	5,00	0,582
	UM	117	4,05	4,00	0,936
6. La institución y/o programa académico promueve eventos académicos e investigativos que estimulan las habilidades comunicativas de oralidad formal en la formación profesional.	UCC	34	4,12	4,00	0,946
	EAN	57	4,26	4,00	0,835
	UM	117	4,13	4,00	0,714
7. En la biblioteca de la institución universitaria, hay bibliografía y recursos didácticos referentes a la formación de las habilidades comunicativas de oralidad formal para la formación profesional.	UCC	34	4,03	4,00	1,058
	EAN	57	4,35	5,00	0,813
	UM	117	4,41	5,00	0,632

Tabla 4*Impacto institucional de la oralidad formal en la formación profesional de cuarto año*

Ítem	Universidades	Número de estudiantes	Media	Moda	Desviación
3. En la universidad, hay un ambiente favorable que promueve la oralidad formal en la formación profesional.	UCC	43	4,47	5,00	0,631
	EAN	38	4,16	4,00	0,718
	UM	47	3,64	4,00	1,187
4. En el programa académico que curso, hay un ambiente favorable que promueve la oralidad formal en la formación profesional.	UCC	43	4,30	5,00	0,832
	EAN	38	4,21	4,00	0,577
	UM	47	3,62	4,00	0,898
5. En la malla curricular del programa académico, hay un curso o unidad de estudio que busca la formación de las habilidades comunicativas de oralidad formal.	UCC	43	4,37	5,00	0,817
	EAN	38	4,13	5,00	0,935
	UM	47	3,17	4,00	1,185
6. La institución y/o programa académico promueve eventos académicos e investigativos que estimulan las habilidades comunicativas de oralidad formal en la formación profesional.	UCC	43	4,30	5,00	0,832
	EAN	38	4,05	4,00	0,695
	UM	47	3,87	4,00	1,055
7. En la biblioteca de la institución universitaria, hay bibliografía y recursos didácticos referentes a la formación de las habilidades comunicativas de oralidad formal para la formación profesional.	UCC	43	4,28	5,00	0,797
	EAN	38	3,95	3,00	0,899
	UM	47	3,64	4,00	1,009

El ítem 5 indagó si en la malla curricular del programa académico de cada universidad hay cursos o unidades de estudio que buscan orientar y fortalecer la oralidad formal. En este aspecto, la moda fue entre 4,00 y 5,00 para todas las universidades, tanto para los del primer año como los del cuarto (véase [tablas 3 y 4](#)). En este sentido, (a) desde la EAN⁴, los estudiantes del primer año mencionan unidades de estudio como Competencias Comunicativas, Pensamiento Complejo y Fundamentos de Lingüística Organizacional; (b) en la UCC, Habilidades Comunicativas, Historia de la Pedagogía y Escuela de Liderazgo; (c) en la UM, los cursos que más predominan son: Pensamiento Filosófico, Lectura y Escritura Académicas, Seminario de Crecimiento Personal. En los del cuarto año, los estudiantes de la EAN confirmaron que Competencias Comunicativas es una unidad que enseña y fortalece la oralidad formal, y añadieron unidades como: Contexto Geopolítico, Cultura del Emprendimiento,

International Culture, Business English, Comunicación Organizacional, Comunicación Digital y del Marketing.

Los estudiantes de UCC reiteraron la unidad de estudios Habilidades Comunicativas, y añadieron Literatura Colombiana, Latinoamericana y Universal; Sociolingüística; Lingüística; English Literature; Conversation I y II; Inglés, e Investigación Educativa. Los estudiantes del cuarto año de la UM confirmaron una vez más el curso de Lectura y Escritura Académicas, espacio en el cual se orientan estrategias de comunicación oral con el fin de asumir los rigores del aprendizaje disciplinar. Igualmente, en la trayectoria de formación, añaden cursos como Psicología Social y Clínica, y Contexto Educativo Organizacional.

El ítem 6 indagó sobre si las instituciones promueven eventos académicos e investigativos que estimulan las habilidades comunicativas de la oralidad formal. Los estudiantes del primer año tuvieron una percepción positiva similar (alrededor de 4,12 a 4,26). En comparación con los estudiantes del cuarto año, la UCC (4,30) mantuvo la percepción positiva, mientras que la UM experimentó

⁴ Información obtenida de la entrevista semiestructurada a grupos focales y pregunta abierta en el formulario: "Escriba los cursos o unidades de estudio que fortalecieron la oralidad formal o académica durante su formación profesional".

una ligera caída (3,87). En las entrevistas a grupos focales, en las tres universidades, los estudiantes del primer año reafirmaron eventos académicos como la socialización de proyectos, foros, actividades culturales institucionales o salidas pedagógicas. Los del cuarto año destacan más los eventos investigativos como semilleros de investigación y divulgación científica en contextos locales, nacionales e internacionales.

Por último, desde lo institucional, con el ítem 7 se analizó si las bibliotecas de las universidades cuentan con bibliografía o recursos didácticos que enriquezcan o instruyan en la formación de la oralidad formal. Los estudiantes del primer año de la UM tienen el promedio más alto (media=4,41), seguidos por los de la EAN (media=4,35), y los de la UCC (media=4,03). Ciertamente, esta población reconoce que cuentan con literatura física o virtual, y además en las entrevistas resaltan que en las bibliotecas se promueven actividades lúdicas y artísticas que fortalecen la oralidad académica. No obstante, en los del cuarto año la percepción cambia en las universidades UM y EAN, identificándose una disminución en las valoraciones promedio y aumento en la dispersión (véase [tabla 4](#)). Las posibles razones a estas dispersiones, según los estudiantes del cuarto año, son el desconocimiento de

este tipo de literatura por parte de los docentes de cursos disciplinares, y que los estudiantes no cuentan con un espacio específico de formación oral.

Enseñanza, aprendizaje y evaluación de la oralidad formal

En las últimas décadas, las estrategias de enseñanza y aprendizaje de la lengua se fundamentan en el desarrollo la competencia comunicativa asociada a la planeación y reflexión sistemática de la formalidad en su uso y en las convenciones socioculturales de tipo pragmático (Lomas, 1993). Esto implica que hay una relación mutua entre enseñanza, aprendizaje y evaluación. Enseñar es la acción de comunicar algún conocimiento con el objetivo de promover un aprendizaje, el cual se puede constatar en la evaluación (Monereo *et al.*, 2000). Por tanto, evaluar se convierte en un proceso basado en recoger información mediante instrumentos escritos o no escritos para analizar y evidenciar el progreso y cumplimiento del aprendizaje (Sanmartí, 2007, citado por Hamodi *et al.*, 2015). Para Ordinola *et al.* (2023), al evaluar aspectos verbales, no verbales y paraverbales de la comunicación oral es necesario emplear rúbricas que reduzcan subjetividades.

Tabla 5

Opinión de los estudiantes de primer año

Ítem	Universidades	Número de estudiantes	Media	Moda	Desviación
8. Los docentes dan importancia y favorecen en el aula, espacios de oralidad formal en la formación profesional.	UCC	34	4,15	4,00	0,989
	EAN	57	4,44	5,00	0,598
	UM	117	4,14	4,00	0,668
9. Las prácticas de oralidad formal establecidas por los docentes en el aula son adecuadas y se ajustan a los propósitos formativos de la formación profesional.	UCC	34	4,24	4,00	0,923
	EAN	57	4,35	4,00	0,517
	UM	117	4,02	4,00	0,743
10. Los docentes realizan actividades periódicas de evaluación empleando la oralidad formal.	UCC	34	4,15	5,00	0,989
	EAN	57	4,18	4,00	0,685
	UM	117	3,94	4,00	0,758
11. Los docentes recurren con frecuencia a ejercicios de oralidad formal en los procesos de enseñanza y aprendizaje y evaluación en la formación profesional.	UCC	34	4,24	5,00	0,923
	EAN	57	4,14	4,00	0,693
	UM	117	3,97	4,00	0,706
12. Los docentes hacen uso de recursos didácticos para las prácticas de oralidad formal de manera inclusiva en la formación profesional.	UCC	34	4,24	5,00	0,923
	EAN	57	4,07	4,00	0,863
	UM	117	3,86	4,00	0,819

Tabla 6*Opinión de los estudiantes de cuarto año*

Ítem	Universidades	Número de estudiantes	Media	Moda	Desviación
8. Los docentes dan importancia y favorecen en el aula, espacios de oralidad formal en la formación profesional.	UCC	43	4,42	5,00	0,663
	EAN	38	4,13	4,00	0,844
	UM	47	4,15	4,00	0,807
9. Las prácticas de oralidad formal establecidas por los docentes en el aula son adecuadas y se ajustan a los propósitos formativos de la formación profesional.	UCC	43	4,28	4,00	0,666
	EAN	38	3,97	4,00	0,822
	UM	47	4,02	4,00	0,872
10. Los docentes realizan actividades periódicas de evaluación empleando la oralidad formal.	UCC	43	4,30	4,00	0,741
	EAN	38	4,18	4,00	0,834
	UM	47	3,57	4,00	1,058
11. Los docentes recurren con frecuencia a ejercicios de oralidad formal en los procesos de enseñanza y aprendizaje y evaluación en la formación profesional.	UCC	43	4,26	4,00	0,727
	EAN	38	4,08	4,00	0,587
	UM	47	3,96	4,00	0,779
12. Los docentes hacen uso de recursos didácticos para las prácticas de oralidad formal de manera inclusiva en la formación profesional.	UCC	43	4,07	4,00	0,799
	EAN	38	3,82	4,00	0,896
	UM	47	3,89	4,00	0,914

Desde este enfoque, con los ítems 8, 9, 10, 11 y 12 se indagó por la opinión de los estudiantes del primer y cuarto años con relación a los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación que están experimentando en las aulas (tablas 5 y 6). En general, el estudio revela una valoración positiva por parte de los estudiantes de las tres universidades. No obstante, se observan algunas variaciones significativas según el año de formación y la universidad.

En el ítem 8, se identificó que los estudiantes del primer año de la EAN tienen una percepción favorable y consistente con respecto a las prácticas de la oralidad formal de sus docentes dentro del aula; entre tanto, la UCC y la UM muestran resultados positivos, pero más variados. Sin embargo, en cuarto año, la media de la EAN disminuye a 4,13 (véase tabla 6). La UCC evidencia un incremento en la media del primer año al cuarto año (de 4,15 a 4,42), lo que indica una percepción más positiva a medida que los estudiantes avanzan en la carrera. La UM mantiene una media similar entre el primer y el cuarto año (alrededor de 4,14 a 4,15).

En el ítem 9, los estudiantes toman una postura más crítica, ya que se buscó evaluar si estas prácticas son adecuadas y se ajustan a los propósitos de la formación profesional. La percepción de opiniones de los estudiantes del primer año es favorable con

una frecuencia en calificaciones positivas: UCC (media=4,24), EAN (media=4,35) y UM (media=4,02). En la universidad que más hubo desviación fue en la UCC, mientras que en la EAN la dispersión fue baja (0,517). En el cuarto año, se mantiene una perspectiva similar a los del primer año, solo que aumenta las desviaciones en EAN y UM. En cuarto año, se mantiene una percepción positiva y similar a la del primer año en cuanto a la valoración media. Sin embargo, se incrementa la dispersión de las respuestas en las universidades EAN y UM, lo que indica una mayor diversidad de opiniones entre los estudiantes del último sobre la pertinencia de las prácticas formativas. Una de las posibles causas, según las entrevistas a los grupos focales: los estudiantes del cuarto año reconocieron que la oralidad formal no puede resumirse solo en el mecanismo de la exposición o sustentación en las aulas de clase, se necesita ejercitar otras formas discursivas que exigen también estructura, formalidad y elocuencia en contextos académicos y laborales.

El ítem 10 indagó la frecuencia de actividades de evaluación mediante la oralidad formal. En el primer año, la media en promedio refleja una apreciación positiva: EAN (4,18); UCC (4,15) y UM (3,94). Según los testimonios, varios docentes del primer año realizan actividades periódicas de evaluación

mediante la oralidad formal y, asimismo, incluyen rúbricas para evaluar la oralidad desde competencias y criterios comunicativos que forman parte de esta habilidad. En el cuarto año, la tendencia con una valoración positiva se mantiene, donde la UCC obtiene el puntaje más alto en la media (4,30). Los estudiantes del cuarto año de EAN y UM declaran que en ciertas asignaturas disciplinares de ingenierías o psicología, los docentes no emplean rúbricas para evaluar la oralidad formal con sus competencias específicas, sino que hacen una retroalimentación oral de aspectos positivos o negativos de la intervención oral.

Respecto al ítem 11, sobre el uso frecuente de ejercicios de oralidad formal, se mantiene una coherencia en las respuestas. La UCC lidera una percepción positiva por parte de los estudiantes del primer y el cuarto año (4,24 y 4,26). La universidad EAN evidencia una ligera disminución en la percepción del primer al cuarto año, y la UM se mantiene constante con una reducción en la media en el cuarto año.

Finalmente, en el ítem 12, con el que se analizó el uso de los recursos didácticos para promover la oralidad formal, la mayoría de la población del primer año de las universidades tiene una percepción favorable. Según los resultados de la tabla 5, en el ítem 12, la UCC lidera (media=4,24), luego están la EAN (media=4,07) y la UM (3,86), pero con respuestas variadas. En el cuarto año, los estudiantes reconocen una reducción en el uso de los recursos didácticos, las medias promedio de las universidades UM y EAN disminuyen, mientras que UCC mantiene una percepción positiva. En general, los estudiantes reconocen que ellos pueden contar con recursos tecnológicos como *video beam*, diapositivas o pizarrón del salón, pero también son conscientes de que se necesita más variedad en las tipologías del discurso oral, lo que exige la integración de más tecnologías y los medios digitales, como *pódcast*, aplicaciones de grabación, análisis de voz, realidades virtuales, etcétera.

Sumado a lo anterior, en la sistematización cualitativa mediante la coocurrencia de códigos de las entrevistas a grupos focales (figuras 1 y 2) se

demuestra que dichas prácticas se articulan con el modelo educativo propio de cada universidad.

Desde la UCC⁵, las percepciones de los estudiantes de primer y cuarto año evidencian que las prácticas de oralidad formal en la formación profesional de licenciados se alinean con el *modelo crítico con enfoque de competencias*. Estas evolucionan a partir de un esquema holístico que supone una transición de habilidades generales de la oralidad hacia el desarrollo de habilidades de la oralidad especializada en la investigación. También, estas prácticas de oralidad formal fomentan principios institucionales como la solidaridad, a través de exposiciones grupales; la libertad y la capacidad crítica con exposiciones individuales enfocadas en la argumentación; la equidad y el respeto a la diversidad, por medio de foros y debates. Las prácticas de oralidad formal son pertinentes con la misión institucional en cuanto a la formación de profesionales con competencias para trabajar en equipo, responder a las tendencias y dinámicas mundiales, y a la construcción crítica del conocimiento para la mejora de la calidad de vida de las comunidades.

Las prácticas de la oralidad formal en la universidad EAN⁶ corresponden al enfoque del *modelo educativo* basado en la formación integral del estudiante como actor de cambio social. En los primeros semestres, las prácticas predominantes incluyen exposiciones individuales y grupales, debates, foros, presentaciones en multimedia y cursos de oratoria que buscan el fortalecimiento de las habilidades comunicativas genéricas. En los niveles avanzados, se evidencian prácticas más complejas y relacionadas

⁵ El *modelo educativo crítico con enfoque de competencias* de la Universidad Cooperativa de Colombia (s. f.) consiste en "el desarrollo de competencias; lo hacemos a través de la pedagogía crítica, que es la manera como se concreta en lo educativo el ideal de la 'teoría crítica' de educar para el mundo de la vida".

⁶ En el marco de su propósito de formación, "la Universidad EAN plantea el 'modelo educativo basado en competencias'. Cabe aclarar que por competencia se entiende la capacidad que tiene la persona para ser, saber, y saber hacer con respecto a situaciones reales, resolver problemas, tomar decisiones y elaborar proyectos desde una visión emprendedora. Integra el marco epistemológico y las estrategias operativas que se aplican en el sector real. Además, establece un carácter diferenciador en la formación y plantea prácticas innovadoras en el quehacer pedagógico, en el que se privilegian la flexibilidad y la transdisciplinariedad. Para el 2027, la Universidad EAN será referente en la formación e investigación en emprendimiento sostenible, mediante una entrega innovadora del conocimiento" (Universidad EAN, s. f.).

con la argumentación y la persuasión en la sustentación de proyectos organizacionales, presentaciones académicas y ejercicios de liderazgo en coherencia con el saber hacer en contextos reales empresariales. Estas dinámicas se articulan con el carácter innovador, el discurso efectivo y la orientación hacia la resolución de problemas y toma de decisiones con una visión emprendedora.

En la UM⁷, las prácticas más recurrentes son los conversatorios, coloquios, debates, las exposiciones individuales y grupales alineadas con el propósito humanista y constructivista de la institución. El modelo pedagógico inspirado en los principios y valores marianos y franciscanos, como sello diferenciador en la región, plantea trabajar en el fomento y desarrollo de personas íntegras, autónomas y trascendentes, como respuesta al legado de la “pedagogía del amor” de la Beata Caridad Brader. Desde esta perspectiva, se fundamenta la pluralidad y heterogeneidad de opiniones de los estudiantes en la UM, ya que perciben la oralidad formal como una práctica comunitaria fraterna, respetuosa, solidaria, dialógica e informal y en el ámbito académico; postura que se constata por las prácticas socioculturales relacionadas con eventos sociales, religiosos, académicos, investigativos, artísticos y culturales. Se incentiva la oralidad a través de los espacios literarios narrativos de saberes ancestrales, cuento y poesía, la participación en el Grupo de Teatro Unimar, el Cabildo Indígena Universitario (CIU) y el Colectivo Afromar, entre otros.

Recomendaciones

Los ítems 13 al 16, en las [tablas 7 y 8](#), tuvieron como objetivo indagar por el grado de conformidad de los estudiantes frente a las prácticas de la oralidad formal en las instituciones.

Según el ítem 13, los estudiantes de primer y cuarto año hacen una exigencia significativa a las

instituciones para que asuman un mayor compromiso en proporcionar ambientes enfocados en la práctica de la oralidad formal, en especial los estudiantes del cuarto año, quienes son más conscientes de las necesidades profesionales. En los del primer año las medias se mantuvieron altas en las tres universidades (entre 4,16 y 4,37), y en el cuarto año las medias aumentaron ligeramente (entre 4,47 y 4,50). En cuanto al ítem 14, sobre dotación bibliográfica y recursos didácticos, los estudiantes del primer año reflejaron percepciones similares entre UCC (4,15), EAN (4,28) y UM (4,15). En el cuarto año, en las tres universidades, se mantuvieron las medias en un porcentaje alto; aquí se sugiere más énfasis en la provisión de recursos didácticos destinados a la formación en la oralidad formal.

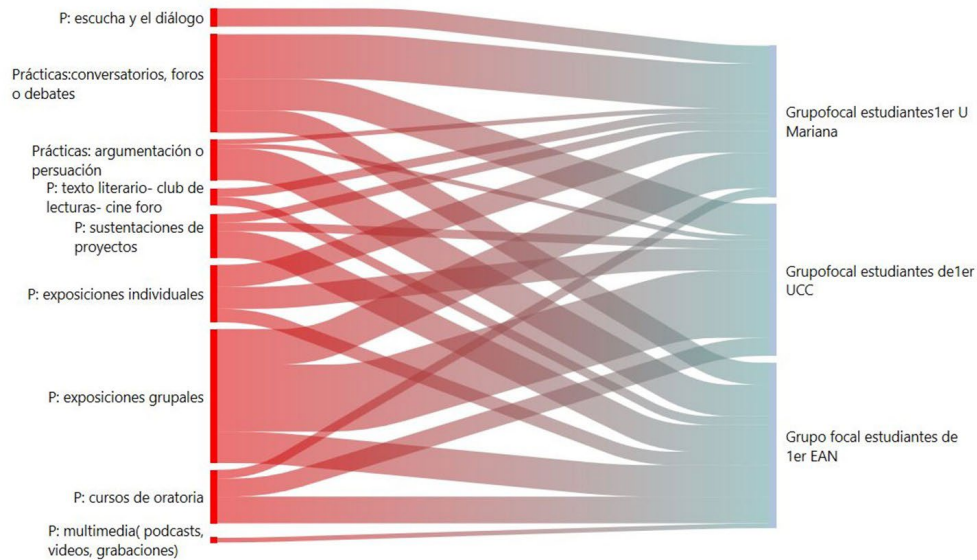
En el ítem 15, las medias entre (4,34 y 4,43) se mantienen altas de la población del cuarto año, con una percepción uniforme, lo cual refuerza la idea de incluir cursos que promuevan la formación de las habilidades comunicativas en oralidad formal. Por último, en los resultados del ítem 16, los estudiantes de primer y cuarto año consideran que la intervención del docente es clave para el desarrollo de la oralidad formal, por ello, en las entrevistas confirmaron la exigencia de profesores que se apropien y apliquen estrategias didácticas que contribuyan a mejorar esta habilidad comunicativa.

Los anteriores resultados cuantitativos indican que, aunque haya una percepción positiva sobre algunos esfuerzos institucionales, persiste una demanda significativa para mejorar los ambientes de formación, los recursos didácticos, la inclusión de la oralidad formal y las metodologías por parte de los docentes. De igual forma en los grupos focales, los estudiantes de primer y cuarto año confirman que, aunque han experimentado prácticas de la oralidad formal mediante exposiciones, coloquios o foros, se necesita enseñar y ejercitar pautas o técnicas más específicas para llevar a cabo un discurso oral formal adecuado dentro de contextos reales, y resaltan la importancia de enseñar paralelamente el manejo del lenguaje corporal y la improvisación.

⁷ Con trayectoria de 57 años en el suroccidente colombiano, “la Universidad Mariana es una institución de educación superior, católica y privada, formas profesionales humanas y académicamente competentes, con espíritu crítico, sentido ético y compromiso social, mediante la interacción con el entorno y el diálogo entre fe, ciencia y cultura contribuye a la transformación sociocultural y al desarrollo con justicia social y respeto por el ambiente, desde el Evangelio de Jesucristo y la espiritualidad mariana y franciscana” ([Universidad Mariana, s. f.](#)).

Figura 1

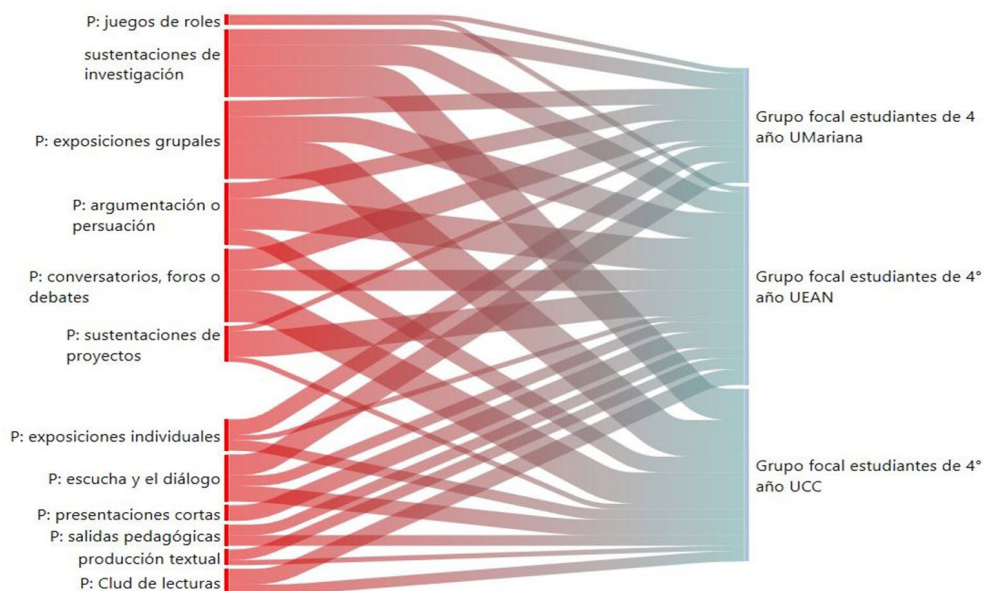
Diagrama de Sankey que muestra la coocurrencia de códigos principales de las prácticas de oralidad formal, según las entrevistas a estudiantes del primer año



Nota: los nodos representan códigos principales y los flujos indicando la frecuencia de coocurrencia entre ellos, basados en las prácticas de la oralidad formal. Creado con ATLAS.ti, versión 24.0.

Figura 2

Diagrama de Sankey que muestra la coocurrencia de códigos principales de las prácticas de oralidad formal, según las entrevistas a estudiantes del cuarto año



Nota: los nodos representan códigos principales y los flujos indicando la frecuencia de coocurrencia entre ellos, basados en las prácticas de la oralidad formal. Creado con ATLAS.ti, versión 24.0.

Tabla 7*Percepción de los estudiantes de primer año*

Ítem	Universidades	Número de estudiantes	Media	Moda	Desviación
13. La Institución universitaria o programa académico debe favorecer más los ambientes de formación de las prácticas de oralidad formal en la formación profesional.	UCC	34	4,24	4,00	0,923
	EAN	57	4,37	5,00	0,698
	UM	117	4,16	4,00	0,615
14. La institución universitaria debe dotar bibliografía y recursos didácticos para incentivar las prácticas de oralidad formal en la formación profesional.	UCC	34	4,15	4,00	0,958
	EAN	57	4,28	4,00	0,675
	UM	117	4,15	4,00	0,665
15. El programa académico debe considerar la inclusión de un curso o unidad de estudio que promueva la formación de las habilidades comunicativas de oralidad formal.	UCC	34	4,12	5,00	1,094
	EAN	57	4,39	5,00	0,750
	UM	117	4,11	4,00	0,752
16. Los docentes deben apropiarse e incentivar en los estudiantes las metodologías de las prácticas de oralidad formal en los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación, en la formación profesional.	UCC	34	4,24	5,00	0,890
	EAN	57	4,46	5,00	0,683
	UM	117	4,24	4,00	0,678

Tabla 8*Percepción de los estudiantes de cuarto año*

Ítem	Universidades	Número de Estudiantes	Media	Moda	Desviación
13. La institución universitaria o programa académico debe favorecer más los ambientes de formación de las prácticas de oralidad formal en la formación profesional.	UCC	43	4,47	5,00	0,667
	EAN	38	4,50	5,00	0,647
	UM	47	4,49	5,00	0,831
14. La institución universitaria debe dotar bibliografía y recursos didácticos para incentivar las prácticas de oralidad formal en la formación profesional.	UCC	43	4,42	5,00	0,698
	EAN	38	4,29	5,00	0,768
	UM	47	4,36	5,00	0,870
15. El programa académico debe considerar la inclusión de un curso o unidad de estudio que promueva la formación de las habilidades comunicativas de oralidad formal.	UCC	43	4,35	5,00	0,783
	EAN	38	4,34	4,00	0,627
	UM	47	4,43	5,00	0,744
16. Los docentes deben apropiarse e incentivar en los estudiantes las metodologías de las prácticas de oralidad formal en los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación, en la formación profesional.	UCC	43	4,44	5,00	0,666
	EAN	38	4,42	4,00	0,599
	UM	47	4,43	5,00	0,651

Perspectivas metodológicas para la innovación pedagógica de la oralidad formal en la formación profesional

Las indagaciones sobre la incidencia de la oralidad formal en la formación profesional de primer y cuarto año evidencian que las prácticas orales están inmersas en el ámbito académico, más como un medio comunicativo de contenidos que

como un fin formativo. Para empoderar la formación de la oralidad formal como un fin educativo en las instituciones, se esbozan a continuación algunas propuestas metodológicas desde las perspectivas de la alfabetización y literacidad académicas, que aportan, entre otras, a la transformación de las dinámicas de enseñanza, aprendizaje y evaluación de la oralidad formal en educación superior (Ospina *et al.*, 2024b).

Como iniciativa efectiva de innovación pedagógica en las instituciones, su planteamiento, según [Rodríguez et al. \(2017\)](#) debe ser de manera reflexiva para la introducción de nuevas metodologías de aprendizaje en el aula, según las exigencias de la cultura académica, investigativa y los requerimientos actuales de los desempeños socioculturales de las profesiones ([Ochoa, 2022](#); [Hernández, 2022](#)). Esto es asumir metodológicamente los desafíos de los escenarios reales formativos de la alfabetización y literacidad académicas a nivel disciplinar e interdisciplinar.

Por tanto, en las dinámicas de la alfabetización académica es recomendable a nivel curricular, ofertar cursos o unidades académicas de formación complementaria en oralidad formal, puesto que la misión de las universidades es formar estudiantes con la capacidad de liderar, comunicar y superar problemas ([Montes y Navarro, 2019](#)). Estas iniciativas responden también a políticas de inclusión y permanencia universitaria a través de talleres cortos grupales o personalizados, con el fin de evitar la deserción universitaria.

Dada la rigurosidad de la alfabetización académica, la enseñanza de la oralidad, según [Ruiz \(2020\)](#), debe ser sistemática y planificada, que apunte al desarrollo de la competencia oral como tal, sustentada en orientaciones e instrucciones explícitas de acuerdo con el perfil ocupacional de las disciplinas. Deben establecerse escenarios dialogantes y comunicativos; el intercambio constructivo de ideas, discursos y narrativas diversas; así como el reconocimiento e inclusión de experiencias propias de la realidad contextual ([Bonilla et al., 2015](#)).

Respecto al incentivo del pensamiento crítico de las prácticas letradas en la alfabetización académica, la oralidad formal cumple un papel trascendental ([Montes y Navarro, 2019](#)). De ahí que su planeación puede ser a través de una secuencia didáctica del discurso oral formal constituida por los momentos de enseñanza, aprendizaje y evaluación. También contemplar el esbozo de instructivos metodológicos alineados con formatos

de rúbricas cuantificativas para la retroalimentación y evaluación de las habilidades comunicativas ([Ortiz y Benoit, 2022](#)). Entre las posibilidades de participación están los diálogos temáticos, debates, ponencias, foros, simposios, coloquios, conferencias, exposiciones temáticas e investigativas presenciales y virtuales, entrevistas y lecciones orales individuales o grupales, entre otras.

Las modalidades de experiencias horizontales para estimular la oralidad literaria y académica pueden ser los círculos de la palabra, la minga de la palabra, los conversatorios abiertos, la lluvia de ideas y las mesas de diálogos temáticos. Lo novedoso de estos escenarios es el fomento de roles y liderazgos, la planeación y el manejo adecuado de las intervenciones ([Díaz et al., 2024](#)), en los que todos los participantes se sientan incluidos y escuchados; por eso, la innovación de las *tertulias educativas*, según [Fernández y Martos \(2023\)](#), es un medio efectivo para que los estudiantes se sientan sujetos activos de su propio aprendizaje.

Por su parte, la literacidad académica de la oralidad formal se ocupa de los procesos formativos desde las perspectivas cultural y contextual de las disciplinas. Las prácticas profesionales buscan marcar experiencias significativas iniciales para el éxito comunicativo laboral de los nuevos profesionales a través de los entrenamientos previos en escenarios reales, así como de las experiencias pasantes investigativas, actividades de simulación profesional con prácticas similares de comunicación oral propias de cada disciplina, y la integración de las tecnologías inmersivas mediante plataformas digitales.

Otro factor de éxito en la formación profesional tiene que ver con el conocimiento de las formas comunicativas no verbales. Según [Cantillo y Calvache \(2017\)](#), el contexto actual de la educación universitaria exige que el docente, más allá del saber disciplinar y pedagógico, impulse una comunicación asertiva y efectiva que combine el lenguaje verbal con actitudes no verbales capaces de expresar pasión, seguridad y apropiación del saber. Así favorece la comprensión y el vínculo

emocional en el proceso de aprendizaje. Este aspecto debe ser también asistido y acompañado metodológicamente como garante del desempeño idóneo en las experiencias laborales iniciales.

También, es importante abordar de manera significativa la oralidad en las prácticas lectoras en las bibliotecas (Civallero, 2024), como un entorno clave para establecer la relación entre el sujeto lector, el libro y la biblioteca; vitalizar la palabra leída, expresada, escuchada y discutida a través de los coloquios temáticos literarios y académicos durante la formación en Educación Superior; así como el acceso y disposición de bibliografía actualizada sobre las habilidades y competencias comunicativas orales.

Conclusiones

En este estudio comparativo, los estudiantes resaltan que la oralidad formal es parte de los procesos de su formación profesional a partir de cursos que buscan fortalecer las habilidades comunicativas desde los primeros semestres y actividades extracurriculares. Sin embargo, a medida que avanzan, ellos perciben una ligera disminución de estas prácticas intencionadas en la labor docente. Una posible razón es el enfoque metodológico de materias disciplinares, donde la oralidad se enfatiza más como un medio para aportar información que como un fin formativo en sí mismo. Otras convergencias entre las instituciones son las prácticas de oralidad formal, entre ellas están las exposiciones grupales e individuales de carácter temático o investigativo. Enseguida, están las prácticas dialógicas como conversatorios, debates, foros y coloquios. Aunque las universidades hacen esfuerzos por implementar recursos didácticos para fortalecer la oralidad formal, los estudiantes reconocen que debe innovarse con herramientas o recursos de acuerdo con las nuevas exigencias en la educación en este siglo.

Dentro de las divergencias, un hallazgo significativo se centró en que las prácticas de oralidad de cada universidad están fundamentadas

correlacionalmente por los modelos educativos. Por ende, en la EAN, predomina la oralidad a partir de la sustentación de proyectos organizacionales de carácter expositivo, descriptivo y persuasivo en un contexto empresarial. En la UCC, las prácticas se centran en las exposiciones basadas en la solidaridad; exposiciones individuales y argumentativas fundamentadas en la libertad y el pensamiento crítico; y los foros y debates evidencian la equidad y el respeto a la diversidad. En la UM, las oralidades formales son más de carácter dialógico, influenciadas por el contexto sociocultural y humanístico de la institución. Por otro lado, desde la evaluación, se evidenció que en los primeros semestres en la EAN y la UM es frecuente el uso de rúbricas para evaluar las competencias específicas de la oralidad; sin embargo, a medida que los estudiantes alcanzan el cuarto año, este instrumento evaluativo deja de ser prioritario para los cursos disciplinares. En general, los estudiantes exigen más una retroalimentación por competencias para conocer los criterios específicos de mejora en la oralidad formal.

En efecto, se proponen algunas metodologías para la innovación pedagógica que pueden ser implementadas de manera moderada y reflexiva entre docentes y estudiantes a la hora de practicar la comunicación oral formativa, de manera que se consolide una cultura académica de la oralidad formal en educación superior del siglo XXI. En este planteamiento resulta novedoso implementar estrategias apoyadas en los enfoques de la alfabetización y literacidad académicas mediante prácticas orales como los círculos de la palabra, debates ponencias y simulaciones profesionales que promuevan el pensamiento crítico y el desempeño comunicativo disciplinar. Igualmente, promover cursos de formación complementaria en oralidad formal o talleres cortos grupales o personalizados como estrategia de inclusión y permanencia estudiantil. Estas acciones pueden integrarse a la tecnología digital en entrenamientos inmersivos, evaluación formativa y fortalecimiento de las competencias comunicativas.

Reconocimientos

Este artículo forma parte de la investigación interinstitucional entre la Universidad Mariana, Universidad Cooperativa de Colombia y Universidad EAN. El proyecto está inscrito en la línea de investigación Lingüística Aplicada y Comunicación Organizacional de la Universidad EAN. Cuenta con un convenio interinstitucional el cual expone que la financiación la ofrece las tres universidades mencionadas.

Referencias

- Bajtín, M. (1998). *Estética de la creación verbal*. (8.ª ed.). Siglo XXI Editores.
- Balaguer, M. C., Fuentes, M., y Palau, M. (2015). La competencia comunicativa oral en la formación inicial de maestros y maestras. *Opción*, 31(5), 130-146. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5963081>
- Benavides, M., A., Pompa, M., de Agüero, M., Sánchez, M., y Rendón, V. J. (2022). Los grupos focales como estrategia de investigación en educación: algunas lecciones desde su diseño, puesta en marcha, transcripción y moderación. *Revista CPU-e (Revista de Investigación Educativa)*, (34), 163-197. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8349959>
- Bermúdez, L., y González, L. (2011). La competencia comunicativa: elemento clave en las organizaciones. *Quórum Académico*, 8(15), 95-110. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3998947>
- Bonilla, O. P., Buriticá J., y Escárraga S. (2015). Narrativas pedagógicas inclusivas en contextos educativos vulnerables: la voz del estudiante. *Textos y Sentido*, (12), 25-40. <https://revistas.ucp.edu.co/index.php/textosysentidos/article/view/272/262>
- Cantillo, M., y Calvache, J. (2017). La comunicación no verbal en el ámbito de la educación superior. *Revista Investigium IRE Ciencias Sociales y Humanas*, 8(2), 26-40. <https://doi.org/10.15658/INVESTIGIUMIRE.170802.03>
- Cárdenas, Á. M., Malte, E. A., y Calvache, J. E. (2025). La oralidad académica, un eje fundamental en la formación de educadores. *Revista Criterios*, 32(1), 77-89. <https://doi.org/10.31948/rc.v32i1.4307>
- Cardona, M. L., y Giraldo, C. O. (2022). El semillero de alfabetización académica como valor agregado en la formación profesional de sus participantes. *Revista Reflexiones y Saberes*, (15), 106-114. <https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaRyS/article/view/1336>
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere*, 6(20), 409-420. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35662008.pdf>
- Castagno, F., y Waigandt, D. (2020). Procesos de formación y prácticas letradas en la Educación Superior de Argentina. El aporte de redes académico-científicas para favorecer políticas de democratización. *Revista Digital de Políticas Lingüísticas*, (12), 48-72. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/RDPL/article/view/30704>
- Civallero, E. (2024). *Manual de gestión de la oralidad para bibliotecas*. Alcaldía Mayor de Bogotá. <https://colecciondigitales.biblored.gov.co/items/show/1862>
- Díaz D., Fuster Y., Bertolotti V., Arroyo L., y Musto L. (2024). Enseñanza de la lectura, la escritura y la oralidad en las disciplinas de la Facultad de Información y Comunicación: el proyecto IESFIC. *Trabajos en Lingüística Aplicada*, 63(3), 608-631. <https://doi.org/10.1590/01031813v63320248672511>
- Fernández, M. L., y Martos, F. (2023). Las tertulias educativas en la universidad: una experiencia práctica. En P. Vicente, B. Puebla, y M. F. Benito (coords.), *La innovación docente en pedagogía y su contribución social mediante la transferencia de conocimientos* (pp. 295-318). Dykinson S. L. <https://www.dykinson.com/libros/la-innovacion-docente-en-pedagogia-y-su-contribucion-social-mediante-la-transferencia-de-conocimientos/9788411227162/>
- García, J., Aguilera, J. R., y Castillo, A. (2011). Guía técnica para la construcción de escalas de actitud. *Odiseo, Revista Electrónica de Pedagogía*, 8(16), 1-13. <http://www.odiseo.com.mx/2011/8-16/garcia-aguilera-castillo-guia-construccion-escalas-actitud.html>

- González, B. Y., Salazar, A. M., y Bernardo, L. (eds.). (2015). *Formación inicial en lectura y escritura en la universidad: de la educación media al desempeño académico en la educación superior*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/fce-unisalle/20170121041356/Formacionini.pdf>
- Gutiérrez Ríos, M. (2014). *Concepciones y prácticas sobre la oralidad en la Educación Media colombiana*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. <https://doi.org/10.14483/9789588832593>
- Hamodi, C., López, V. M., y López, A. T. (2015) Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior. *Perfiles Educativos*, 37(147), 146-161. <https://doi.org/10.1016/j.pe.2015.10.004>
- Hernández, G. (2016). *Literacidad académica*. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Hernández Rincón, M. (2022). De la oralidad a las nuevas oralidades. Un estado del arte. *Enunciación*, 27(2), 249-264. <https://doi.org/10.14483/22486798.19879>
- Hernández, N. D., Salado, L. I., y Vargas, A. (2021). Literacidad académica en la educación superior: el caso de la Universidad Estatal de Sonora. *Diálogos sobre Educación. Temas Actuales en Investigación Educativa*, 12(23), 1-22. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i23.968>
- Lomas García, C., Tusón Valls, A., y Osoro Hernández, A. (1993). *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Paidós Ibérica.
- Monereo, C. (coord.), Castelló, M., Clariana, M., Palma, M., y Pérez, M. L. (2000). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje: formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Graó.
- Montes, S., y Navarro, F. (2019). *Hablar, persuadir, aprender: manual para la comunicación oral en contextos académicos*. Universidad de Chile. <https://doi.org/10.34720/4xcc-q558>
- Núñez, M. P. (2011). Espejos y ventanas: dimensiones de la oralidad en el ámbito educativo. *Enunciación*, 16(1), 136-150. <https://doi.org/10.14483/22486798.3594>
- Ochoa, L. (2022). Estado de la cuestión sobre la enseñanza de la oralidad en la educación formal. *Revista Colombiana de Educación*, (85), 55-78. <https://doi.org/10.17227/rce.num85-11613>
- Ordinola, E. V., Tapia, S., y Arrese, R. (2023). La comunicación oral en educación superior: una experiencia de evaluación estandarizada. *Educación*, 32(63), 121-138. <http://dx.doi.org/10.18800/educacion.202302.a006>
- Ortiz, M. A., y Benoit, C. (2022). Uso de técnicas de trabajo colaborativo en una presentación oral. *Revista Educación*, 46(2), 280-293. <https://dx.doi.org/10.15517/revedu.v46i2.49634>
- Ospina, P., Chamorro, E. y Mora, Y. (2024a). Investigadores docentes, en alianza interinstitucional, participan en el VII Encuentro Internacional y VI-II Nacional de REDLEES. *Boletín CEI*, 11(1), 24-29. <https://revistas.umariana.edu.co/index.php/BoletinInformativoCEI/article/view/4037/4244>
- Ospina, P., Chamorro, E., y Mora, Y. (2024b). Prácticas de la enseñanza de la oralidad formal en la Educación Superior: una revisión sistemática. *Revista Oralidad-es*, 10, 1-16. <https://doi.org/10.53534/oralidad-es.v10a10>
- Rodríguez, M. P. (2022). De la oralidad a la lengua oral en los procesos de aprendizaje. *Enunciación*, 27(1), 31-44. <https://doi.org/10.14483/22486798.18711>
- Rodríguez, W. R., Denegri, J., y Alcocer, M. (2017). Innovación pedagógica: una oportunidad para la comunidad universitaria en donde todos ganan. Mesa de Reflexión en Innovación Pedagógica y Didáctica. *Reflexiones Pedagógicas URosario*, 11, 1-12. https://doi.org/10.48713/10336_14067
- Ruiz, Y. (2020). 10 ideas clave. Enseñar la competencia oral en clase. *Enunciación*, 25(2), 306-309. <https://doi.org/10.14483/22486798.16369>
- Stake, R. E. (1999). Investigación con estudio de casos. (2.ª ed.). Ediciones Morata. https://ia600303.us.archive.org/20/items/STAKE_201812/STAKE.pdf
- Universidad Cooperativa de Colombia. (s. f.). *Modelo educativo crítico con enfoque de competencias*. https://ucc.edu.co/institucional/modelo-educativo-con-enfoque-de-competencias?srsId=AfmBOor99owk9cO2nf6n6o_BjoxV7L0fhw6RQy0dHfuWmONjCM9_IYXt

Universidad EAN. (s. f.). *Modelo educativo*. <https://universidadean.edu.co/la-universidad/quienes-somos/orientacion-estrategica/modelo-educativo>

Universidad Mariana. (s. f.). *Sitio web oficial*. <https://www.umariana.edu.co/index.html>

Vargas, A. (2020). De la alfabetización académica a las literacidades académicas: ¿teorías y métodos en disputa? *Folios*, (51), 49-67. <https://doi.org/10.17227/folios.51-8429>

Vilá i Santasusana, M., Ballesteros, C., Castellá, J., Cros, A., Grau, M., y Palou, J. (2005). *El discurso oral formal. Contenidos de aprendizaje y secuencia didáctica*. Biblioteca de Textos. Serie didáctica de la lengua y la literatura.

Vygotsky, L. (2012). *Pensamiento y lenguaje*. Editorial Paidós.

Zaragoza, A. G., y Montes, M. E. (2020). Prácticas de literacidad en comunicación al realizar investigación cualitativa. *Enunciación*, 26(1), 29-42. <https://doi.org/10.14483/22486798.16718>

