

Oralidad Evaluativa: saber escuchar y saber decir para saber valorar

Italo Cecilio Avendaño Zambrano / avendanoitalo@gmail.com

Universidad Nacional Experimental de Guayana
Ciudad Guayana, Venezuela

Recibido: 04-05-2018. Aceptado: 10-06-2018

Resumen

La evaluación es descrita de forma cuantitativa con el uso de instrumentos o cualitativa mediada por el uso del lenguaje escrito. En este caso, se propone una evaluación de tercer tipo, la oralidad evaluativa, un sistema que se desarrolla en la acción comunicativa del aula, donde los estudiantes dicen cosas que otros escuchan y como consecuencia del intercambio emergen valoraciones realizativas con la intención de que se haga algo. Es decir, escuchar para valorar y hacer. Como bien se sabe, los estudiantes dentro del aula realizan diálogos sobre contenidos conceptuales preexistentes que forman parte de las asignaturas, esos contenidos para este escrito se denominan: texto, además los mismos estudiantes los explican e interpretan, a eso lo designamos como: intertexto. Del diálogo intertextual, se toman las expresiones que se consideran como valoraciones y autovaloraciones realizativas y se agrupan para categorizarlas. Como conclusión del estudio sobre el análisis del intertexto que producen los estudiantes, para la evaluación vista como oralidad evaluativa, emergen valoraciones realizativas que atienden a: conceptos, comportamientos, reafirmaciones y correcciones persuasivas. Se tienen además autovaloraciones realizativas propositivas e intersubjetivas.

Palabras clave: decir, hacer, valorar, realizar, intersubjetividad, texto, intertexto.

Evaluative orality: knowing how to listen and knowing how to say to value

The evaluation is described quantitatively with the use of instruments or qualitative mediated by the use of written language. In this case, an evaluation of the third type is proposed, the evaluative orality, a system that develops in the communicative action of the classroom, where the students say things that others listen to and as a result of the exchange, realizing assessments emerge with the intention of do something. That is, to listen, to value and to do. As is well known, students in the classroom perform dialogues about pre-existing conceptual contents that are part of the subjects, those contents for this writing are called: text, in addition the students themselves explain and interpret that we designate as: intertext. From the intertextual dialogue, expressions that are considered as evaluations and self-evaluations are taken and grouped to categorize them. As a conclusion of the study on the analysis of the intertext produced by the students, for the evaluation seen as evaluative orality, there are realizing evaluations that attend to: concepts, behaviors, reaffirmations and persuasive corrections. There are also propositive and intersubjective self-evaluations.

Keywords: say, do, value, perform, intersubjectivity, text, intertext.

Abstract

1. Introducción

La evaluación en su historicidad ha sido vista como una cuestión instrumental, centrada en una escala de tipo psicométrica. Es un modo subjetivo de evaluar que deviene de la heredad evaluativa, centrada en un docente y estudiante autónomo, independiente, egocéntrico, con presencia desde la época de la ilustración, cuando Kant (1784/1985) en su momento hizo alusión a que el hombre tenía que aprender a hacer uso de su propio entendimiento, de su propia razón.

En su forma oral, ese modo de evaluar se centró en interrogatorios que el docente hacía al estudiante de forma individual y con reactivos de escala cerrada cuya respuesta era aprendida por memorización del contenido asociado a la asignatura que cursaba, el conocimiento era el eje central del aprendizaje. En los inicios de la pedagogía jesuita el conocimiento debía ser recitado ante un jurado para calificarlo. Así, era evaluado el orador por su capacidad de memorizar contenido (Bertrán, 1984).

La evaluación de carácter subjetivo e instrumental comenzó a ser cuestionada, con el surgimiento de la pedagogía crítica y la caída del positivismo lógico como eje central para el desarrollo de las ciencias educativas. Se habla de la muerte del profesor positivista por no ser en nada compatible con la sociedad postmoderna, y en ese momento se comienza a pensar en una evaluación desprendida de lo instrumental (Lyotard, 2000). En esta tónica, Piaget (1975) contribuye con la evaluación al proponer el método clínico-crítico en vez de la aplicación de reactivos para investigar, será mejor valorar algún comportamiento o conducta atendiendo a su desarrollo, a la forma como va evolucionando a través del tiempo, cuestión que puede ser aplicada por los docentes en el aula. De forma similar Eisner (1998), al tocar el tema evaluativo, planteó el pensar críticamente sobre las cosas indicando comparar la situación pasada y presente del estudiante, como observar la madurez en determinadas tareas, en vez de la evaluación puntual por instrumento sobre el conocimiento.

2. Desde la evaluación instrumental a la oralidad evaluativa

En la actualidad educativa los docentes desean que sus estudiantes opinen, analicen, describan, expliquen o critiquen un conocimiento que cambia permanentemente, y al estar en la Web es más accesible que hace 20 años. A diferencia de la heredad educativa, el alumno moderno estudia en parte por videos y rápidamente puede obtener una documentación en tiempo real de la referencia que necesita para la asignatura que cursa, consulta de inmediato cualquier duda con sus compañeros haciendo uso de la tecnología de la información. Un proyecto, como asignación del docente para ser investigado, es desarrollado rápidamente y con la calidad debida. Esta realidad supera las herramientas que utiliza la evaluación instrumental; ahora el objeto por evaluar es otro, no solo el conocimiento memorizado demostrado a través de un examen o prueba psicométrica.

Al entender la posibilidad de superar la evaluación instrumental, la hermenéutica, que tomó fuerza como método de investigación a través de la interpretación y comprensión del texto, pasa a jugar un papel preponderante en un nuevo sistema de evaluación para las ciencias sociales centrado en exposiciones del estudiante y la interpretación de textos. Digamos que los estudiantes son considerados atendiendo a la pedagogía crítica, como centro del proceso de enseñanza-aprendizaje y pueden realizar exposiciones en clase; la oralidad del alumno comienza a ser factor central de evaluación, además del texto escrito a través de construcciones del propio estudiante criticando, analizando, valorando, explicando, parafraseando o interpretando algún escrito dado.

En la oralidad como fundamento pedagógico se comienza a perder el carácter subjetivo, autónomo e independiente de la evaluación para trascender hacia un modo intersubjetivo, interpersonal e interdependiente, digamos que la experiencia vivida es, en sí, en la intersubjetividad, una experiencia de co-oralidad que se da en vivencia dentro del aula con el otro; un espacio de alteridad. Este nuevo modo de

evaluar está presente pero no totalmente determinado, porque la evaluación instrumental impregna con su presencia cualquier forma novedosa de intentar el hecho evaluativo. Con claridad se puede ver que el objeto de la evaluación es ciertamente narrativo, algo se narra de forma oral o escrita; Lyotard (2000), hace referencia a un saber de orden narrativo que dice, a su razón, no ser ciencia ni conocimiento, así el estudiante entre las cosas de ciencia tratadas dispone de un saber que nace de sus propias palabras y que debe ser interpretado por el docente para ser valorado, pues bien, en acción comunicativa por la experiencia vivida. Wittgenstein (1999), quizás en un pretendido afán de subjetividad, fue acertado al señalar que los conceptos que desarrollamos dependen de nuestras vidas y el significado de las cosas surge en nuestra relación con los demás, diría en juegos de lenguaje, que es el todo del lenguaje y las acciones que lo entretejen; dar órdenes, actuar, relatar, resolver, suplicar y hasta valorar, son juegos del lenguaje.

De cierto es que, la objetividad y subjetividad han ocupado una parte importante del espacio de la ciencia y la filosofía, la objetividad científica preservó un sitio significativo considerando una lógica única y un conocimiento único, la búsqueda de la verdad pautada por una relación sujeto-objeto. Por otra parte, la subjetividad pretendió sustituir a la objetividad, es parte de una discusión donde el “fin de” pasó a tener alguna relevancia: el fin de la certidumbre, el fin de la modernidad, el fin de la historia, el fin de la objetividad, el fin de la subjetividad. Al respecto, Heidegger (1985) dice: “[...] *tampoco podemos apelar a la información superficial que dice que si las determinaciones no son objetivas, entonces son subjetivas. Podría ocurrir que no fuera ni una cosa ni la otra, ... y la relación sujeto-objeto no fuera otra cosa que un refugio usual, aunque muy cuestionable de la filosofía*” (p.29). Al poner en duda la subjetividad y la objetividad se puede hablar de la intersubjetividad, como un momento de superar al yo para ir hacia el ellos, y poder hablar de lo que ocurre con una comunidad de aprendizaje donde se dicen y escuchan cosas, en vez del estudiante autónomo e individual que aprende de ciencia sin reflexionar ni criticar.

En la intersubjetividad comunitaria se pueden considerar las ideas de Van Dijk (1988), quien habla de “*narraciones de tipo complejas que se presentan en contextos de tipo literario*”, en nuestro caso el texto que se narra en un aula de clases obedece a un sistema complejo de ideas, que son explicados por el estudiante o docente realizando descripciones o interpretaciones, en ese contexto de acciones comunicativas ocurren valoraciones intersubjetivas con la intención de que se realice alguna cosa, el emisor le dice al oyente que haga algo, bien sea comprender, corregir, analizar o explicar el texto.

En tal sentido, al llevar las ideas expresadas al mundo de vida del aula de clases se aprecia que los estudiantes, a partir de las tareas que asigna el docente diariamente, establecen una serie de significados que dependen de un contexto específico, a ese contenido conceptual que se asigna como tarea lo denominaré texto, y las interpretaciones de los estudiantes que lo entretejen, *intertexto*, donde se afirma, duda, explica, valora, analiza y critica el conocimiento por aprender y a la vez se producen significados. Es un momento de acción comunicativa hermenéutica, cuando los actores buscan entenderse en medio de la comprensión y la interpretación del texto e intertexto.

Por su parte, Searle (1994) afirma: “*Al hablar intento comunicar ciertas cosas a mi oyente, haciéndole que reconozca mi intención de comunicar precisamente esas cosas*” (p.52), así todo texto tratado de forma oral en el espacio dialógico del aula tiene la intención de que produzca un intertexto, además dentro del intertexto se dice algo con la intención de que el oyente realice algo; la doble intención, *la intención intersubjetiva*. Cuando intervienen los interlocutores se inician las valoraciones sobre el texto o intertexto, se tienen actos de evaluación en la acción comunicativa sobre lo narrado como concepto, más las acciones que se producen como consecuencia de lo dicho que son realizaciones, término acuñado por Austin (1990) en sus análisis de las implicaciones que tiene el decir sobre el hacer, que se asocia al realizar, así enuncia el término “*expresión realizativa*”, que indica: cuando un emisor dice algo el oyente debe ejecutar una acción.

Entonces se puede hablar de valoraciones realizativas y designarlas como un tipo de expresión que se produce en el intertexto cuando los estudiantes dialogan entre sí, uno dice y otro hace algo, en función del contenido conceptual que se trata. Si el docente valora solo el conocimiento narrado, hemos avanzado algo, pero si incluye en esa valoración la interpretación que realiza el estudiante, sus palabras y sus ideas en la experiencia vivida de intersubjetividad, hemos avanzado mucho más; si los estudiantes participan realizando co-valoraciones que implican realizaciones, se tiene abierto el camino hacia lo que denominamos a razón de este escrito: *oralidad evaluativa*.

Siguiendo a Habermas (1987) y Austin (1990), hay que alejarse del solipsismo para encaminarse hacia la intersubjetividad evaluativa en el marco del intertexto. Esa forma práctica de evaluar existe en los espacios pedagógicos del aula, de forma oculta, cuando el docente indica a sus estudiantes realizar una exposición oral o coloca como tarea de orden escritural para realizarla en grupo; son prácticas comunes dentro del aula de clases impregnadas por lo que Gadamer (1993) denominó *“la hermenéutica de la practicidad”*.

Se tiene entonces dos cuestiones; por una parte *“la hermenéutica de la practicidad”* que se otorga desde lo oral y escritural, y en un segundo orden *“lo fenomenológico supeditado a la experiencia vivida”*, esto se da en el estudiante y docente a través de la interpretación y comprensión de conceptos; el saber narrativo en acción dentro del aula de clases. Por igual, *“la conciencia compartida en el orden intersubjetivo”* (Bajtín, 2000), tributa al saber decir atado a lo hermenéutico, al saber escuchar atado a lo fenomenológico; que se expresa a través de la comprensión del acto de habla, digamos *“cognición discursiva”* (Van Dijk, 1988), para entonces dejar en manos del docente y alumnos el saber valorar también fenomenológico; cosas que ocurren de forma fortuita en el espacio áulico.

En el marco de estas ideas se recurre a una expresión de Heidegger (1985), al reflexionar sobre la pregunta por la cosa a evaluar, dice: *“no se puede evaluar lo que se sabe ni lo que no se sabe, lo que se sabe, ya se sabe, y no tiene porque ser objeto*

de evaluación, y lo que no se sabe tampoco, porque no sabemos que se debe evaluar”. Ciertamente, esta expresión deja ver que solo a través de una forma de evaluar diferente como la *“oralidad evaluativa”* se puede alcanzar valorar el intertexto que construyen los estudiantes en sus prácticas diarias en presencia del docente, un modo de evaluar, inconmensurable, no prescrito, emerge como parte subyacente del saber narrativo que se da en el aula como espacio dialógico, compuesto esencialmente por el saber escuchar, saber decir para saber valorar.

La oralidad evaluativa será ciertamente un sistema co-evaluativo novedoso e intersubjetivo, que construyen estudiantes y docente en su experiencia vivida dentro del aula de clases, como espacio dialógico. Consecuentemente, a razón de este escrito, el texto son los conceptos comunicados taxativamente o parafraseados por los estudiantes, y el intertexto son las opiniones, reflexiones, ideas, críticas y valoraciones realizativas que se dicen sobre el texto de forma oral en la experiencia de aprendizaje dialógica vivida.

Es así como se habla de la influencia del contexto en la producción del discurso por un emisor que se ha nutrido de la huella dejada por otros, por la conciencia de otros, así al momento de emitir las ideas no es posible desprenderse de la cantidad de texto que existen en la memoria, al estudiante decir cosas de texto o intertexto, todas dependen en parte de la información preexistente (Bajtín, 2000). Pues bien, al emitir un juicio de valor sobre otra palabra, el mismo está cargado de un conjunto de presuposiciones que de forma intencional o no son utilizadas en el espacio dialógico del aula, así los estudiantes y docentes emiten en sus vinculaciones intersubjetivas, escuchándose unos con otros, esos juicios, que son en definitiva un modo de oralidad evaluativa. Según Bajtín, al no ser posible el mundo en la existencia de una sola conciencia, y si tomamos esa premisa como válida para el espacio dialógico del aula, entonces lo intersubjetivo e intertextual pueden dar temple a la oralidad evaluativa, en el contexto de la hermenéutica para el saber decir, y la fenomenología para el saber escuchar y valorar.

3. Composición teórica del saber escuchar, decir y valorar

Somos un mosaico, una composición literaria de texto que a lo largo de nuestras vidas pasan por la memoria, de forma violenta vamos aprendiendo el significado de cada cosa, de cada palabra, de cada idea, después que nos desarrollamos reafirmando, reflexionando, criticando, memorizando y dudando entonces nos toca saber decir y saber escuchar al otro. Pues bien, aprendemos a través de la palabra y los objetos, símbolos que están en nuestro contexto, estableciendo múltiples e infinitas conexiones, lo leído, escrito y hablado es de suma importancia en nuestras vidas, sin dejar de lado lo percibido y afectivo, porque en definitiva es la palabra dicha, escuchada o vista lo que nos motiva a seguir adelante.

En el caso que nos ocupa del diálogo, la interacción comunicativa dentro del aula de clases es un ambiente que tiene interlocutores, conceptos, diálogos y saberes, donde se emiten juicios de valor es un espacio que genera significados para la ciencia. En ese espacio áulico, donde existe un discurso relacionado con la ciencia, se discuten, exponen y a la par se van explicando, analizando, criticando y valorando cosas, se da “un diálogo de saberes” a través de interlocutores esenciales; el docente y sus alumnos, donde se produce oralidad evaluativa que utiliza como hilos conductores el saber decir, saber escuchar para saber valorar.

Digamos que en el aula de clase se da una experiencia de saberes, un diálogo de saberes, mediado por el docente y una serie de conceptos que se someten a una plática intersubjetiva. Los estudiantes en sus exposiciones cotidianas de un tema, viven una experiencia que les proporciona algún tipo de saber a través del desarrollo de las ideas, las palabras y las cosas que se dicen, es todo un sistema complejo de relaciones que emergen en un contexto específico, donde el docente establece pautas de actuación en función de los propósitos que se buscan.

Por lo que Guiraud (1978), al referirse al saber indicó: “...*todo saber consiste en establecer un sistema de relaciones entre los elementos que constituyen el campo de una experiencia. Y una vez observadas o*

postuladas, esas relaciones deben ser significadas” (p.71). En el contexto del aula se tiene, siguiendo al autor, un sistema de relaciones discursivas donde tiene presencia el conocimiento y las ideas, opiniones y explicaciones que sobre él se emiten, así se puede indicar la existencia de un contexto, texto e intertexto como partes esenciales de ese sistema que pueden ser componentes fundamentales de la oralidad evaluativa.

Guiraud hace referencia además a un sistema epistemológico relacionado con el significado específico que adquieren los conceptos en función de la experiencia vivida, valga decir, que las cuestiones de la oratoria y evaluación se pueden repensar para buscar otro tipo de significado, en función del contexto concreto en que se traten. Desde allí, se producen abstracciones que pueden ser consideradas como válidas para el interés científico y crear nuevas composiciones teóricas para el avance del saber. El aula se mueve entonces en un mundo de saber; un saber que ha sido narrado por otros y que está contenido en la literatura, un saber que nace de la interpretación que realizan los estudiantes y docentes de esa literatura y un saber que busca comprender y valorar las huellas teóricas dejada por otros; “el saber narrativo” referido por Lyotard (2000) que se templea en medio de otros saberes.

El saber escuchar es parte de la estética discursiva de la interacción comunicativa del aula, cuando un estudiante o docente hace de orador explicando algún concepto, otros le escuchan e intentan comprender las palabras dichas por su compañero de clase. A veces el estudiante lee el texto proyectado, otras veces lo parafrasea y seguidamente pasa a realizar una explicación con sus propias palabras, es un momento cognitivo de suma importancia; el saber decir. Lo mismo ocurre cuando el docente asigna una tarea para ser desarrollada, conversada o discutida en grupo dentro del aula.

Al escuchar al emisor se inicia un proceso de interacción comunicativa intersubjetiva, en ese momento el oyente no puede retener la información que textualiza el hablante de forma aislada, puesto que al recibirla dispone de otros textos previos que están contenidos en su memoria, así la información será

entendida bajo el aura de los preconceptos que tiene permanentemente activados. Al respecto Van Dijk (1988), puntualizó que *“los usuarios de una lengua aplican transformaciones a la información que reciben, así llevan a cabo macro-operaciones, generalización, derivación y construcción, luego ocurren otras transformaciones”* (pág.86). A saber, los alumnos y el docente están de forma recurrente, intencional o no, en una dialógica transformacional comprensiva del texto escuchando de forma subjetiva, y en determinados momentos realizan valoraciones sobre los conceptos que emite el otro.

Van Dijk además nos habla de: *“...información de otros discursos o episodios que tratan el mismo tema y ya han sido procesados por el lector oyente -y-... toda la información marginal procesada por el lector oyente durante la comprensión del discurso (asociaciones, evaluaciones, etc)”* (Ibíd., p.86); se tiene la información heredada dejada por la huella que ha sido comprendida por el hablante, el texto, y la información marginal que se produce en el momento de comprensión del texto, lo que se denominó “intertexto”, además las valoraciones que se generan como parte de la interacción comunicativa, la evaluación.

Es un juego de saberes entre el “saber decir-saber escuchar”, en el cual participa discretamente “el saber valorar”. Así la información escuchada dentro del juego de saberes en el aula no se representa de forma pura, aislada y autónoma, si no en interacción con otros textos contenidos en ella, no es totalmente idéntica, sino diferente, distinta, derivada de algo. Al respecto Van Dijk nos dice: *“...la información del discurso tal como está representado en la memoria no será aislada, sino relacionada a otra información ya presente en la memoria”* (Ibíd., p.86), valga acotar que cuando el hablante se dirige al oyente, la información que transmite pasa a ser derivada de la comprensión que realiza del texto, que en el caso que nos ocupa es conocimiento conceptual: “texto”, que está contenido en la asignatura tratada, el objeto de conversación para que se produzca el intertexto.

Así, a razón de este escrito, se tiene el texto objeto de estudio proveniente de la huella teórica dejada por otros, que permiten al estudiante y docente mirar más lejos, y la información intertextual que son

derivativas de las interpretaciones, comprensiones, reflexiones o críticas enunciadas por el orador durante la clase. Valga hacer referencia al orden lógico aristotélico; todo conocimiento se deriva siempre de nociones anteriores, la cosa enunciada no puede venir de la nada. Digamos que, son cadenas de derivaciones entre las cuales se presenta el saber valorar a través de la reafirmación o negación de las cuestiones expresadas.

Se tiene dentro de la oralidad evaluativa, la coexistencia de una influencia mutua hablante-oyente, uno intenta comunicarle a otro intencionalmente la pretensión de validez del conocimiento tratado, lo que dice intenta expresarlo con convencimiento de causa, pretende convencer al otro de lo cierto, real y verdadero de la cosa emitida. Searle (1994) expresó: *“Al hablar intento comunicar ciertas cosas a mi oyente, haciéndole que reconozca la intención de comunicar precisamente esas cosas. Logro el efecto pretendido en el oyente haciéndole que reconozca mi intención de lograr ese efecto”* (p.52). En el discurso académico existe una intención expresa de comunicar una cosa que el oyente debe cualificar, existiendo una pretensión de validez del propósito de convencimiento sobre el asunto tratado.

Puedo leer el conocimiento tratado, parafrasearlo, para darle sentido expresivo al texto, intento explicar el tema de turno, también toca emitir algunas ideas sobre la cosa en conversación, en ese sentido Searle habla sobre la existencia de un principio de expresabilidad, al respecto afirmó: *“... cualquier cosa que pueda querer decirse puede ser dicha... A menudo queremos decir más de lo que efectivamente decimos”* (Ibíd., p.28). El estudiante a pesar de la demarcación del tema dirá lo que desea decir sobre el mismo, respetando las regulaciones que disponga la asignatura, de no ser así el docente normalmente emite una valoración realizativa, intentando persuadir sobre el acto o lo expresará de forma directa. Finalmente lo que el estudiante pronuncia como texto o intertexto será expandido por el resto de los escuchadores y es probable que el emisor realice afirmaciones sobre lo dicho por otros.

Los alumnos se pasean por una suerte de “conversación-discusión dialógica”, donde se pone en juego

las pretensiones de verdad sobre el conocimiento por aprender, cuando un estudiante o docente reafirma o duda de lo dicho por el otro entra en juego la valoración sobre lo dicho y en oportunidades se emite un juicio de valor con la intención de evaluación. El estudiante o docente dice cosas de la ciencia y se realizan enunciados sobre esas cosas, que es conocimiento enunciativo, a mi modo de ver intertextual. Siendo así Heidegger (1985) al escribir sobre la pregunta por la cosa indica: *“Enunciar... en el sentido más estricto no significa pronunciar..., sino el decir, que da información sobre la cosa su estado, y toda la situación de las cosas”* (p.35). A saber, cuando el estudiante enuncia, dice algo, es intertexto, es comprensión del texto que ha sido expuesto, la cosa dicha y escuchada por el otro, que a su vez realiza enunciados sobre la cosa misma. Es pues, fenomenológicamente hablando, un juego de saberes entre el conocimiento preexistente y su interpretación, más la comprensión del otro.

Lo que ocurre en el aula es un diálogo de saberes, una discusión socializada o desigualdad de entendimiento, marcada por la similitud y la diferencia de opiniones, la pretensión de validez de lo dicho queda supeditada a un deseo de tener la razón, pues en discusión de principiantes de la ciencia solo se hablan ideas sobre las cosas, que en definitiva son verdades transitorias, circunstanciales, especulaciones individuales y comunitarias, válidas para el aprendizaje de conceptos. Heidegger (1985) dice: *“en lo individual, en el yo, se tienen imágenes subjetivas de las cosas, que no serán más verdaderas por ser intercambiadas colectivamente”* (p.8). Ciertamente en las comunidades de interacción comunicativa intersubjetivamente vinculadas, en un momento determinado, no poseen la verdad absoluta sobre el tema tratado, solo una aproximación teórica especulativa de su validez que se dice a través del intertexto, pero lo verdaderamente importante es la interacción comunicativa, la duda, la crítica, el saber, el comprender la cosa en estudio que desea ser aprendida, no hay nada más vivo que un contenido conceptual que se muestra ante una comunidad deseosa de entender, que lo utiliza para explicarlos como texto y emitir valoraciones realizativas sobre el mismo en la interacción comunicativa.

Van dijk (1992) habla sobre realizaciones lingüísticas como parte de la comunicación en la interacción social, que tienen una función dinámica en determinados procesos, dice: *“...el término realización admite varias interpretaciones: puede referirse a un objeto concreto –oral o escrito–, pero también puede hacer referencia a una acción...”* (p. 79), así al considerar el texto e intertexto que permiten las realizaciones de valoraciones en el contexto del aula debemos de hacer referencia a la pragmática que según Van dijk se *“ocupa de las condiciones y reglas para la idoneidad de enunciados (o actos de habla) para un contexto determinado; ...la pragmática estudia las relaciones entre texto y contexto”* (p.81). Pues bien, tenemos texto, intertexto y contexto para la oratoria evaluativa en la acción comunicativa de grupos de estudiantes en el aula de clases.

Así cuando decimos algo se puede estar indicando el hacer algo; en ese sentido, Austin (1990) utiliza el término expresión realizativa: *“emitir la expresión es realizar una acción y que ésta no se concibe como el mero decir algo”* (p. 47), así cuando los estudiantes están en el contexto del aula, conversando un texto conceptual se dicen cosas para realizar la tarea dispuesta por el docente, durante las conversaciones en el intertexto suponemos la existencia de valoraciones realizativas cuya presencia pretendemos interpretar con la metodología que seguidamente se presenta.

4. Método para el análisis del intertexto

Pasamos a proponer un orden lógico, para intentar presentar cómo se da la oralidad evaluativa desde la intersubjetividad, dentro del aula de clases. Para tal efecto, el objeto de estudio estará dispuesto por la interacción comunicativa; una investigación enmarcada dentro de la filosofía ética del lenguaje. En ese orden de ideas, se considera la cuasi-explicación, donde se tratan de explicar acciones con sucesos mediados por “la comprensión del investigador” (Apel, 1983), “la hermenéutica de Gadamer” (1993), al estar los estudiantes en una situación hermenéutica determinada que los ayuda a comprenderse y comprender su contexto en acción comunicativa in-

terpretativa, y “las expresiones realizativas” de Austin (1990), para desarrollar una metodología que permita estudiar la presencia de oralidad evaluativa en la experiencia vivida por estudiantes y docentes en la práctica intersubjetiva pedagógica del aula, mediante el saber escuchar, saber decir para consecuentemente saber valorar.

Al presuponer la imposibilidad de dar una explicación pura de la oralidad evaluativa, se debe recurrir a un modelo cuasi-explicativo del diálogo que se presenta en la interacción hermenéutica comunicativa del aula, cuando un compañero de clase le dice cosas a los otros presentes que escuchan el texto e intertexto enunciado; son realizaciones orales del estudiante, pues bien, son valoraciones realizativas que buscan el avance del aprendizaje del otro, buscan influir en aquel que desea aprender algo. Realmente, atendiendo a la experiencia se puede decir que, en ese momento hermenéutico, los estudiantes parafrasean y avanzan algo más allá, cuando realizan explicaciones del conocimiento conceptual en la interacción comunicativa del aula, a razón metodológica vamos a considerar estos intertextos como realizaciones explicativas de los textos que tratan y que tienen una intención de aprendizaje, es el momento hermenéutico del comprender e interpretar. Decir algo dentro de un aula de clases tiene la intención expresa de que el otro haga algo con ese concepto, lo comprenda, valore, critique o analice. Puesto que el saber, por decir verdadero, se logra a través del conocimiento, la experiencia y la reflexión, el estudiante de ese nivel está desarrollando esas capacidades cognitivas.

Las cuasi-explicaciones de los intertextos, extraídos de grabaciones realizadas a estudiantes de diversos semestres, que comparten una comunidad de aprendizaje, son valoraciones realizativas de los mismos, que son tomadas como datos básicos para ser sometidos a un proceso de interpretación y comprensión, razón por la cual decimos de una aplicación metodológica inspirada en la hermenéutica de Gadamer.

Para la validez metodológica, no se busca la densidad clásica que pauta la investigación heredada, más bien, pocos casos, dándole prestancia a la ca-

pacidad interpretativa de las ideas del autor. Toma fuerza una expresión que referencia Karl R. Popper en sus escritos: *“la presencia de un cisne negro contrasta la hipótesis de que todos los cisnes son blancos”*. A través de este procedimiento van emergiendo las categorías esenciales del ser oralidad evaluativa, significado teóricamente en el saber decir, saber escuchar para saber valorar, que permitirán darle sentido para la ciencia, cuyas ideas serán desarrolladas los apartes siguientes.

5. Presencia de oralidad evaluativa en el intertexto

Para realizar la cuasi-explicación de la presencia de la oralidad evaluativa en el intertexto se extraen expresiones dichas por los estudiantes y escuchadas por los otros en cualquier actividad que dispone el docente como tarea dentro del aula de clases. El hilo conductor de estas acciones orales es el lenguaje, los estudiantes en sus experiencias vividas dicen, escuchan para hacer cosas con las palabras, algunas de ellas son valoraciones. Pues bien, ya denominé a esas expresiones lingüísticas “valoraciones realizativas” que agruparé en categorías a través de la igualdad y su diferencia.

El primer grupo de expresiones emitidas por los estudiantes se muestran en el cuadro 1, la primera cosa dicha es: “En el primer proyecto me hicieron la vida imposible”, se denota que la expresión está relacionada con cierto comportamiento que fue asumido en el momento de un acto comunicativo, un estudiante ejecutó, hizo algo con palabras que tuvo repercusiones sobre el otro, se infieren que ocurrieron acciones intersubjetivas entre el grupo por el comportamiento asumido que le hacen “la vida imposible” al otro.

La segunda expresión dicha (cuadro 1) por un estudiante atiende a una acción comportamental que debe mantener el docente, es como un juicio de valor sobre un tipo de conducta que debe ejecutarse en la acción comunicativa del aula. De esas dos expresiones emerge la categoría que denomino “valorización realizativa del comportamiento”, donde se relaciona decir algo que alguien escucha, para que exista una valoración intersubjetiva del hecho dado.

Cuadro 1. Expresiones realizativas de los estudiantes. Grupo 1.

Expresiones dichas por los estudiantes	Categoría
En el primer proyecto me hicieron la vida imposible. Yo diría eso, el docente debe mantener la motivación.	Valoración realizativa del comportamiento

Fuente: Extraídas de las grabaciones a los estudiantes

El cuadro 2 muestra expresiones que se pueden calificar como autovaloraciones del grupo de estudiantes, cuando uno de sus miembros dice: “¿Cómo vamos a hacer con una estrategia de ensayo?”, es un indicador de que existe un desconocimiento que no permite la continuidad de la tarea, ameritando realizar una acción, hacer algo, llamar a la profesora para que aclare la duda.

Cuadro 2. Expresiones realizativas de los estudiantes. Grupo 2.

Expresiones dichas por los estudiantes	Categoría
Entonces, es una estrategia de ensayo: ¿Cómo vamos a hacer con una estrategia de ensayo?, quien sabe. Pregunta a la profesora. Vamos a releer las instrucciones del material, no sea que estemos equivocados, y vaya a ser que... En verdad, si nos vamos al autor primero tenemos que citarlo, dentro de lo que estamos hablando debemos reflejar lo que estamos citando. Sí, sí, sí. Lo hicimos bien.	Autovaloración realizativa intersubjetiva

Fuente: Extraídas de las grabaciones a los estudiantes

Por semejanza se ubican varias expresiones de este tipo como por ejemplo: “Vamos a releer las instrucciones del material...”, donde se denota la autovaloración comunitaria, la necesidad de hacer algo

entre todos para culminar con éxito la tarea encomendada. De la unidad de estas expresiones emerge la categoría que denomino “autovaloración realizativa intersubjetiva”.

Seguidamente se presenta el cuadro 3, donde se tienen expresiones utilizadas por los estudiantes que permiten confirmar las ideas del grupo respecto de la tarea en cuestión. Se indica, de forma intersubjetivamente vinculante, que las cosas que realizan están bien hechas, que ese es el camino indicado para culminar con éxito la tarea, “Van bien, van bien”, indica que lo realizado es verdadero y las acciones a seguir deben mantenerse según se está ejecutando. Estas expresiones permiten la determinación de la categoría “valoración realizativa reafirmativa”.

Cuadro 3. Expresiones realizativas de los estudiantes. Grupo 3.

Expresiones dichas por los estudiantes	Categoría
Van bien, van bien, continúen con la reflexión. Listo, tenemos una estrategia adecuada. Así es, tú lo dices y después interpretas.	Valoración realizativa reafirmativa

Fuente: Extraídas de las grabaciones a los estudiantes

Ahora se presenta la categoría (cuadro 4) donde se ejecutan acciones de corrección, como decir: “te estás equivocando”, “no es así”, donde se ponen en duda las ideas u opiniones de un estudiante sobre lo expresado por el otro, indicando que la cuestión debe ser dispuesta de forma diferente, eso conlleva a que el otro se oriente a ver la cosa de forma distinta. En estos casos no se trata de imponer un argumento, sino de lograr que realice una reflexión que le permita pensar que sus ideas no son las adecuadas. A esta categoría la denomino “valoración realizativa correctiva persuasiva”.

Cuadro 4. Expresiones realizativas de los estudiantes. Grupo 4.

Expresiones dichas por los estudiantes	Categoría
Tú crees que sería bueno aplicar el método de ensayo, no lo veo.	Valoración realizativa correctiva persuasiva
No sirve la dinámica porque es algo de integración.	
Es difícil integrarlos a todos son aulas de 24 alumnos, debe ser en grupos más pequeños.	
¿La psicomotricidad es una técnica?	
Ojo, cuidado, aquí es una psicomotricidad a través del movimiento.	
¿Evaluar la psicomotricidad del individuo solo por movimiento?	
Este, bueno no, solo es una opinión digo que es así, a ver qué les parece.	
¿Vamos a evaluar si los estudiantes están aptos?	
Hay que seguir las instrucciones del docente, vamos, eso va a quedar mal.	

Fuente: Extraídas de las grabaciones a los estudiantes

Existen momentos donde se emiten expresiones (cuadro 5) que el estudiante utiliza para valorar su propio desempeño o capacidad para la realización de una tarea, o la calidad de su participación con el grupo. Es un tipo de acción sobre sí mismo, dirigida a hacer entender al otro sus limitaciones en la realización de la tarea. Cuando el estudiante dice cosas como: “No entiendo nada” o “Explica tú...”, autovalora su propia actuación, el mensaje es dilo tú que yo no estoy en capacidad de hacerlo en este momento. Estas expresiones permiten pensar en una categoría denominada “autovaloración realizativa propositiva”.

Existen otras expresiones desiguales a las enunciadas con anterioridad que se presentan en el cuadro 6 y están dirigidas a tratar asuntos relacionados con el conocimiento conceptual que tratan los estudiantes dentro del aula. Son valoraciones conceptuales que se producen como resultado de los intercambios comunicativos, esta disposición ocurre puesto que la tarea encomendada busca la comprensión del conocimiento de forma intersubjetiva. Cuando un estudiante expresa: “Eso no es así, debe contener método, técnica y comportamiento, después la evaluación”, está indicando la necesidad de cambiar las ideas sobre un contenido que otro compañero ha dispuesto previamente sobre la tarea objeto de aprehensión. Cuando dice: “Bueno, creo que seguimos

y citamos de último al tipo”, expresa la necesidad de realización de una tarea sobre la valoración del conocimiento tratado en las ideas. De esas expresiones surge la categoría “valoración realizativa de conocimiento”.

6. Síntesis categorial de la oralidad evaluativa

Digamos que la oralidad evaluativa es un conjunto de valoraciones o autovaloraciones realizativas que utilizan los estudiantes en las acciones comunicativas del mundo de vida del aula, que buscan dar sentido de autenticidad a los conceptos que elaboran de forma intersubjetiva. La oralidad evaluativa dispone de seis categorías fundamentales a saber:

- 6.1 Valoración realizativa del comportamiento: son valoraciones que dice un estudiante y que el otro escucha, en las acciones comunicativas y que implican la realización de actuaciones, formas de ser, sucesos que ocurren de forma pasiva o activa.
- 6.2 Autovaloración realizativa intersubjetiva: son expresiones que dice un estudiante y que el otro escucha, en las acciones comunicativas y que implican la realización de algo por el mis-

- mo hablante, como ejecutar o apoyar en una tarea.
- 6.3 Valoración realizativa reafirmativa: son expresiones que dice un estudiante y que el otro escucha, en las acciones comunicativas y que implican la reafirmación de las ideas para la realización de un propósito; es un ¡vamos muy bien!, ¡ese es el camino!, ¡sigamos por allí!
- 6.4 Valoración realizativa correctiva persuasiva: son expresiones que dice un estudiante y que el otro escucha, en las acciones comunicativas y que implican la realización de un cambio de aptitud o actitud de forma comprensiva para contribuir con el hacer de una tarea.
- 6.5 Autovaloración realizativa propositiva: son expresiones que dice un estudiante y que el otro escucha, en las acciones comunicativas y que implican llegar a aclarar la duda con la ayuda del otro, es decir: dame tú mano, te necesito; para poder avanzar hacia lo correcto, hacia soluciones creíbles.
- 6.6 Valoración realizativa de conocimiento: son expresiones que dice un estudiante y que el otro escucha, en las acciones comunicativas y que implican valorar el conocimiento que se usa para invitar a la realización de su entendimiento, entran en juego las aptitudes de los sujetos involucrados.

En la figura 1, muestra las categorías esenciales de la oralidad evaluativa que emergen de los análisis.

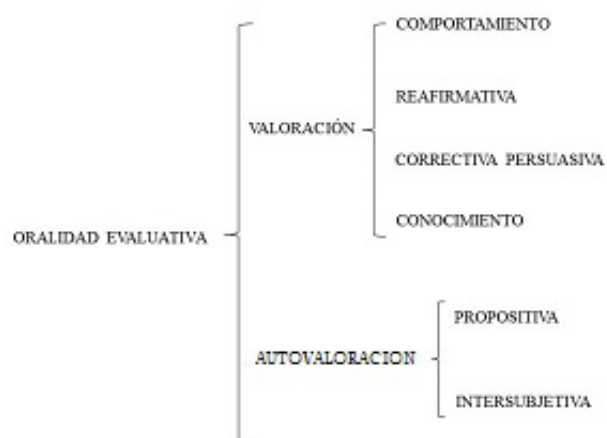


Figura 1. Categorías básicas de la oralidad evaluativa. Nota elaboración propia

7. Consideraciones Finales

Se puede reconocer la existencia de la oralidad evaluativa con presencia en el intertexto que se produce en las acciones comunicativas intersubjetivas dentro de los grupos de una clase, los estudiantes dicen y hacen cosas que permiten la realización de valoraciones y autovaloraciones de sus actuaciones relacionadas con el conocimiento, capacidades o habilidades que desarrollan para hacer tareas académicas. Decir, escuchar, hacer y valorar son las palabras que permiten orientar el pensamiento hacia la intersubjetividad valorativa realizativa, en el intertexto que se produce en la acción comunicativa de grupos académicos.

Referencias bibliográficas

- Austin, J. L. (1990) *Cómo hacer cosas con palabras*. Buenos Aires: Paidós.
- Apel, K. (1983) *La distinción diltheyana entre explicación y comprensión y la posibilidad de mediación entre ambas*. [Libro en línea]
- Bajtín, M. (2000) *Yo también soy*. México: Taurus.
- Bertrán, M. (1984) *La pedagogía de los jesuitas en la ratio studiorum*. Caracas: Arte.
- Eisner, E. (1998) *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.
- Gadamer, H. G. (1993) *Verdad y Método I*. (5a. ed.). España: Salamanca.
- Guiraud, P. (1978) *La semiología*. México: Siglo XXI.

- Habermas, J. (1987) *Teoría de la acción comunicativa, I*. [Libro en línea] Disponible: <https://zoonpolitikonmx.files.wordpress.com/2014/03/habermas-jurgen-teoria-de-la-accion-comunicativa-i.pdf>. [Consulta: 2018, Junio 05].
- Heidegger, M. (1985) *La pregunta por la cosa*. Madrid: Orbis.
- Kant, I. (1985). *Filosofía de la Historia*. [Libro en línea] Disponible: <http://pdfhumanidades.com/sites/default/files/apuntes/102-Kant-Filosofia-de-la-Historia%20%28FCE%29.pdf>. [Consulta: 2018, Junio 05].
- Lyotard, J. F. (2000) *La condición postmoderna*. Madrid: Alianza.
- Piaget, J. (1975) *Introducción a la epistemología genética*. Buenos Aires: Paidós.
- Searle, J. (1994) *Actos de habla*. (4a. ed.). Barcelona: Cátedra.
- Van dijk, T. (1988) *Estructura y funciones del discurso*. Bogotá: Siglo XXI.
- Van dijk, T. (1992) *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.
- Wigenstein, L. (1999) *Investigaciones filosóficas*. [Libro en línea] Disponible: [http://www.ziddu.com/download/5078346/WitgensteinLudwig-Investigaciones filosóficas. doc.html](http://www.ziddu.com/download/5078346/WitgensteinLudwig-Investigaciones%20filosoficas.doc.html). [Consulta: 2018, Junio 05].

