

Las presentaciones académicas orales de los estudiantes alemanes de E/LE

Del discurso monológico al dialógico

Claudia Mariela Villar

Universidad de Heidelberg (Alemania).

claudia.villar@zsl.uni-heidelberg.de

Mariela Villar, C. (2011). Las presentaciones académicas orales de los estudiantes alemanes de E/LE: Del discurso monológico al dialógico. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* (2011) 10.

RESUMEN

En este artículo se presentan resultados de un estudio sobre el género textual presentaciones académicas orales en L2. La investigación tiene como propósito describir las características estructurales globales –análisis macrotextual- que dicha pieza textual presenta desde la perspectiva de quien produce el discurso, en situaciones auténticas marcadas institucionalmente y de evaluación. Asimismo, comprende el análisis de la situación comunicativa en las que ésta tiene lugar considerando: los roles de los interactuantes y las características e instancias de interacción. Se trata de un estudio exploratorio, empírico, descriptivo y cualitativo. El corpus oral está compuesto por 20 presentaciones académicas de estudiantes alemanes de E/LE. Los resultados del estudio permiten describir la estructura primaria y secundaria del género identificando el carácter discurso predominante –monológico/dialógico- así como algunos rasgos que éste asume en las diferentes fases y/o momentos del mismo.

Palabras clave: Presentaciones académicas orales; análisis macrotextual; discurso dialógico; español como lengua extranjera

ABSTRACT

This present paper shows the results of a study on textual genre oral academic presentations in L2. The research aims to describe the global structural characteristics –macrotextual analysis- of that oral text from the perspective of the speakers, in an authentic and institutional framework with evaluation purposes. It also includes analysis of the communicative situation in which the discourse occurs considering: the roles of the participants –speakers and audience- and the characteristics and moments of interaction. It is a pilot, empirical, descriptive and qualitative study. The oral corpus is consisting of 20 oral academic presentations in Spanish as foreign language of German students. The study results allow a description of the global structural characteristics of the oral presentations identifying the type of predominant discourse – monologic/dialogic- as well as some features that it assumes in the different phases or moments of it.

Keywords: Oral academic presentations, macrotextual analysis, dialogic discourse, Spanish as foreign language

1. INTRODUCCIÓN

La internacionalización de los estudios universitarios ha provocado en las últimas décadas que muchas universidades en el mundo -particularmente en lengua inglesa- hayan reconocido la necesidad de desarrollar estrategias que permitan formar, entrenar y en última instancia facilitar el acceso a los estudiantes extranjeros -de grado y postgrado- a la comunidad académica a la que desean pertenecer o participar. En este marco el auge de la lengua inglesa promovió la investigación en una amplia gama de géneros académicos y profesionales con el propósito de describir sus características textuales y mejorar su enseñanza-aprendizaje (p. ej. Flowerdew y Peacock 2001; Fortanet 2003b; Swales y Burke 2003; Swales 2004, etc.) tanto de poblaciones estudiantiles nativas como internacionales. Sin embargo, una rápida revisión de la literatura especializada permite constatar que la mayor parte de los esfuerzos se refieren al discurso académico escrito en inglés, y en menor grado,

en francés o alemán. En cuanto al castellano, es posible afirmar, que se han realizado considerables avances, llegándose a niveles de importancia superiores a las dos últimas lenguas mencionadas (Vázquez 2001a), los trabajos pioneros de Vázquez (2001a; 2001b) o de Ciapuscio (2000; 2009b), Ciapuscio y Otañi (2002) entre otros, dan cuenta de ello. Sin embargo, el predominio del discurso académico escrito refleja una actitud tradicional, en lingüística y otras ciencias sociales, de restringir el discurso científico académico al terreno de la escritura (Ciapuscio 2009b). Los estudios sobre la lengua oral formal en los ámbitos académicos en general e hispanohablantes en particular así como aquellos provenientes de las segundas lenguas, todavía son insuficientes y constituyen un área abierta a la investigación.

En el caso concreto del discurso académico oral en español, a las demandas y necesidades de investigación y enseñanza existentes de las comunidades discursivas hispanohablantes nativas se suma el hecho de que los programas de movilidad estudiantil patrocinados por la Unión Europea así como los programas internacionales de intercambio con universidades latinoamericanas -en auge en Alemania- han llevado a nuestra lengua a ocupar posiciones destacadas, ampliando de esta manera los horizontes más allá de los límites del continente europeo con el consiguiente aumento de la demanda lingüística. De esta manera, la internacionalización de los estudios ha sentado las bases y puesto en evidencia la necesidad de producir materiales y desarrollar estrategias que faciliten la inserción del estudiantado no nativo en nuevos contextos de aprendizaje (Vázquez 2001a). Más aún, debe notarse que en el caso de ciertos discursos como el oral formal, "...hay países con larga tradición, y otras culturas donde el público estudiantil, prácticamente no habla, ni hay exámenes orales" (Vázquez, comunicación personal)[1].

En este marco, a las aulas universitarias de E/LE en Alemania acuden estudiantes con necesidades lingüísticas y académicas muy concretas. Estas necesidades suelen tener una doble vertiente: a.- inherentes al aprendizaje de la LE, manifestadas por el propio aprendiz en relación directa con las dificultades lingüísticas y las destrezas implicadas y, b.- vinculadas estrechamente con los objetivos de estudio o profesionales que éstos persiguen alcanzar en el corto plazo, esto es, realizar una estancia en universidad hispanohablante, estudiando uno o dos semestres en esa LE.

Dichas necesidades explícitas imponen a la tarea docente, particularmente en los niveles intermedios y avanzados de E/LE, importantes desafíos. Asimismo, un estudiante de este nivel que se prepara en la LE con tales propósitos debe dominar no sólo las tradiciones retóricas explícitas propias del entorno académico de la LO sino aquellas no explícitas. Esto constituye otra dimensión del problema, aunque algunas tradiciones académicas se encuentran explícitamente codificadas, como es el caso de "...algunos géneros académicos (*en francés: dissertation, explication, commentaire composé; en alemán schriftliches Referat, Thesenpapier; Protokoll; en inglés: academic essays, thesis y dissertations*)" (Vázquez, 2004a:1129) no puede aseverarse lo mismo en el caso del español en general y de los géneros orales en particular. Si bien actualmente se cuenta con un corpus importante (publicaciones académicas, guías didácticas y actividades) aportado por el proyecto pionero ADIEU (*Akademischer Diskurs in der Europäischen Union*) (Vázquez 2001a; Vázquez 2001b; Vázquez 2005) y trabajos de investigación sobre el discurso académico en español (L1), el foco de tales estudios ha sido el discurso académico escrito y la comprensión del discurso oral formal, esto es, de las clases magistrales.

Según Pastor Cesteros (2006) el estudio de una lengua extranjera con objetivos académicos constituye un espacio diferenciado que está cobrando gran relevancia. Esta modalidad de enseñanza se identifica con aquella que pretende adiestrar al aprendiz en el manejo del discurso académico de la LO y en el uso de la lengua en situaciones comunicativas del ámbito educativo (clases, conferencias, exámenes, informes, etc.):

...la enseñanza de una segunda lengua con fines académicos puede entenderse como una tarea propedéutica, que prepara al alumno para entender y asimilar mejor un determinado contenido de su currículum, impartido en una lengua que no es la suya materna, así como para interactuar a través de ella en el aula (Pastor Cesteros, 2006:5).

La autora manifiesta asimismo que la necesidad de la enseñanza del español académico tiene su fundamento en las dificultades de uso de la lengua vehicular que presentan los estudiantes extranjeros y en las quejas que ello suele comportar por parte de algunos profesores españoles.

Por lo tanto, la respuesta a las necesidades propias de los estudiantes, a aquellas provenientes de la internacionalización de los estudios universitarios y a las áreas inexploradas en la investigación lingüística constituyen una demanda y al mismo tiempo un campo de estudio fértil para la investigación en segundas lenguas en ámbitos académicos hispanohablantes.

El estudio exploratorio que aquí se presenta, intenta arrojar luz sobre algunas características de la producción del discurso académico oral en español E/LE a partir de un género textual oral, las *presentaciones académicas orales* (en adelante PAO) realizadas por estudiantes alemanes en situaciones comunicativas auténticas. Se aspira de este modo a caracterizar dicho género, desde la perspectiva de quien produce el discurso, en situaciones comunicativas marcadas

institucionalmente, con el fin de derivar posibles conclusiones que permitan orientar la enseñanza de la lengua oral formal en los ámbitos universitarios alemanes de E/LE.

Las PAO constituyen un género oral muy difundido tanto en la comunidad universitaria hispanohablante como en las comunidades científicas internacionales, pero escasamente abordado en la investigación lingüística, lo que dificulta su tratamiento y enseñanza tanto en LM como en LE. Resultados de un relevamiento de los estudios empíricos actuales sobre las PAO (Villar 2011) permiten constatar la heterogeneidad de enfoques, propósitos, audiencias y resultados así como el escaso tratamiento que éstas han recibido como género textual desde el área de la lingüística aplicada, del inglés con propósitos académicos (EAP), del español con fines académicos (EFA) o E/LE. Entre las investigaciones directamente vinculadas con los propósitos de este estudio y en español cabe mencionarse el trabajo de Sanz Ávala (2005) y Ainciburu (2011). En todos los casos, los autores llaman la atención acerca de la *aparente* simplicidad que encierra la realización de una exposición oral en LM o LE, frecuentemente se subestima su complejidad.

Los estudiantes universitarios alemanes que realizan -o preparan- sus estancias en ámbitos académicos hispanohablantes se ven frecuentemente confrontados con este desafío. De este modo los estudiantes de E/LE -y también los nativos- deben ser capaces de producir un discurso oral formal en español, usualmente en una instancia de evaluación, sin disponer de suficientes materiales^[2] que les permitan conocer cómo los miembros de la comunidad académica hispanohablante produce tales discursos, qué rasgos los definen y caracterizan, y por tanto qué se espera de la actuación en ellos.

Partiendo de la idea de que todo hablante para producir un texto dispone de saberes o conocimientos sobre clases textuales (Heinemann y Viehweger 1991) y que dicho saber es dinámico y flexible, debido a las necesidades comunicativas cambiantes de las sociedades y de los hablantes (Ciapuscio y Otañi 2002), nos aproximaremos a un estudio empírico del género en cuestión a partir de las producciones orales de los estudiantes universitarios no nativos alemanes en situaciones auténticas.

En el marco de un estudio exploratorio y desde una perspectiva que integra aportes del análisis del discurso (AD), la lingüística textual (LT), la lengua con fines específicos este estudio^[3] se propone:

- Analizar la *estructura global textual* de las PAO en español que presentan las muestras textuales orales auténticas producidas por estudiantes alemanes de E/LE, a partir de un *modelo de estructura global* que permita identificar los *rasgos discursivos generales y predominantes* que presentan las *piezas textuales orales* del corpus.

- Identificar las *características predominantes que asume el discurso* –monológico/dialogico- a partir del análisis del tipo y momento de la interacción entre los participantes de la situación comunicativa –profesor, expositor, estudiantes de la clase-.

Se asume que el conocimiento e integración adecuada de los movimientos retóricos de un texto inciden en la producción del mismo acorde con la función que éste cumple, las intenciones asignadas por el hablante y el contexto en el que es producido.

El corpus oral del estudio comprende 20 PAO realizadas por estudiantes universitarios en el ámbito de asignaturas de grado o cursos de español académico. Las mismas han sido grabadas y transcriptas. Dado que gran parte del corpus está integrado por registros en audio, no se abordaron los elementos no verbales (proxémicos y cinésicos), asimismo se excluyeron del tratamiento los elementos paraverbales (voz y vocalizaciones) del discurso oral.

2. LAS PRESENTACIONES ORALES EN ESPAÑOL COMO GÉNERO ACADÉMICO

La PAO es un ejemplo paradigmático de los usos orales formales en el contexto académico. Ha sido concebida como tal en dicho ámbito, lo cual no ocurre con otros géneros orales presentes en el ámbito escolar o universitario como el debate, la entrevista, etc. (Martínez Mongay 2004:17). Asimismo, constituye un instrumento importante y presente en la vida académica utilizado con fines de evaluación (formativa o sumativa). No obstante, en la literatura consultada y en las comunidades discursivas hispanohablantes –académicas y científicas- se encuentran términos diferentes para referirse al género textual objeto de estudio, entre ellos: *ponencia*, *exposición* o *presentación*. Por otra parte, la alusión a una definición o tratamiento conceptual explícito del género es limitado.

En la literatura especializada se puede constatar que la denominación más utilizada es *ponencia*. No obstante, la misma está reservada a las presentaciones orales de especialistas o expertos en ámbitos científicos. Así, para Brottier (2007:113) “...la ponencia es la realización de un acto comunicativo que se lleva a cabo en reuniones de especialistas y su finalidad es proporcionar conocimiento o dar lugar a la discusión”

y Moyano (2001) la define como:

...texto de oralidad secundaria, en tanto es escrito para ser expuesto oralmente o leído en voz alta en una mesa compartida con otros expositores en un congreso. Su estructura es libre, así como su contenido, puesto que un investigador puede a través de él hacer formulaciones teóricas o presentar nuevas técnicas o métodos, experiencias realizadas o estudios de casos. Se publica en actas de congresos (Moyano 2001:6).

Briz y otros (2008) sitúan a *la ponencia* como una variante de *la conferencia*. Esta última considerada como género discursivo monológico, del ámbito científico-académico y profesional, y es definida como “un discurso normalmente expositivo, aunque también puede contener elementos argumentativos, de carácter formal, que se realiza en una sola intervención durante un tiempo amplio y ante un público numeroso” (Briz y otros 2008:207). Para dichos autores *la charla*, *la ponencia*, *la lección magistral* y *la sesión informativa* son variantes de la conferencia y tienen en común el objetivo de informar sobre algo, ofrecer conocimientos, unas pautas de actuación, exponer resultados, datos, tendencias o aclarar algún tema. En dicha obra no se definen ni tratan las exposiciones o presentaciones orales académicas.

En la misma línea que Briz, Palou y Bosch (2005) definen a la exposición oral como:

...una situación comunicativa pública, en la cual una persona se dirige a un grupo de oyentes para tratar una cuestión con cierto orden y rigor. Entendemos que una conferencia es un ejemplo de exposición oral que cumple con ciertos requisitos formales como la presentación explícita del tema que se va a tratar, la explicación detallada de las ideas principales, el uso de materiales audiovisuales de ayuda (Palou y Bosch 2005:46).

Solé (2009) alude a *la exposición pública del trabajo académico* al caracterizar los rasgos generales de la comunicación oral formal, esto es, el discurso académico. No obstante, merecen citarse algunos elementos o rasgos que podrían colaborar en la delimitación conceptual:

En la preparación de una presentación pública de un trabajo académico se parte justamente de un texto ya escrito, compacto y organizado. Ese texto se concibe, explícita o implícitamente, para ser procesado mediante una lectura elaborativa, individual, pausada, que permite al lector una gran libertad de movimientos: insistir, releer, incluso alterar el orden o suprimir información. Sin embargo, la exposición oral será administrada enteramente por el orador (dentro de unos parámetros y convenciones), y el auditorio asistirá a un discurso, que, por razones evidentes, no puede ser la mera oralización de aquel escrito, ni siquiera la oralización de su resumen escrito (Solé 2009:113-114).

De la definición precedente se rescatan dos instancias implicadas en una PAO: una referida a la concepción de la misma, *la preparación*, que conlleva la elaboración de un texto escrito, y la otra vinculada al acto mismo de la exposición, *la oralización*, que debe asumir características diferentes al texto escrito.

En el marco de la tesis doctoral realizada por Sanz Àlava (2005) en el área del español profesional y académico en el ámbito de la Ingeniería Civil, la autora toma como modelo de texto oral a la PAO, sosteniendo que:

...el discurso que producen los alumnos es un texto `escrito para ser dicho´ (...). El registro oral y escrito son la misma lengua conformada en distintos medios, uno de ruidos y otro de formas escritas, pero es evidente que los rasgos que los separan deben ser establecidos para facilitar su redacción.

Después de analizar y de resumir los textos seleccionados, el alumno adapta el texto escrito al discurso oral, sabiendo que la macroestructura está inspirada en la retórica clásica. Un buen discurso tiene tres secciones diferenciadas: la introducción, el cuerpo del discurso y la conclusión (Sanz Àlava 2005:206-207).

La autora alude asimismo a la *presentación oral científica* realizada por expertos-ponencia por otros autores-, y propone como herramienta didáctica para la producción de las presentaciones orales académicas de los estudiantes la consideración del modelo de presentación oral científica de Davis (1996 en Sanz Álava 2005:209) cuya estructura se basa en la organización textual establecida por Swales (1990) –introducción, método, resultados y discusión (IMRD)-.

Otras definiciones halladas en la literatura consultada constituyen intentos para la delimitación conceptual. Así, Corredor y Romero (2009:60) se refieren a la exposición afirmando que se trata de "...un discurso netamente académico o formal, con fines de convicción –demostración- o de persuasión –llevar a la acción-“. Asimismo, en un estudio exploratorio sobre la comprensión y la producción de la *exposición oral como técnica didáctica* realizado por González Ortiz (2004) en el ámbito de medicina se afirma:

Las exposiciones hacen parte de los usos lingüísticos formales monogestionados y como tales están alejadas de las prácticas orales cotidianas de los estudiantes. Son discursos autónomos preparados con anterioridad, tienen un mayor contenido que los discursos no planificados, generalmente tratan de temas especializados, requieren un importante control sobre los elementos de cohesión (conectores discursivos y metadiscursivos), el léxico utilizado es preciso y específico, sintaxis sistematizada y la posibilidad de respuesta del receptor ante el discurso es nula o mediatizada por un moderador o por el profesor (González Ortiz 2004:90-91).

Una definición explícita de Cancela Vázquez (s.f) concibe a la *presentación oral* en contexto académico como:

...una variante de la realización de la expresión oral de contenidos académicos y socio-culturales lógicamente estructurados con fines informativos, actualizadores y orientadores que se manifiesta a través del monólogo de un hablante y que implica su interacción con un auditorio en el contexto del aula (Cancela Vázquez s.f:1).

Y finalmente, Vázquez (2000) sitúa la pieza textual en cuestión dentro de los cursos de habilidades específicas afirmando que "...presentar un tema es una actividad compleja que supone, además del dominio lingüístico, un dominio discursivo, el manejo de ciertas técnicas elementales de retórica y una cierta seguridad personal" (Vázquez 2000:124).

Atendiendo a los *rasgos generales* presentes en las definiciones citadas precedentemente, se identifican algunas *dimensiones básicas* que permiten caracterizar provisionalmente las PAO, a saber:

- a. *Ámbito o situación comunicativa*: es institucional, académico o universitario.
- b. *Emisor o hablante*: quien/es presenta/n, estudiante/s o expositor/es.
- c. *Destinatarios o audiencia*: el profesor y el resto de los integrantes de la clase, contexto del aula.
- d. *Roles sociales de los interactuantes*: asimétricos (profesor-estudiante) y simétricos (estudiantes)
- e. *Mensaje*: contenido disciplinar, académico (técnico-científico o de divulgación científica).
- f. *Carácter*: planificado, monológico, pudiendo implicar el diálogo e interacción con la audiencia.
- g. *Registro*: formal, léxico preciso.
- h. *Procedimientos*: exponer, informar, argumentar, persuadir.
- i. *Función curricular*: generalmente cumple con una función evaluativa en el marco de la asignatura o programa del curso.

?

2.1 HACIA UNA DEFINICIÓN OPERATIVA

En este estudio se entiende por *PAO*: Género discursivo académico oral que tiene como macropropósito informar y/o persuadir en el marco de una relación asimétrica, configurada esencialmente entre un hablante o emisor –el estudiante- y un receptor o destinatario primario -el/la docente-. Asimismo, la audiencia incluye otros destinatarios –los estudiantes que integran el curso- y que se encuentran en relación de simetría con el emisor. Tiene lugar en un contexto académico y constituye una instancia de evaluación. Se trata de un discurso monologado, planificado o preparado con anterioridad. Preferentemente hace uso de un modo de organización discursivo de carácter expositivo-explicativo y argumentativo implicando generalmente el uso de recursos multimodales. En cuanto al mensaje o contenido, incluye temas especializados

(teórico-científicos) o de divulgación relativos al área de estudio de los emisores. Presenta cierta dependencia del texto escrito: es escrita para ser expuesta o presentada oralmente en una clase universitaria y ocasionalmente incluye la lectura en voz alta de algún contenido relevante. Generalmente el hablante o emisor se vale de un guión que le sirve para garantizar la presentación ordenada de su discurso, el que suele acompañarse con la proyección^[4] en la sala de los puntos sobresalientes que sirven de apoyo tanto al hablante –durante la producción del discurso– como al auditorio –a los fines de la comprensión del mismo–. La forma que la PAO puede adoptar es individual o grupal y suele tener una duración limitada (15 y 20 minutos).

Debe advertirse que si bien se ha explicitado que la presentación oral pertenece a los *géneros monologados*, la misma suele incluir la interacción oral entre los participantes del discurso, ya que generalmente contempla un turno de preguntas luego de la exposición^[5], lo que le asigna también un *carácter dialogado* a la misma.

En suma, en una PAO, pueden identificarse los siguientes *momentos o fases*:

1. *Preparación y organización del discurso oral* que incluye: el análisis de las circunstancias y exigencias del discurso (lo que se demanda y se espera), la investigación y documentación, la definición del tema o título, la estructuración lógica, jerárquica y secuenciada de ideas, así como el adecuado y pertinente desarrollo de cada una de éstas. Esta fase quedará plasmada en la elaboración de un texto escrito para ser presentado, el que puede consistir en un simple guión conteniendo títulos y notas con los puntos principales del discurso hasta la redacción completa y detallada del mismo, similar al texto de la comunicación escrita de una ponencia presentada por un experto en una reunión científica.

2. *Presentación o exposición propiamente dicha* (usualmente monologada), que constituye la oralización del discurso preparado, organizada generalmente según una estructura global que comprende el inicio o apertura, la introducción del tema, el desarrollo –ofreciendo informaciones, explicaciones, razones y/o argumentos– la síntesis o recapitulación, la conclusión, el cierre y el agradecimiento. La forma de la presentación oral puede ser individual o grupal. En esta última cada uno de los interlocutores desarrolla una de las partes de la estructura global o bien éstos van desarrollando cada una de las partes alternando sus intervenciones.

3. *Interacción o discusión* (dialógica), frecuente aunque no necesariamente obligatoria, constituye una secuencia en sí misma, generalmente ubicada a continuación de la exposición monológica. La misma comienza usualmente con la apertura del turno de preguntas, comúnmente a cargo del/la docente de la asignatura. Durante la misma deberán responderse aclaraciones, explicar temas, argumentar, defender, justificar la propia postura ante las preguntas e intervenciones del/la profesor/a y/o del resto de los estudiantes, etc. Esta instancia constituye una forma de la subclase textual, examen oral (del tipo pregunta – respuesta) basado en una relación dialógica entre los participantes.

En suma, la presentación oral de un tema académico implica disponer de recursos lingüísticos y estrategias para exponer, explicar y argumentar o persuadir. La lingüística textual establece unas secuencias prototípicas, caracterizadas por la intencionalidad que las preside así como por el peso específico de determinadas estrategias comunicativas vinculadas al género en cuestión: explicativas y argumentativas (Cros 1996 en Vilà 2005).

3 MÉTODO

3.1 CARACTERÍSTICAS DEL ESTUDIO

Se trata de un estudio *exploratorio, empírico, descriptivo y cualitativo* del género textual PAO en español L2.

Acorde con el estado de la investigación sobre el tema (Villar 2011) no se dispone de estudios previos que puedan aplicarse directamente al objeto y la población en cuestión. De este modo, se justifica la realización de un estudio *exploratorio* que permita acceder a un mayor conocimiento, comprensión y definición del fenómeno estudiado.

Se trata de un estudio *empírico* en tanto que incluye la construcción y el análisis de un corpus oral del género PAO, a los fines de *analizar y describir* las características estructurales globales que dicha pieza textual presenta desde la perspectiva de quien produce el discurso y en situaciones comunicativas auténticas.

La LT ha desarrollado diferentes metodologías de aproximación *al análisis textual* (Van Dijk 1983; 1995; Swales 1990; Heinemann y Viehweger 1991; 2002; Adam 1992; Brown y Yule 1993; Bronckart 1992; Beaugrande y Dressler 2005, entre otros) que conllevan diferentes formas de tratamiento del género. En este trabajo, se aborda el estudio de la *estructura o esquema global textual de las PAO*, combinando el análisis macrotextual, la organización discursiva de sus partes –

movimientos- y de las secuencias textuales sin perder de vista el contexto y cómo éste es producido por los interlocutores (Van Dijk 1983; 1995; Swales 1990; Heinemann y Viehweger 1991; Adam 1992; 1995; Alcaraz Varó 2000; Ciapuscio y Otañi 2002, Ciapuscio 2009 entre otros). En otras palabras, se trata de identificar patrones o esquemas de organización global en el género estudiado, su segmentación o partes para analizar las funciones comunicativas y los elementos retóricos que éstas manifiestan.

De este modo, la investigación consiste en un estudio *descriptivo y cualitativo* de los rasgos característicos del género textual seleccionado, la forma que éstos asumen y cómo se combinan en la actuación, así como su representatividad en el corpus.

El tratamiento *cualitativo* de los datos consiste en el *análisis de contenido o textual* de los registros del corpus a partir de los fundamentos teóricos seleccionados y la caracterización del género PAO realizada precedentemente. Si bien el foco de este estudio es esencialmente cualitativo, se incluye un tratamiento *cuantitativo* de los datos del análisis de la estructura global en términos de frecuencia simple –y porcentajes- a partir de las categorías utilizadas en el análisis cualitativo.

Dado los objetivos de este trabajo, no se utilizan las técnicas demográficas más habituales para seleccionar las muestras, si bien se han definido y utilizado criterios para ello. Asimismo, dado el carácter exploratorio y cualitativo de esta investigación, el énfasis del análisis textual se basa en categorías y parámetros previamente definidos considerando su grado de presencia en el corpus, aproximación usual en los trabajos de caracterización del género (Ciapuscio y Otañi 2002; Carter-Thomas y Rowley-Jolivet, 2003; Rendle-Short 2006; Brottier 2007; Müller 2007; Ciapuscio 2009a; 2010; etc.). De este modo, no es de interés realizar un estudio estadístico del corpus, si bien no se descarta que un refinamiento de los datos cuantitativos obtenidos en este trabajo posibilite la utilización de operaciones estadísticas en un futuro.

Las *técnicas* empleadas en la recolección de los datos comprende: grabaciones en audio y en video.

3.2 DIMENSIONES DE ANÁLISIS

Se diferencian las siguientes *dimensiones de análisis*:

1. *Esquema textual del género o estructura global textual (EG)* de la PAO. Se consideran categorías o parámetros que permiten caracterizar la estructura primaria y secundaria del género estudiado, esto es, las secciones y sus subpartes o movimientos presentes en cada una de las fases (Van Dijk 1983; 1995; Swales 1990; Adam 1992; Alcaraz Varó 2000; Ciapuscio y Otañi 2002; Bronckart 1992, 2004; Alvarez Angulo 2004; Padilla 2005; Vilà 2005; Brottier 2007; Calsamiglia y Tusón 2007; Müller 2007; Solé 2009), entre otros. De este modo se establecen dos tipos de unidades de análisis, esto es, las de nivel más global del texto en cuestión (secciones) y las propias de cada sección (subpartes o movimientos), las mismas han sido incluidas y caracterizadas en un *Modelo de EG* de las PAO (véase Anexo 1), el Gráfico 1 lo presenta en forma sucinta.

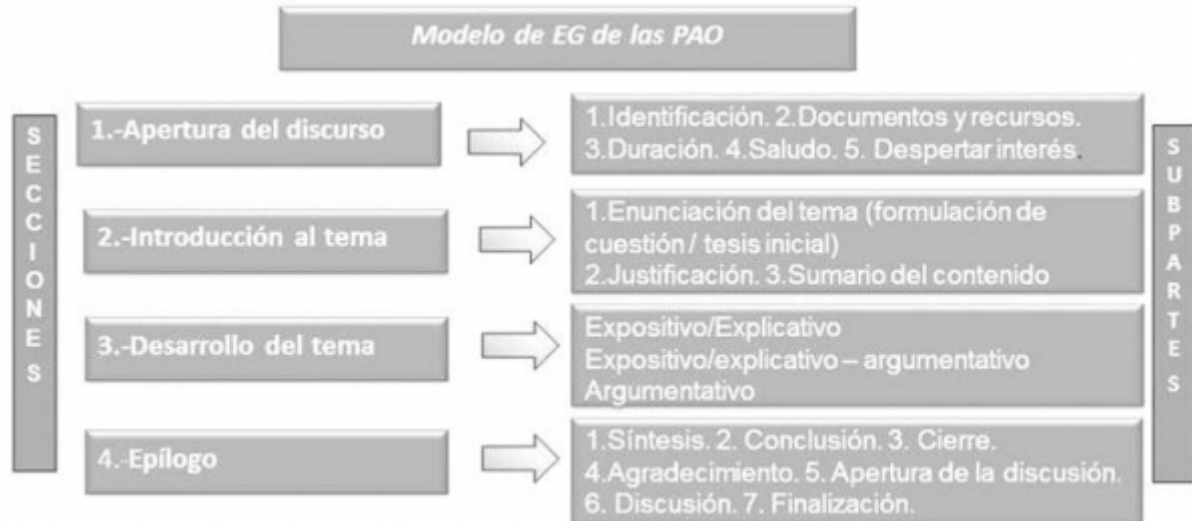


Gráfico 1. PAO: Modelo de estructura global textual (secciones y subpartes)

El análisis de ocurrencias en el corpus permite establecer qué categorías se identifican, cómo se manifiestan, cuáles son las más frecuentes - obligatorias u optativas- así como la forma en que éstas se combinan.

2. *Organización del discurso y secuencias predominantes.* Esto es, el análisis de la heterogeneidad de secuencias que componen cada registro oral a los fines de identificar la secuencia textual predominante, las subsecuencias existentes y su función. Este análisis permite caracterizar la organización interna del discurso, acceder a la representación del esquema metal subyacente y categorizar los tipos -y subtipos- de organización textual del corpus oral. Dicho análisis se basa en los resultados vertidos del estudio de la EG (1).
3. *El discurso, para lo cual se seleccionan categorías como:* el tipo de discurso predominante (monológico / dialógico) así como el tipo y momento de la *interacción entre los participantes de la situación comunicativa.*

?

3.3 PARTICIPANTES

La población comprendida en este estudio está formada por 20 estudiantes universitarios de grado cuya LM es el alemán. Sus edades oscilan entre 21 y 27 años de edad. En cuanto a la distribución por sexo 18 son mujeres y 2 hombres.

Los participantes se hallan matriculados en diferentes carreras de grado universitarias en el área de Ciencias Humanas y Sociales en las universidades alemanas de Ratisbona, Berlín y Heidelberg. Dichos estudiantes asisten a cursos de español con fines académicos en las mencionadas universidades alemanas (n=18) o están realizando estancias académicas en universidades españolas en el marco de convenios de cooperación con diferentes instituciones académicas españolas (n=2). Tienen un nivel de E/LE según el MCER de C1/ C1.1 y B2[6].

3.4 PROCEDIMIENTOS

Los procedimientos implicados en la realización del estudio empírico comprenden: la elaboración del corpus oral y la transcripción de los registros orales obtenidos.

La *construcción* del corpus oral se realizó dentro del período noviembre de 2010 - febrero de 2011.

Los datos registrados han sido relevados por los participantes durante la realización de la presentación misma o bien han sido registrados por profesores universitarios a cargo de las asignatura o cursos. En todos los casos los participantes –profesores y estudiantes- han autorizado la utilización de sus intervenciones para la realización de este estudio.

Dados los propósitos del estudio las *transcripciones* son de tipo ortográfico. Para su realización se han consultado diferentes convenciones utilizadas en la transcripción de corpus orales generalmente aplicadas al estudio de la conversación -

entre ellas, la edición del Corpus PRESEEA-Alcalá, Payrató 1995; el modelo de Calsamiglia y Tusón 2007; Tusón 2008 y García García 2009-. Luego de la consulta y acorde con las características del corpus oral, que no responde a los estudios de la conversación ni tampoco se centra en un análisis de interlengua, se estableció una lista de convenciones adecuadas a las necesidades del estudio. El corpus transcrito aparece no obstante marcado en exceso (por ejemplo: alargamientos, pausas, etc.), esto se ha realizado a los fines de posibilitar la realización de investigaciones futuras evitando instancias de revisión posterior.

En todos los casos se ha transcrito lo más fielmente posible, el contenido no ha sido modificado, corregido o alterado. Cada una de las líneas que conforman las transcripciones ha sido numerada en el margen izquierdo y en forma correlativa a los fines de facilitar luego el análisis y referencia.

3.5 CORPUS ORAL: CARACTERIZACIÓN

Las 20 PAO en español no nativo que integran el corpus seleccionado para este estudio presentan las siguientes características comunes:

1. provienen de estudiantes universitarios de grado;
2. su contenido es académico (teórico-científico y de divulgación);
3. se realizan en el ámbito de una asignatura en Ciencias Humanas o curso universitario de EFA;
4. son individuales;
5. la LM de los expositores es el alemán;
6. constituyen instancias de evaluación (formativa o sumativa) y por tanto;
7. tienen lugar en situaciones comunicativas institucionales y auténticas.

El corpus constituye un total de 5 horas 43 minutos de grabación. Han tenido lugar en las universidades alemanas de Berlín y Heidelberg (n=18) y en universidades españolas: Complutense de Madrid y de León respectivamente (n=2). Se han registrado en situaciones auténticas, en audio (mp3) y una en video, aunque en esta última falta el final (aproximadamente 2 minutos de grabación), razón que obligó a eliminar el registro del análisis.

Como ya se ha mencionado, las PAO han sido numeradas y transcritas, tienen una duración variable y comprenden diferentes temas (véase Anexo 2). El corpus de PAO contiene asimismo el material de apoyo utilizado por los estudiantes durante la presentación (*PowerPoint* y/o *Handout*). Si bien dicho material ha facilitado la transcripción y comprensión del contenido, no ha constituido una dimensión de análisis en este estudio.

4 RESULTADOS

4.1 ANÁLISIS CUALITATIVO DE LA ESTRUCTURA GLOBAL TEXTUAL DE LAS PAO –SECCIONES Y SUBPARTES-

Tal como se explicitado el estudio de la EG del tipo textual analizado se basó en un *Modelo de EG* (véase 1) de las PAO elaborado para este estudio. Los pasos implicados en esta fase consistieron en:

a. *Análisis de contenido* de cada registro oral –a partir de la transcripción- identificando en cada caso cada una de las dimensiones de análisis de la EG, computándose la presencia (o ausencia) de éstas, extractando el fragmento representativo y registrando la línea de aparición correspondiente en la transcripción. Por cada registro del corpus se completó una grilla de la EG.

b. *Síntesis final* del análisis de contenido (realizado en a), esto es, de las categorías de la EG identificadas –sección y subparte-, forma que adoptan –fragmentos representativos- y su frecuencia observada. Por cada sección se completó una grilla de síntesis. Dicho análisis permitió considerar la EG como un todo y observar qué características comunes presenta el grupo, al mismo tiempo que realizar cortes transversales -por sección-.

En los siguientes apartados se presentan resultados obtenidos del análisis de la EG por sección, ilustrándose con fragmentos representativos seleccionados del corpus.

PAO: Sección 1. Apertura del discurso. Comprende las instancias formales que preceden a la presentación de contenidos propiamente dicha – *identificarse, explicitar la duración de la exposición, referirse a los materiales de apoyo* que se utilizarán- y constituye un primer contacto e interacción con la audiencia destinado a generar empatía, motivar y establecer una relación positiva con ésta –*saludo, despertar interés y/o curiosidad*-. Se trata de una sección de carácter *optativo* si bien algunos movimientos son esperables o deseables en una *buena presentación oral* –por ej. *el saludo y el despertar el interés de la audiencia*-

Los resultados relevantes obtenidos son:

1. la subparte *identificación del/la estudiante* que *expone y el despertar el interés de la audiencia* son las *subpartes más frecuentes*. La primera está a cargo del/la docente, quien menciona o pregunta por el nombre de pila al estudiante. Es posible que la presencia de la misma:
 - a. sea necesaria para el/la docente a los fines de *ratificar o constatar los datos* del/la estudiante, ya que dichas presentaciones constituyen instancias de evaluación de la asignatura. Ejemplo:
“P.-**Marianne**[7], ¿no?
M.-**soy Marianne**” (R9)[8]
 - b. sirva para *focalizar la atención de la clase y presentar al estudiante*. Ejemplo:
“P.-**me decís tu nombre**
V.-sí, **Vanessa**
P.-**ahoravamos a escuchar a Vanessa entonces**” (R4)
“P.-**Lo primero que vamos a hacer** es escuchar lo que **Gero** nos va a contar...”(R19)
 - c. o simplemente responda a cuestiones prácticas como *identificar la grabación* en caso de que ésta se utilice con propósitos didácticos.

?No obstante, debe recordarse que las PAO tienen lugar en el ámbito de un curso o asignatura universitaria donde generalmente los participantes ya se conocen, por esta razón no necesitan presentarse como suele ocurrir en el ámbito de las ponencias de expertos o las presentaciones profesionales.

2. La subparte *documentos de apoyo, recursos tecnológicos y fuentes* está escasamente representada en todo el corpus, no se hacen referencias explícitas a los mismos. Salvo en el caso del R 5 - las referencias a *documentos de apoyo o recursos tecnológicos* utilizados no aparecen en la sección 1, sino en las secciones 2 y 4 respectivamente.

3. La subparte referencia a *laduración de la presentación* está generalmente a cargo del/la docente. Este/a establece los tiempos y asigna límites a la tarea -relación asimétrica subyacente-. Si bien la frecuencia de aparición de la categoría en el corpus es baja, se han observado intervenciones o indicaciones de los profesores -(f=3)- durante el desarrollo de la presentación destinadas *amarcar* el tiempo, las que podrían incluso interpretarse como una indicación al estudiante de que se ha extendido más allá de lo estipulado o sobre aspectos secundarios del tema, así por ej.:

"P.-**cuidado con el tiempo, ¿sí?** [...]"

P.-yo creo que **hay que ir terminando**

G.-**sí, ya termino, ya estoy terminando** [...] "(R3)"

"P.-**tenemos que ir llegando a la conclusión**

M.-vale [...] "(R8)"

"P.-**Podrías ir terminando** ¿no?"

F.-¿mm?"

P.-**Ir terminando**

F.-Ok. [...] "(R15)"

4. Finalmente, la subparte *saludo* a la clase, está a cargo de quien realiza la exposición a partir de fórmulas estereotipadas, similares y/o idénticas, no obstante éste presenta una escasa representación (f=5).

PAO: *Sección 2. Introducción al tema.* Contiene esencialmente tres subpartes principales que son: *la enunciación del tema, la justificación de los motivos de la elección* y el *sumario de los puntos principales del contenido a tratar*. De éstos solo el primero constituye un movimiento obligatorio, pues éste es el punto de partida sobre el cual se articula el desarrollo de la presentación.

Los resultados relevantes son:

1. La *enunciación del tema* es la subparte más frecuente en el corpus (89%), se trata de un movimiento obligatorio. Se constata asimismo la *presencia de las variantes: formulación de la tesis (f=9) y de una cuestión (f=4)*, esto coincide con la predominancia de la modalidad argumentativa observada en el grupo.

Algunos ejemplos son:

"[...] **os hablaré hoy de la conexión entre la literatura y la política** [...]" (R5)

"[...] **hoy voy a presentar** el : rol exclusivo que tienen las redes sociales hoy en día en la formación de protestas políticas." (R6)

"M.-En :**la presentación de hoy me dedicaré (e:) al futuro desarrollo de los países del norte de África**
a. Si hablamos del norte de África hablamos generalmente de Marruecos, Argelia, Libia, Egipto y el pequeño Túnez que está aquí [...]" (R8)

"[...] Así quemí : **presentaciónva** ahora **sobre lo fantasmal en la novela de Pedro Páramo de Juan Rulfo**. Y : Pedro Páramo es un buen ejemplo para

P.-Es un buen ejemplo DE

M.-¡Uy! de : (RISAS), de ello po-ya que hay en la obra varios temas. [...]" (R9)

"[...] Bueno hoy (e:) **os voy a hablar sobre :la historia de la : lengua española** y la importancia en cuanto al aprendizaje (e:) del idioma [...]. (R15)

"Muy bien, **mi tema es** la inmigración ilegal en el sur de España [...]" (R19)

2. La suparte *justificación o motivos de la elección del tema*, aparece. En dos casos (R16 y R19), los estudiantes lo hacen espontáneamente en la *sección 2*, y en los dos restantes, realizan la justificación a pedido explícito de la docente en la *sección 4*, al inicio de la discusión (R12 y R14). Salvo en un caso los motivos que se aluden son de índole personal.
3. El *sumario de los puntos a tratar*, es utilizada casi en forma explícita por el 73%. Si bien no es un movimiento obligatorio es recomendado y deseable la inclusión y presentación de un sumario al comienzo de la exposición. Ejemplos son:

"[...] **para comenzar** (e:) **primero** les voy a presentarme **estructura**. (e:) **Primero** me voy a fijar en la pregunta por qué el litio es tan importante para Bolivia, (e:) **después** yo voy a seguir con el tema del litio en general, y (e:) **al final**, voy a desarrollar mi argumentación." (R3)

"Bueno **con el fin justificar lo que he dicho hasta ahora** (e:) **os presentaré** (m:) **las etapas de mi razonamiento en el orden siguiente**. **Primero** vamos (e:) vamos a hablar de lo que es una sociedad y cómo se mantiene [...]. **En segundo lugar**, hablaremos de qué influye en el comportamiento social y cultural de una sociedad / y : **entonces lugar**, os quería dar unos ejemplos varios, tres ejemplos pero vamos a **ver cuánto tiempo nos queda** [...]" (R5)

"Y por eso **primero** quiero **explicar** un-un poco **quién es Valle Inclán o dar unos datos sobre él** y : después, (e:) tengo un **ejemplo** que sobre (e:) la obra "La Generala", **para mostrar** la situación de las mujeres en general, en ese tiempo y : **siguiente, explicaré** el rol típico que encontramos en su obra y : (e:) **después**, tengo los **ejemplos** [...] y : bueno, **hablaré también** un poquito sobre "Los esperpentos" // y : pues **finalmente, mi conclusión**." (R10)

PAO: Sección 3. Desarrollo del tema. Constituye el cuerpo del discurso mismo y contiene esencialmente la información que se desea o se debe transmitir a la audiencia. Consiste esencialmente en la exposición clara y ordenada de ideas, informaciones, datos, argumentos, etc. El modo de organización textual característico que suele asumir la presentación oral es el *expositivo/explicativo*, modalidad propia del discurso académico o de los textos de divulgación científica. Se trata de una *sección obligatoria* de movimientos variables

Los resultados relevantes obtenidos son:

1. Se constata el predominio de la modalidad argumentativa. Más de la mitad de los registros presentan un modo de organización textual predominante argumentativo (f=13), el resto asume una modalidad textual expositivo/explicativa (f=4) y/o expositivo/ explicativo-argumentativa (f=2) (véase Gráfico 2)
2. Pueden identificarse formas combinadas de las secuencias expositivo-argumentativas así como la presencia de subsecuencias descriptivas o narrativas sujetas a la modalidad predominante (argumentativa), las que permiten conformar diferentes subtipos de organización secuencial combinada.
3. Es posible que la prevalencia de la modalidad argumentativa se deba más bien a requisitos o exigencias impuestos a la tarea por la docente de la asignatura más que a una predilección del hablante, dado que los 13 registros argumentativos proceden del mismo curso.

?



?

PAO: Sección 4. Epílogo. Comprende las instancias finales de la presentación del contenido –*resumen, conclusión, cierre y agradecimiento*–, la interacción con la audiencia –*apertura del turno de preguntas y discusión*– y la clausura del discurso. No todas las subpartes o movimientos de la sección son obligatorios, sin embargo resulta imprescindible la presencia de alguno de los movimientos, a los fines de señalar a la audiencia y otorgar al discurso algún tipo de cierre o finalización, aspecto en última instancia que no puede obviarse. Dado el ámbito, la finalidad de la PAO y la relación asimétrica entre sus interlocutores primarios –profesor/estudiante– es generalmente el/la docente de la asignatura quien realiza en última instancia clausura del discurso.

Los resultados relevantes obtenidos son:

1. la subpartes *recapitulación o síntesis* está casi ausente en el corpus.
2. La *conclusión* está presente en casi en todos los registros (89%). El análisis de contenido permitió diferenciar subcategorías o tipos de conclusiones: a.-*Expresan opiniones y/ o valoraciones* (f8); *Expresan la confirmación de la tesis propuesta* (f=6); *Combinan confirmación de la tesis y opiniones* (f=2); *Combinan confirmación de la tesis con la ejemplificación* (f=1).
3. *El agradecimiento* es una categoría con baja representatividad en el corpus 10%.
4. En lo que respecta a las subcategorías *apertura del turno de preguntas, discusión y finalización* puede aseverarse que son movimientos están altamente representados en el corpus estudiado.

?

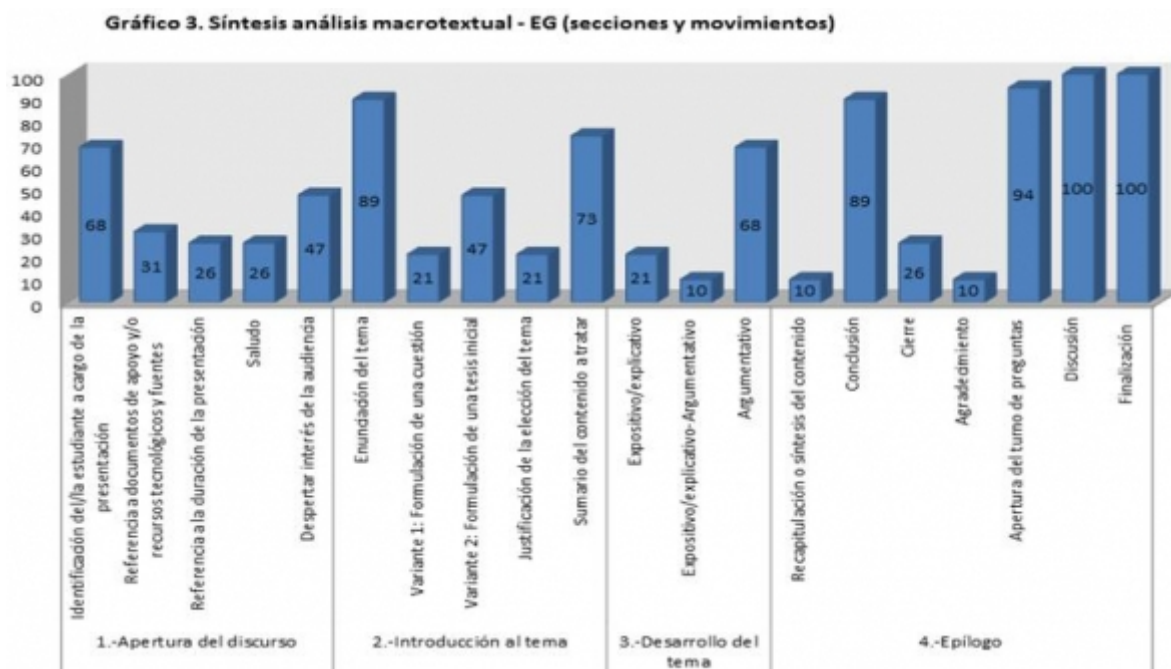
Si bien la *discusión* no es considerada inicialmente como un movimiento obligatorio, es posible que ésta haya sido un requisito impuesto a la tarea por el/la docente de antemano, basado en la intención o propósito de evaluar contrastando la competencia lingüística oral en E/LE y el dominio del contenido en un discurso preparado y en uno espontáneo respectivamente. Dicha intención, frecuente en las evaluaciones realizadas por los docentes de E/LE, suele basarse en el supuesto de que el estudiante no nativo ha aprendido de memoria el discurso y por tanto “repite sin tener conciencia de lo que dice”, por lo que en la evaluación debe insistirse en la interacción espontánea y sin guión, ya que ésta sería la única que permitiría evaluar o daría cuenta de su competencia lingüística oral en la LE y el grado de dominio del contenido.

En lo que se refiere a las interacciones identificadas en el corpus durante la subparte *discusión*, las mismas se producen en la mayoría de los casos entre el/la docente y quien presenta, otras veces hay interacción entre este último y el resto de los estudiantes de la clase. Los rasgos hallados que caracterizan dicha interacción son los siguientes:

- a. Consiste en serie de *preguntas conectadas*, una especie de “diálogo académico” o didáctico basado en una relación asimétrica profesor-estudiante. Dado que se trata en última instancia de un diálogo, hay turnos y algunos solapamientos.
- b. El registro y el léxico que caracteriza la interacción es de tipo formal.
- c. Las demandas del/la docente más frecuentes durante la discusión consisten en *interrogaciones sobre el contenido*: pedido de aclaraciones, de especificación de temas o ideas, de justificaciones, de argumentaciones, de las razones de la elección del tema.

- d. Las *intervenciones* de los docentes se dirigen a: corregir lo dicho (fechas, datos, gramática, léxico, pronunciación, entre otras); provocar la reflexión del estudiante; complementar el tema, esto es, comentarios que amplían el contenido presentado (datos, informaciones, ejemplos), apoyan la tesis defendida y fomentan la discusión; a dar opiniones sobre lo dicho; a contraargumentar; y aquellas destinadas a realizar algún tipo de juicio evaluativo por parte del/la docente.
- e. La *apertura del turno de preguntas* al resto de la clase está siempre precedido por la invitación del/la docente de la asignatura.
- f. Las *preguntas* de los estudiantes, tienen una menor densidad y variedad que las preguntas e intervenciones del docente, son espontáneas, se basan en una relación simétrica y generalmente giran en torno a un pedido de aclaración del contenido, de la opinión personal y de ampliación de alguna información. Asimismo aparecen *intervenciones* espontáneas como opiniones, comentarios adicionales o valoraciones sobre el contenido presentado.
- g. En las *respuestas* del hablante aparecen recursos diversos como: reformulación, ejemplificación, aclaración, contraste, diferenciación, ampliación del tema, justificación, ilustración, entre otros.
- h. Durante la discusión, los estudiantes expositores, contestan las inquietudes del resto de sus compañeros observándose mayor nerviosismo ante los cuestionamientos de los profesores.

En el Gráfico 3 se presenta un resumen de las categorías de la EG -sección y subparte- y su frecuencia observada (expresada en porcentajes). Como ya se ha advertido, el tratamiento cuantitativo de los datos no es objetivo primordial de este estudio, el mismo se ha tenido en cuenta para la realización del análisis cualitativo.



4.2 ANÁLISIS CUALITATIVO DE LA ORGANIZACIÓN DEL DISCURSO Y SECUENCIAS PREDOMINANTES

El mismo consistió en el análisis focalizado de la heterogeneidad de secuencias que componen cada registro oral a los fines de identificar la secuencia textual predominante, las subsecuencias existentes y su función. Este análisis permite caracterizar la organización interna del discurso, acceder a la representación del esquema metal subyacente y categorizar los tipos -y subtipos- de organización textual del corpus oral. Dicho análisis se basa en los resultados vertidos del estudio de la EG (1).

A continuación se ilustran los modos de organización textual predominante identificados en el corpus, los subtipos de organización secuencial definidos y sus rasgos sobresalientes (Tabla 1).

Modalidad textual	Subtipos de organización secuencial:	R
	Rasgos internos sobresalientes	
<i>Expositivo/ Explicativo</i>	-Explicación-descripción de características y ejemplificación. Con subsecuencias explicativo-descriptivas y narrativas	2
	-Análisis de un caso ejemplar, núcleos temáticos expositivo-explicativos. Con subsecuencias narrativo-explicativas	16
	-Explicación de un problema con subsecuencias descriptivas	19
	-Explicación de un problema con subsecuencias narrativo-explicativas y descriptivas	17
<i>Expositivo/ explicativo-Argumentativo</i>	-Núcleos temáticos expositivo-explicativos y análisis de caso/s ejemplare/s. Con elementos argumentativos: opiniones y toma de posición	18
	-Explicitación de un tema polémico. Explicación de argumentos a favor y en contra (elementos argumentativos)	20
<i>Argumentativo</i>	-Núcleos temáticos (con explicación, datos), argumentos y contraargumentos. Con subsecuencias descriptivo-explicativas y/o narrativo-explicativas	3, 4, 6, 7, 8,11,12
	-Núcleos temáticos (explicación, datos) y argumentos que apoyan la tesis. Con subsecuencias narrativas y/o descriptivas	5,9,15
	-Explicación de un problema o interrogante y análisis argumentativo (demostrativo) de la respuesta a partir de casos ejemplares	10,13,14

Tabla 1. Modos de organización textual predominante y subtipos

Debe notarse que la complejidad intrínseca del procesamiento realizado está representada por la dificultad que supone en última instancia, lograr de algún modo, *aprehender* la representación mental del contenido que ha tenido su autor en la concepción del discurso y cómo ésta ha sido plasmada en él durante la exposición. Por otra parte, la complejidad se ve acrecentada debido al hecho de que existe una gran disonancia entre la concepción y definición de los modos organización discursiva presentada en la literatura especializada –concebida para los textos escritos- y la realidad de los textos auténticos, más aun tratándose de textos orales. En la literatura suele caracterizarse la modalidad con ejemplos claros, breves y del discurso escrito, la realidad confronta con una gran heterogeneidad y límites difusos entre algunas modalidades, asumiéndose un carácter discursivo no lineal, impregnado “*por idas y vueltas*”.

4.3 ANÁLISIS DEL TIPO DE DISCURSO PREDOMINANTE (MONOLÓGICO / DIALÓGICO) Y DE LA INTERACCIÓN

Como ya se mencionara, la situación comunicativa en la que tiene lugar la PAO está definida por relaciones *asimétricas* (docente-expositor) y *simétricas* (expositor-estudiantes), la *inmediatez comunicativa* y el carácter *evaluativo* del acto.

El análisis realizado ha permitido obtener los siguientes resultados relevantes:

1. La función de evaluación asignada a la exposición oral en el ámbito universitario hace que en algunos casos el desempeño pueda verse afectado por variables tales como el *nerviosismo*, algunas intervenciones de los docentes dan cuenta de ello, por ej.:

“Estuvo muy bien hecho. Han escuchado lo bien que habló. Es decir, prácticamente no hay ningún error de gramática. Se nota muy bien preparada. **Lástima que estuvieras tan nerviosa**, ¿verdad?”(R3)

2. Las *interacciones de los miembros de la audiencia* en el corpus estudiado permite constatar que las mismas están esencialmente configuradas por los roles de jerarquía y asimetría representados por el docente, éste es quien regula y da el marco a las interacciones que se producen. Así:
 - a.-Las intervenciones docentes cumplen con diferentes funciones u objetivos y no se dan únicamente durante la *discusión* (sección 4), donde se han registrado un mayor número de intervenciones docentes.
 - b.-Se identificaron intervenciones en los 19 registros. Las mismas se disponen a lo largo de toda la presentación, es decir, en todas las secciones, concentrándose en las secciones 1, 3 y 4. De esta manera dada la intensidad, tipo y distribución de las interacción la PAO adopta o constituye una forma de discurso dialógico más cercana al examen oral del tipo pregunta-respuesta.
 - c.-Las *intervenciones de la clase*, esto es, del resto de los estudiantes durante las presentaciones se concentran en *todos* los casos –donde éstas aparecen- en la *discusión* (sección 4) y consisten en pedidos de aclaración sobre un tema, idea o concepto, comentarios adicionales o ampliación de información. Asimismo, comparativamente con las del docente, éstas tienen una frecuencia mucho menor.
 - d.-Durante las instancias iniciales, las intervenciones en el corpus son más bien excepcionales, salvo en un caso –R15- donde la estudiante hace preguntas explícitas a la audiencia a los fines de ir controlando la comprensión del mensaje o del contenido de su exposición. Este es el único caso donde la estudiante toma la iniciativa e interroga a la audiencia durante la exposición y solo en dos casos (R7 y R17) el/la estudiante abre el turno de preguntas con interrogantes explícitos a la clase.

?

A continuación se presenta un análisis preliminar de las *intervenciones del/la profesor/a* (P) durante las presentaciones de los estudiantes. Las mismas se han clasificado con un criterio empírico, según el *propósito* subyacente, de este modo se identifican intervenciones:

1) *Inherentes a los aspectos formales de la tarea*

- a.- Identificar a la/el estudiante

“P.-Entonces **Janosch cuando quieras** ¿sí? [...]” (R11)

- b.-Informar y/o limitar el tiempo

“P.-y**tenés quince minutos** (...)” (R8)

“P.-**cuidado con el tiempo**, ¿sí?”(R3)

- c.-Pautar, establecer las condiciones o hacer cumplir los requisitos de la tarea

“P.-**Lo primero que vamos a hacer** es escuchar lo que **Gero** nos va a contar, cuál es el tema como lo ha estructurado y luego vamos a hacerle preguntas...” (R19)

“P.-**No leas** mucho Janne, no leas mucho, tratá de no leer” (R10)

“P.-Sí, pero **¿tenés alguna tesis?**” (R9)

- d.-Abrir la discusión

“P.-Ahora entonces lo **que vamos a hacer** son **preguntas** / espontáneas, de lo que hemos escuchado del tema qué le preguntarían a Gero” (R.19)

e.-Finalizar la presentación

"P.-bueno **muchísimas gracias fue muy interesante**, fue muy interesante [...]" (R.8)

f.-Agradecer al/la estudiante

"P.-bueno **muchas gracias eh**" (R.5)

2)Destinados a cooperar con el estudiante-expositor

a.-Facilitar/aumentar la claridad del mensaje (sección 3, desarrollo)

"P.-Para-para **aclarar un poquito hasta ahora** Janne, vamos a ver. (e:) En el primer caso-en el primer caso, en "La Generala", dónde se veía un cambio de papel en-en las mujeres.

J.-No, ahí s-ahí **no se ve mucho cambio**, ahí eso era más para (e:) mostrar el (e:) el rol que encontramos en muchas obrasprincipales

P.-Tradicional

J.-Sí,tradicional

P.-Entonces, en esta obra vemos que las mujeres actúan

J.-Sí

P.-Perfecto" (R10)

"P.-Si **entiendo bien**, el estado lo que quiere es declarar a ese tipo de grupo, criminal

K.-Sí

P.-¿verdad? y **el problema que se plantea es //**

K.-(e:)

P.-**que no es posible...**

K.-Bueno, **que sí es posible pero sería**" (R12)

b.-Realizar comentarios sobre el tema

"J.-mi tema // bueno de mi presentación es el cine en Cuba después de la revolución y : mi pregunta o mi tesis será si es un cine libre o controlado

P.-**bien es un buen tema para la Berlinale**" (R13)

c.-Completar el discurso del estudiante

"(...) y al principio del libro (e:) Abundio se reencuentra con el hijo de Pedro Páramo y que era como una historia...

P.-**Circular**" (R.9)"

"Bueno,**en conclusiónse puede constatar** que (e:) por más que la RAE (e:) se dedique al (e:) al (e:) bueno a mejorar y : bueno

P.-**renovar**

V.-renovar el (e:) el espa-el espa-el español como (e:) lengua (...) (R4)

3)Relativos a la instancia de evaluación

a-Pedir aclaración

"K.-sí (e:) bueno (RISAS) elegí "Bodas de sangre" que en corto la trama : (eh:) se centra en una : (e:) bueno en-en una novia que : por : (e:) ser restri // restringida (m:)

P.-**no entiendo**

K.-restri /// bueno es-es atrapada por (e:) convenciones sociales

P.-**perfecto**" (R5)

"P.-¿cuál sería el modelo ideal? ¿un camino medio?" (R8)

“P.-¿Qué quiere decir? ¿Que no termina nunca, que es infinito?”

M.-Que : Ja : bueno, ya no muere más no puede morir más (RISAS)

P.-No puede morir, ok, ok

M.-Ya está muerto y no puede morir más y ahora está condenado a : ser fantasma

P.-**Sí, entiendo**” (R9)

b.-Contraargumentar

“P.-Sin embargo-**sin embargo Sanan al-Gamali era un personaje histórico realy ese es el barrio en donde vivía Nagib Mahfuz**

E.-sí, es en el Cairo

P.-en el barrio del Cairo (...)

E.-Porqueeso no no..

P.-**o sea que mezcla-yo creo que se mezcla algunos aspectos de la realidad con**

E.-sí, sí”

P.-con los aspectos fantásticos que desarrolla en su novela” (Estudiante no nativo R2)

c.-Corregir

-la pronunciación

“G.-y la parte más grande (e:) representa (e:) el **lizio** la cantidad de **lizio** que hay en Bolivia

P.-**LITIO**

G.- LI-LI TIO si (R.3)

-aspectos gramaticales

“V.-hoy quiero presentaros mi : tesis “La Real Academia Española es una institución conservadora la cual**está pasado de moda**

P.-**está pasada de moda**

V.-sí

P.-bueno” (R.4)

“M.-Y : **Pedro Páramo es un buen ejemplo** para

P.-Es un buen ejemplo**DE**

M.-¡Uy! de : (RISAS),**de ello** po-ya que hay en la obra varios temas” (R.9)

-errores léxicos

“**(...) dicho en otras palabras**, (e:) países con historias parecidas como los de América Latina deberían tener (e:) el mismo destino y enfrentar el futuro de manos (e:) de manos atadas [...]

P.-¿Qué quiere decir eso?

J.-Juntos

P.-A juntos pero no es castellano ¿eh?

J.-¿No?

P- No (RISAS)” (R.11)

d.-Interrogar sobre el contenido

“P.-Elena qué-en qué**fecha** escribe Nagib Mahfuz esta obra

E.-(e:) en**mil noveciento : noventa ocho**

P.-(hm)” (R2)

“P.-¿**eso se puede extender a todo el mundo árabe?** ¿Se puede decir lo mismo de Egipto? ¿se puede decir lo mismo de otros países?” (R8)

“P.-No, y una pregunta ¿**por qué este hombre propone el tema de la esclavitud en un ambiente romántico?**

N.-(hm) Porque...

P.-Te lo pregunto por curiosidad" (R14)

e.-Valorar la actuación, hacer valoraciones en general

"Estuvo muy bien hecho.Han escuchado lo bien que habló. Es decir,**prácticamente no hay ningún error de gramática.Se nota muy bien preparada.** Lástima que estuvieras tan nerviosa, ¿verdad?" (Estudiante no nativo R3)

"M.-y aquí es donde Juan Rulfo ha puesto la : (e:) la mayor cantidad de : de recursos estilísticos P.-(hm)

M.-(RISAS)

P.-**Muy bien** (R.9)

Finalmente, en cuanto a las *apelaciones al interlocutor y tratamientos* entre los participantes, se ha observado el uso del "usted" hacia el/la docente –aunque con escasa aparición– y la aparición más frecuente del "vosotros" y el "ustedes" para referirse a la audiencia en general. No obstante, el/la docente, utiliza para dirigirse a quien expone o a la clase: tanto el "usted" como el "tú, el "vos" y el "ustedes", dado que en el corpus los docentes son españoles o argentinos.

5. DISCUSIÓN

El estudio exploratorio realizado - más allá de sus limitaciones- ha permitido cumplir con los objetivos propuestos al inicio de este trabajo, en tal sentido ha sido posible:

- *Caracterizar* el género PAO en situaciones comunicativas auténticas marcadas institucionalmente.
- *Analizar* cómo los estudiantes no nativos alemanes de E/LE estructuran el texto oral, identificando rasgos discursivos generales y predominantes en cada grupo.
- *Diferenciar* roles –profesor, expositor, estudiantes- y esbozar algunos rasgos de la interacción en las distintas fases de la PAO a partir del corpus estudiado.
- *Dimensionar*, en última instancia, más acabadamente el problema.

Son varias las *objeciones y limitaciones* que el trabajo realizado presenta -algunas de las cuales han sido explicitadas a lo largo de la discusión de los resultados-, entre las más importantes se encuentran:

- La predominancia de PAO de cursos de español con fines académicos (L1/L2).
- La alta procedencia de registros de cursos de EFA realizados en Alemania.
- La imposibilidad de acceso a ciertos datos demográficos de los participantes que permitieran valorar más fehacientemente las actuaciones.

A pesar de ello se considera que el trabajo realizado ha permitido delimitar más claramente el fenómeno estudiado. Así, e *n el análisis macrotextual y del análisis de las secuencias predominantes se constata* entonces que en las PAO en E/LE:

I. Existen secciones y movimientos de la EG *con características bien definidas y frecuencia alta* (identificación del estudiante, *enunciación del tema, sumario del contenido a tratar, modalidad argumentativa, conclusión, apertura de las preguntas, discusión y finalización*). Esto daría cuenta de *rasgos predominantes* –secciones y movimientos- de la PAO.

En cuanto a la *identificación* de la expositor/a, en el estudio sobre las PAO en alemán (L1 y L2) realizado por Guckelsberger (2005), la autora se ocupa puntualmente este movimiento. En el corpus halló que es el/la docente quien primeramente "tiene la palabra", realiza algunas aclaraciones organizatorias vinculadas a la PAO o hace algún tipo de introducción al tema que se presentará, para luego ceder el turno al estudiante a cargo de la PAO, ya sea de forma *explícita* ("„Ja, Frau Kefaloudis, **ich**[9] übergebe **Ihnen** das Wort **dann**"; „**Jetzt** sind **Sie** dran"; „**Sie** dürfen **jetzt** loslegen" Guckelsberger (2005:83)) o *implícita* ("...**So**"; "**Dann**, schau **ma** mal" Guckelsberger (2005:84)). Este proceder *coincide* con lo hallado en el corpus estudiado, si bien la diferencia con nuestro caso, reside en que el/la docente alemán/a utiliza el apellido y el tratamiento de Ud. cuando identifica explícitamente al estudiante.

Seconstata entonces que en el ámbito de las PAO, no es necesaria la presentación del expositor, la misma se define por una identificación de éste a cargo del docente o bien por el estudiante.

El movimiento *enunciación del tema*, consiste en explicitación del tema y/o la lectura del título, es el punto de partida sobre el cual se articula el desarrollo de la presentación de ahí el carácter de obligatoriedad asignado, aspecto este último que se refleja en la amplia representación obtenida en todo el corpus. Estodifiere de la conferencia en español, puesto que éste ya ha sido mencionado por el presentador, y en tal sentido Müller (2007) le asigna a *la alusión al título* un carácter optativo.

En lo que se refiere al movimiento *sumario de los puntos a tratar* - si bien no se lo ha considerado como obligatorio- es recomendado y deseable su inclusión al comienzo de la exposición (Vilà 2005; Morell Moll 2007; Briz y otros 2008; Solé 2009). Dicho esquema constituye la estructura de la presentación misma, da cuenta de la organización y jerarquización temática realizada, permitiendo no solo a quien presenta sino también a quien escucha tener una representación mental del tema y su estructuración, cumpliendo de este modo una doble función. En tal sentido Rowley-Jolivet y Carter-Thomas (2008) asignan a la sección *de introducción* un doble rol:

...speakers need both to prepare the audience for the structure and content of the talk in ways judged acceptable by their disciplinary community (...) but also to establish a certain type of rapport with their audience (Rowley-Jolivet y Carter-Thomas 2008:22).

Müller (2007) advierte que en esta instancia, determinados marcadores de discurso, juegan un rol muy importante.

En el corpus estudiado se encontraron diferencias respecto a los resultados obtenidos por Sanz Ávala (2005), donde el 92% de los estudiantes españoles incluye el índice de su exposición. Si bien debe recordarse que en este estudio los participantes han recibido una secuencia de instrucción previa. Lo mismo ocurre en muchos de los participantes de este estudio, quienes han recibido indicaciones previas o recomendaciones al respecto.

En la literatura se identifican algunas predilecciones y disonancias respecto a la modalidad de organización discursiva propia del discurso académico, así Álvarez Angulo (1996) manifiesta su unidad de criterio con Halté (1989:100 en Álvarez Angulo 1996) cuando afirma:

...en el conjunto de los discursos explicativos, los más representativos, los más puros, los más "objetivos", son, por definición, los discursos científicos, cuyo principal objetivo es explicar. En este género —sigue diciendo Halté— el esfuerzo de objetividad es máximo, y las marcas lingüísticas de subjetividad posible son tan escasas que se llega incluso hasta la formalización y al lenguaje matemático (Álvarez Angulo 1996:32).

Las dos modalidades discursivas que aparecen implicadas en las PAO, son sin lugar a duda, la explicativo/expositiva y la argumentativa. En este estudio se halló como modalidad predominante la argumentativa, observándose una gran heterogeneidad en la organización secuencial (subtipos). En el estudio de Sanz Álava (2005) los estudiantes también han recurrido a la exposición y la argumentación durante el desarrollo, aunque no se realiza en este estudio un análisis de las modalidades predominantes y subsecuencias textuales. En este punto resulta importante realizar algunas consideraciones acerca del grupo meta de esta investigación y el contexto académico alemán.

Como ya se mencionara el predominio de la modalidad argumentativa podría obedecer a exigencias asignadas a la PAO por el/la docente. Es probable que la concepción y lo que se espera del estudiante en el contexto universitario alemán también incida en las características que asume la modalidad discursiva hallada en el corpus. En la universidad alemana el estudiante "es un investigador o investigadora en ciernes y por lo tanto debe producir como si el receptor de su mensaje fuera la comunidad científica real" (Vázquez 2010:214), algo muy diferente de lo que ocurre en la hispanohablante, donde se es estudiante de principio a fin y donde en algunos contextos predomina la concepción reproductiva del conocimiento (Padilla y otros 2010)[10]. Las afirmaciones precedentes son *coherentes* con lo que sostiene Guckelsberger (2005) acerca de lo esperable en el caso de las PAO y en los seminarios de la universidad alemana, allí la *crítica* y la *argumentación* juegan un rol importante. De este modo, la actuación de los estudiantes alemanes en una PAO en alemán (L1) está más próxima a lo esperable o un experto en una ponencia o conferencia académica. Esto se corresponde asimismo con el predominio de las *estructuras para la estrategia de justificación y para la estrategia polémica* (Padilla 2005) hallados en el corpus así como una mayor presencia de opiniones, recomendaciones y valoraciones, elementos que otorgan subjetividad y rasgos persuasivos al discurso.

La *conclusión* constituye uno de los movimientos clave de la sección 4. En el corpus estudiado está presente en *casi en todos* los registros (89%) —los subtipos de conclusiones *con mayor* representatividad son: *expresan opiniones y/o valoraciones* (f=8) y *expresan la confirmación de la tesis propuesta* (f=6)-. Este aspecto difiere de algunas conceptualizaciones de esta

instancia en el discurso español (Briz y otros 2008). Asimismo Sanz Álava (2005) en *laconclusión*, incluye la “realización de un resumen final”, el que considera clave en la exposición oral. El mismo fue contemplado por todos los participantes de su estudio presentando diferentes subtipos (proporcionar alternativas, crítica, énfasis en una alternativa). Un estudio contrastivo de Ciapuscio y Otañi (2002) sobre las conclusiones de los artículos de investigación, aporta algunos datos de interés acerca de las mismas, si bien se trata del discurso académico escrito. En la comparación de artículos en inglés, alemán y español, las autoras hallaron que no todos consideraban a la conclusión como una parte textual obligatoria, cuya ausencia en el corpus estudiado, resultaba más frecuente en alemán (30%) y en inglés (20%), y más excepcional en español (4%). Asimismo, encontraron que al parecer los autores alemanes emplean las conclusiones para resumir la investigación y no parecen asignarle un papel importante en el marco del artículo, hecho que se corrobora incluso por la escasa extensión promedio (150 palabras). Asimismo, en español, también verifican una importante tendencia a resumir los resultados pero, a diferencia de la revista alemana, estos resultados son generalmente valorados por el propio autor. Por lo que si estas afirmaciones pudieran extrapolarse al discurso académico oral y al estudio realizado, podría decirse que *laconclusión* no necesariamente es un movimiento obligatorio y si está presente, lo esperable sería una especie de resumen del contenido. De este modo, es altamente positivo la representatividad y características que adopta en el corpus aquí estudiado.

En lo que respecta a los movimientos *dediscusión yfinalización* -cierre definitivo del discurso-, presentes casi exclusivamente en todos los registros del corpus, también están a cargo del/la profesor/a. Esto último se justifica desde las características y naturaleza de los roles propios de una situación comunicativa marcada institucionalmente. Tales aspectos son señalados por Guckelsberger (2005) en su estudio sobre las PAO de los estudiantes alemanes. La autora pone de manifiesto el rol dominante del docente en todo el proceso, el que le otorga incluso el derecho a interrumpir al estudiante cuando lo considere necesario, no así en el caso del resto de los estudiantes de la clase.

II. Algunas secciones y subpartes de carácter (cuasi) obligatorio (saludo inicial, agradecimiento, referencias bibliográficas) están escasamente representados en el corpus, lo que podría ser revelador de cierto desconocimiento y necesidad de intervención didáctica explícita. Los resultados hallados, particularmente en lo que hace a la cortesía normativa (saludo, agradecimiento), difieren de los obtenidos por Sanz Álava (2005) donde dichas instancias son consideradas por todos los estudiantes. Asimismo, en lo que a las referencias bibliográficas se refiere un estudio de Brown y Shimabukuro (2011) acerca de las PAO en E/LE de estudiantes estadounidenses señala que solo el 18% de los mismos explicita las fuentes y recursos bibliográficos utilizados.

Guckelsberger (2005) señala que en el contexto de los seminarios alemanes, muchas veces es el docente quien, antes de conceder el turno al expositor, indica o recomienda al resto de la clase la literatura sobre el tema al cual se refiere la exposición. Los resultados de Zappa-Hollman (2007) de las PAO (ESL) muestrandiferencias respecto a la indicación y momento en que se refieren las fuentes en función de las disciplinas.

III. El Modelo de la EG de las PAO en español debería contener una serie de *secciones ymovimientos* ordenados, algunos de los cuales deberían asumir un *carácterobligatorio* en el género dado el marco institucional y la situación de evaluación. Algunas secciones o movimientos presentan semejanzas con otros géneros académicos orales próximos como –conferencia académica o ponencia- registrándose *movimientos –propios o con características propias-* en la PAO.

IV. En el *análisis del discurso predominante* se observó un gran número de interacciones a lo largo de las diferentes fases de la PAO. Esto asigna un *carácter dialógico* al discurso, lo cual difiere de las concepciones frecuentes en la literatura que le asignan un carácter estrictamente monológico (Briz y otros 2008; Sanz Álava 2005; entre otros). Probablemente, este rasgo discursivo esté directamente relacionado con la función evaluativa asignada a la PAO y con el predominio de la modalidad de discurso argumentativa hallada en el corpus estudiado.

V. La *interacción entre los participantes* el grado y tipo de interacción durante la PAO -quién inicia, por qué motivo, con qué fines, etc.-, permitió asimismo identificar en qué medida y cómo el expositor es capaz de responder a tales preguntas. Por otra parte, el estudio de las intervenciones docentes en las PAO permite afirmar que los tipos de preguntas utilizadas por los docentes están en dirección a los tipos identificados por Cestero Mancera (2001) en las clases magistrales españolas y las de Quero-Julián (2008) en las clases magistrales inglesas.

Resultaría de interés explorar cuáles son los tipos de preguntas típicas y/o esperables que caracterizan la interrogación del profesor en las PAO, qué semejanzas y diferencias se encuentran entre las de la clase magistral y las del género en cuestión. Asimismo, desde la perspectiva del estudiante, sería útil indagar la forma en que éste reacciona a tales

intervenciones y en qué medida éstas cumplen un rol facilitador o inhibidor de la actuación, entre otros.

Más allá de los propósitos y características que las interacciones asumen, podría afirmarse que la frecuencia y tipo de intervenciones o preguntas de los profesores podrían ser reveladoras de la naturaleza de las dificultades que los estudiantes de E/LE evidencian durante en la PAO y por tanto, constituyen una fuente para el análisis de la actuación de los estudiantes.

Asimismo las *apelaciones al interlocutor y tratamientos* entre los participantes, en ambos grupos, es el “usted” hacia el docente y el “vosotros”, el “ustedes” y el “tú” para el resto de los integrantes de la clase. La predominancia del tuteo (vosotros o ustedes) hacia la audiencia se justifica por la relación de simetría y familiaridad que entre los interlocutores. En el caso de los docentes se identifican los usos de “ud.”, “tú” y “vos” hacia los estudiantes. Dada la naturaleza cultural de estos aspectos, se observan *diferencias* respecto del estudio de Guckelsberger (2005) donde el profesor siempre se dirige a los estudiantes con el apelativo “ud.”, usual en Alemania. No obstante, los resultados *concordan* en lo que hace al “dominio” y el “derecho” del profesor a intervenir, incitar la discusión o concluir la PAO.

En lo que respecta a *futuras investigaciones* sobre las PAO en LM y en E/LE, podrían plantearse algunas áreas de interés y líneas de investigación, las mismas se categorizan a continuación especificándose posibles propósitos de indagación:

1. *Relativas al género PAO y al mensaje*

-Profundizar el estudio del análisis macrotextual y de las secuencias implicadas: a los fines de establecer aquellas secciones y movimientos que son propios del género en cuestión y precisar sus rasgos sobresalientes en el contexto hispanohablante.

-Realizar un análisis microlingüístico exhaustivo, con el propósito de identificar los aspectos gramaticales y pragmáticos presentes en el género y asociados a la modalidad discursiva predominante.

-Estudiar los rasgos suprasegmentales y no verbales que caracterizan la producción oral estudiantil en las PAO (nativa y no nativa).

-Analizar los aspectos vinculados a la multimodalidad durante la realización de las PAO.

2. *Relativas al género PAO y las disciplinas*

-Indagar en qué medida la EG propuesta puede adaptarse a diferentes disciplinas y en qué medida las características textuales y la modalidad de las PAO están asociadas a la disciplina académica en la que éstas se insertan.

3. *Relativas a la actuación en el género y a las variables asociadas*

-indagar el efecto en la actuación de variables asociadas como: experiencia previa en el género –en LM, en LE y en E/LE-, el carácter de la función de evaluación atribuida a la PAO –formativa, sumativa, con/sin calificación numérica-; año de carrera universitaria –estudiante principiante vs. avanzado-; nivel de E/LE; aprendizaje de la lengua –dónde y cómo-; estancias previas en el extranjero –duración, tipo y lengua-; conocimientos de LE –cantidad y nivel alcanzado-.

4. *Relativas a la procedencia de los participantes (expositores y audiencia) y contexto académico*

-Ampliar el corpus a otros contextos hispanohablantes así como considerar producciones orales en E/LE en contextos de inmersión a fin de aumentar el alcance de los resultados y conclusiones obtenidas en este estudio.

5. *Relativas a la interacción entre el hablante y la audiencia*

-Explorar el rol docente y las características de sus intervenciones durante la PAO, cómo éste influye en la actuación.

-Indagar las características de la interacción oral entre los participantes de la comunidad académica –profesores, estudiantes- ya sea en géneros planificados o informales;

-Estudiar aquellas cuestiones vinculadas a la cortesía académica en contextos hispanohablantes –ya sea normativa o estrategia-

?

6. CONCLUSIONES

Si bien este estudio se ha centrado en un análisis textual del género los resultados obtenidos permiten anticipar algunas implicancias didácticas en el marco de la enseñanza del EFA en L2. En primer lugar es necesario destacar que, tal como se especificara en los fundamentos, el discurso oral formal así como los géneros textuales establecidos en las comunidades discursivas requieren de la enseñanza explícita y sistemática -sea en L1 o en L2-. En segundo lugar, debe señalarse que si bien se cuenta con un importante cúmulo de investigaciones y materiales didácticos sobre el discurso académico escrito, se

observa un déficit de estudios –teóricos y empíricos- centrados en el discurso académico oral, los géneros implicados y en el desarrollo de materiales didácticos que permitan su enseñanza-aprendizaje – sea en español, inglés, en L1 o en L2-. Sin embargo, la realidad universitaria cotidiana confronta a los actores y usuarios de los mismos a tener que ponerlos en práctica sin un aprendizaje sistemático y explícito e incluso a ser evaluados a través de ellos.

Las principales implicancias que se señalan se dirigen al ámbito de E/LE sin embargo, varias de ellas atañen a aquellos docentes universitarios hispanohablantes cuyos estudiantes son extranjeros. De este modo, tales implicancias y sugerencias didácticas se refieren esencialmente a:

- a. Diseñar secuencias de enseñanza-aprendizaje que contemplen las instancias de preparación, presentación, evaluación de la PAO, con especial énfasis en la estructuración del género y el dominio de las secuencias implicadas;
- b. Proveer ejemplos de actuaciones nativas y no nativas en el género provenientes de situaciones comunicativas auténticas, someter al análisis, discusión y evaluación en grupos y plenario.
- c. Anticipar el tratamiento de las dificultades que puedan aparecer en la actuación –nativa y no nativa-, proveer estrategias y recursos –lingüísticos o de otro tipo- que permitan afrontar los imprevistos que surjan durante la PAO. Estos aspectos, al igual que la adecuada fase de preparación de la PAO en sí misma, incidirán positivamente en el manejo del estrés que conlleva la exposición oral y pública de un trabajo –en L1 o L2-.
- d. Proveer a los estudiantes de criterios que orienten la estructuración y organización de la información en el género en cuestión, las condiciones del desarrollo y requisitos de la misma –duración, tecnología, materiales adicionales posibles o deseables, tipo de bibliografía, formalidades de la presentación-; así como los criterios con los cuales se los evaluará;
- e. Facilitar fuentes u orientaciones bibliográficas, entre otros, cómo seleccionar y abordar un tema, proporcionando estrategias para analizar y jerarquizar la información. En particular, los estudiantes de los cursos de EFA (L1 y L2), suelen olvidar que el contenido es también relevante, y que su tratamiento también incidirá en la realización de la PAO y resultados que se obtengan en evaluación;
- f. Propiciar instancias de aprendizaje sobre la cortesía normativa, sus rasgos característicos, situaciones típicas en contextos académicos formales;
- g. Proporcionar retroalimentación luego de la presentación, esto implica tanto al docente como al estudiante, en este último caso proveer instancias de autoevaluación. La grabación y posterior visionado de las PAO constituye una estrategia de gran utilidad didáctica con vistas a mejorar la actuación futura –en L1 o L2-;
- h. Ser consciente de que las intervenciones docentes –sea para corregir, interrogar o comentar- durante el desarrollo de una PAO puede incidir negativamente en la actuación, particularmente si ésta se realiza en L2.

??

Por último, resulta oportuno señalar que enseñar y aprender los usos formales de la lengua y sus géneros en contextos universitarios tiene una doble implicancia. Para el estudiante, permite la reflexión sobre los géneros –lingüística y cultural- y los contenidos disciplinares sobre los cuales éstos se articulan, favoreciendo al mismo tiempo la adquisición de las competencias académicas requeridas por la comunidad universitaria a la que pertenecen (L1) o aspiran pertenecer (L2). Para el/la docente permite asimismo la reflexión sobre: el género, desde una perspectiva también pragmática y lingüística, sobre el propio contenido disciplinar y las formas en que éste puede ser mediado más efectivamente por los géneros –cuáles y cómo-, así como el impacto que tienen sus intervenciones sobre los estudiantes, las que no siempre suelen ser constructivas. Tales reflexiones favorecen en última instancia la propia competencia comunicativa y académica como profesor/a, quien como principal referente de la comunidad universitaria a la que pertenece tiene la responsabilidad y función mediadora ineludible de facilitar el acceso a la comunidad discursiva a los nuevos “miembros” que aspiran acceder a ella.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ainciburu, C. 2011. Planificación, interacción y aprendizaje cooperativo en un campus virtual: un curso de español académico ELE. En Hernández González, C. y otros (Eds.) *LaRed y sus aplicaciones en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Actas XXII Congreso Asele: Valladolid.

- Adam, J. 1992. *Les textes: types et prototypes*. París: Nathan
- Alcaraz Varó, E. 2000. *El Inglés Profesional y Académico*. Madrid: Alianza.
- Álvarez Angulo, T. 1996. El texto expositivo-explicativo: su superestructura y características textuales. *Didáctica Lengua y Literatura*, vol. 8, pp. 29-44.
- Álvarez Angulo, T. 2004. *Textos expositivo-explicativos y argumentativos*. Barcelona: Octaedro.
- Beaugrande R. y Dressler, W. 2005. *Introducción a la Lingüística del Texto*. Barcelona: Ariel.
- Bronckart, J. P. 1992. El discurso como acción. Por un nuevo paradigma psicolingüístico. *Anuario de Psicología*, nº 54, pp. 3-48.
- Bronckart, J. P. 2004. *Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo socio-discursivo*. Madrid: Infancia y Aprendizaje
- Briz, A y otros 2008. *Saber hablar*. México: Instituto Cervantes, Aguilar
- Brottier, O. 2007. La ponencia y el resumen de ponencia. En: Cubo de Severino, L. (coord). *Los textos de la ciencia. Principales clases del discurso académico-científico*. pp.113 – 152. Córdoba: Comunicarte, Argentina.
- Brown, A. y Shimabukuro, S. 2011. La inclusión de voces en el discurso académico oral por parte de estudiantes estadounidenses. [En línea]. 20/08/2011. [Citado: 25/11/2011] Disponible en: <http://www.salvador.edu.ar/vrid/ead/BrownShimabukuro.pdf>.
- Brown, G. y Yule, G. 1993. *Análisis del discurso*. Barcelona: Visor.
- Calsamiglia, H y Tusón Valls, A. 2007. *Las cosas del decir*. Barcelona: Ariel.
- Carter-Thomas, S. y Rowley-Jolivet, E. 2003. Analysing the scientific conference presentation CP, A methodological overview of a multimodal genre. *ASP[Online]*, pp. 39-40. [En línea] 14.08.2011. [Citado: 23/11/2011]. Disponible en: <http://asp.revues.org/1295>
- Carter-Thomas, S. y Rowley-Jolivet, E. 2005. *The Rhetoric of Conference Presentation Introductions Context, Argument and Interaction. International Journal of Applied Linguistics*, Vol15, 1, pp.45–70.
- Castelló, M. (Coord.). 2009. *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos*. Barcelona: Graó.
- Cestero Mancera, A. 2001. Estrategias discursivas. En Vázquez, G. (Coord.). *El discurso académico oral. Guía didáctica para la comprensión auditiva y visual de clases magistrales*. pp 43-57. Madrid: Edinumen.
- Ciapuscio, G. 1994. *Tipos textuales*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, Enciclopedia Semiológica.
- Ciapuscio, G. 2000. Hacia una tipología del discurso especializado. *Discurso y Sociedad*, 22, pp. 39-71.
- Ciapuscio, G. y Otañi, E. 2002. Las conclusiones de los artículos de investigación desde una perspectiva contrastiva. *R.I.L.L. nº 15*, pp. 117-133.
- Ciapuscio, G. 2009a. La noción de familia de géneros en el análisis de la comunicación de la ciencia. En: Parini, A. y Zorrilla, A. (Eds.). *Escritura y Comunicación*. pp. 28-55. Bs.As.: Univ. de Belgrano.
- Ciapuscio, G. 2009b. *De la palabra al texto: estudios lingüísticos del español*. Bs. As: Eudeba.
- Ciapuscio, G. 2010. Estructura ilocucionaria y cortesía: La construcción de conocimiento y opinión en las cartas de lectores de ciencia. *Revista signos*, vol.43, suppl., pp. 91-117. [En línea]. 07/11/2010. [citado 23/11/2011]. Disponible en: [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_abstractypid=S071809342010000300007yIngl=esynrm=isoytIngl=es)

- Consejo de Europa. 2002. Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Enseñanza, Aprendizaje y Evaluación. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, y Grupo Anaya. [En línea]. 07/08/2011. [Citado 23/11/2011]. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>
- Corredor Tapias, J. y Romero Farfán, C. 2009. Planeación, organización y expresión de un tipo de discurso oral: la exposición. Consideraciones, sugerencias y recomendaciones. *Cuadernos de Lingüística Hispánica Colombia*, v.12, fasc. N/A, pp.57-76. Colombia: Pub. e imprenta de La Uptc. [En línea]. 05/03/2011 [Citado 23/11/2011] Disponible en: http://dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=3324441yorden=0
- Flowerdew, J y Peacock M, eds. 2001. *Research Perspectives on English for Academic Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fortanet, I. 2003. El discurso académico institucional: un modelo de estructura para la conferencia del doctorado Honoris Causa en un corpus multilingüe. En: *Las lenguas para fines específicos y la sociedad del conocimiento*. Madrid: Publicaciones de la Universidad Politécnica de Madrid.
- García García, M. 2009. *La competencia conversacional de estudiantes de español como lengua extranjera: análisis y propuesta didáctica*. Tesis doctoral. Universidad de Alcalá. [En línea]. 07/11/2010. [Citado 23/11/2011] Disponible en: <http://dspace.uah.es/jspui/bitstream/10017/6508/1/Tesis.pdf>
- González Ortiz, J. 2004. La comprensión y producción de la exposición oral como técnica didáctica. *Zona próxima*, N° 5, 2004, pp.86-111 [En línea]. 07/08/2011. [Citado 23/11/2011] Disponible en: <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/viewFile/1754/1140>
- Guckelsberger, S. 2005. *Mündliche Referate in universitären Lehrveranstaltungen. Diskursanalytische Untersuchungen im Hinblick auf eine wissenschaftsbezogene Qualifizierung von Studierenden*. München: Iudicium
- Heinemann, W. y Viehweger, D. 1991. *Textlinguistik: eine Einführung*, Tübingen: Niemeyer.
- Heinemann, M. y Heinemann, W. 2002. *Grundlagen der Textlinguistik*. Tübingen: Niemeyer.
- Martínez Mongay, A. 2004. *Cómo preparar una exposición oral en todas las áreas de Secundaria*. Pamplona: Blitz, Colección Bibliotecas Escolares
- Morell Moll, T. 2007. La difusión oral del conocimiento: las clases magistrales y las ponencias en congresos. En Alcaraz Varó, E. y otros (Edit.). *Las lenguas profesionales y académicas*. pp. 247-258. Barcelona: Ariel.
- Moyano, E. I. 2001. Una clasificación de géneros científicos. En Moreno, A. y Collwell, V. eds. *Perspectivas recientes sobre el discurso*. Asociación Española de Lingüística Aplicada AESLA, Universidad de León, Secretariado de Publicaciones y Medios Audiovisuales.
- Müller, G. 2007. La conferencia académica. En Cubo de Severino, L. (Coord). op. cit.
- Padilla, C. 2005. Exposición/Explicación y argumentación en el discurso académico escrito del español. pp. 113-134. En Vázquez, G. (Coord). 2005. op. cit.
- Padilla, C. y otros 2010. La comunicación académica como construcción argumentativa: perspectivas de lectura y de escritura de estudiantes universitarios. En: Castel, V. y Cubo de Severino, L. (Ed.). *La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina. Los colores de la mirada lingüística*. Mendoza: Editorial FF y L, UNCuyo.
- Palou, J y Bosch, C. (Coords.). 2005. *La lengua oral en la escuela. 10 experiencias didácticas*. Barcelona: Graó.
- Pastor Cesteros, S. 2006. La enseñanza del español como lengua vehicular en contextos académicos. *Marcoele*, n° 2, junio 2006. [En línea]. 07/11/2010 [Citado 23/11/2011] Disponible en: <http://marcoele.com/la-ensenanza-del-espanol-como-lengua-vehicular-en-contextos-academicos/>
- Payrató, L. 1995. Transcripción del discurso coloquial. El español coloquial. En: Cortés Rodríguez, L. (Ed.). *Actas del I Simposio sobre Análisis del discurso oral*. pp. 43-70.

Almería: Universidad de Almería.

- Querol-Julián, M. 2008. The role of questions in English Academic lectures. *Newcastle working papers in linguistics*, vol. 14. [En línea]. 27/08/2011. [Citado 23/11/2011] Disponible en: <http://repositori.uji.es/jspui/handle/10234/20293>
- Rendle-Short, J. 2006. *The academic presentation: situated talk in action*. Burlington: Ashgate Publishing Limited, USA.
- Rowley-Jolivet, E. y Carter-Thomas, S. 2008. Scientific Conference Englishes Epistemic and Language Community Variations. En: Cortese, G. y Duszak, A. eds. *Identity, Community, Discourse. English in Intercultural Settings*. Bern: Peter Lang.
- Sanz Àlava, I. 2005. *El español profesional y académico en el ámbito de la ingeniería civil. El discurso oral y escrito*. Tesis doctoral. Universidad de Valencia. [En línea]. 17/11/2010. [Citado 23/11/2011]. Disponible en: <http://www.tdx.cat/handle/10803/9817>.
- Solé, I. 2009. La exposición pública del trabajo académico: del texto para ser leído al texto oral. En Castelló, M. (Coord.) op. cit. pp.113-134.
- Swales, J. 1990. *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Swales, J. M. y Burke, A. 2003. "It's really fascinating work": differences in evaluative adjectives across academic registers". En: Leistyna, P. and Meyer, C. (Eds.). *Corpus analysis. Language and structure and language use*. pp. 1-18. Amsterdam: Editions Rodopi B.
- Swales, J. 2004. *Research genres. Exploration and Application*. Cambridge: CUP.
- Tusón Valls, A. 2000. Conversar para aprender. *Aula de innovación educativa*, nº 96, pp.15-19.
- Tusón Valls, A. 2008. *Análisis de la conversación*. Madrid: Editorial Ariel.
- Van Dijk, T. 1978. *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario*. Barcelona: Ed. Paidós.
- Van Dijk, T. 1983. Estructuras textuales de las noticias de prensa. En: *Anàlisi. Quaderns de comunicació i cultura*, 7/8, Març, pp. 77-105
- Van Dijk, T. 1995. *Texto y contexto. Semántica y pragmática del discurso*. Madrid: Cátedra.
- Vázquez, C. sf. Aproximación a un modelo para las presentaciones orales. Universidad de Matanzas "Camilo Cienfuegos". [En línea]. 07/05/2011. [Citado 23/11/2011] Disponible en: <http://www.bibliociencias.cu/gsd/collect/libros/index/assoc/HASH99f0.dir/doc.pdf>
- Vázquez, G. 2000. *La destreza oral*. Madrid: Edelsa.
- Vázquez, G. 2001a. El discurso académico español: cuestiones preliminares de didactización a través de materiales multimedia y unidades didácticas para el auto-aprendizaje. En Pastor Cesteros, S. y Salazar, V. García, V. (Eds.). *Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas*. Alicante: Universidad de Alicante.
- Vázquez, G. (Coord.) 2001b. *El discurso académico oral. Guía didáctica para la comprensión auditiva y visual de clases magistrales*. Madrid: Edinumen.
- Vázquez, G. 2004. La enseñanza del español con fines académicos. pp. 1129 - 1147. En: Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (Eds.). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua L2 / lengua extranjera LE*. Madrid: SGEL.
- Vázquez, G. (Coord.). 2005. *Español con fines académicos: de la comprensión a la producción de textos*. Madrid: Edinumen.
- Vilà i Santasusana, M. (Coord.) 2005. *El discurso oral formal. Contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas*. Barcelona: Editorial Graó.



Villar, C. M. 2011. *Las presentaciones orales en ámbito académico. Un análisis macrotextual y de la actuación global de estudiantes alemanes de E/LE e hispanohablantes*. Trabajo Final de Máster en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Universidad Antonio de Nebrija, Madrid.

Zappa-Hollman, S. 2007. Academic Presentations across Post-secondary Contexts: The Discourse Socialization of Non-native English Speakers *The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes*, 63, 4, pp. 455–485.

ANEXO

ANEXO 1

Secciones	Subpartes o movimientos	Definición	Muestra
1.-Apertura del discurso	<i>Identificación del/la estudiante a cargo de la presentación</i>	Consiste en la identificación de quien realiza la presentación. Generalmente es el/la profesor/a del curso, quien introduce al/la estudiante o pregunta por su nombre aunque dicha instancia puede estar ocasionalmente a cargo de quien realiza la exposición.	<i>Hoy vamos a escuchar a...</i> <i>Tu nombre, por favor.</i>
Comprende las instancias formales que preceden a la presentación de contenidos	<i>Referencia a documentos de apoyo, recursos tecnológicos y fuentes bibliográficas</i>	Comprende la entrega del material de apoyo destinado a la audiencia -por ejemplo, lista de vocabulario técnico en español y alemán- o referencia a los materiales que se utilizarán -por ejemplo, PowerPoint, gráficos, video, etc- Asimismo, puede consistir en la puesta a punto de los recursos tecnológicos que se utilizarán y/o indicación del marco teórico o fuentes a utilizar.	<i>Aquí tienen unas hojas con el vocabulario técnico en español y alemán del tema que voy a presentar....</i>
	<i>Referencia a la duración de la PAO</i>	Explicitación del límite temporal generalmente a cargo del/la docente	<i>-Tenés 15 minutos...</i>
	<i>Saludo</i>	Es la salutación de quien presenta a la clase	<i>Buenas tardes...</i> <i>Buenos días...</i>
	<i>Despertar interés y/o curiosidad de la audiencia</i>	Tiene como objetivo establecer un primer contacto con la audiencia, captando el interés y generando una atmósfera favorable. Asimismo dicha instancia comprende el activar conocimientos previos vinculados con el tema de la presentación. Entre las técnicas posibles pueden aparecer: -Despertar curiosidad -Hacer una pregunta -Comenzar con una cita -Comenzar con una afirmación -Hacer referencia a temas de actualidad -Relatar un hecho de interés -Realizar una petición -Vincular con temas de otras presentaciones, de la asignatura, etc 	<i>Hola a todos...</i> <i>-Uds. / vosotros estarán/estaréis de acuerdo conmigo en...</i> <i>-¿Se han preguntado.....?</i> <i>¿Saben uds./vosotros....?</i> <i>-Quisiera comenzar con una cita de</i> <i>-Como todos habrán leído en las noticias de los últimos días...</i> <i>-Les voy a contar una historia muy breve que seguramente les va a sorprender....</i> <i>-Para comenzar les voy a pedir que....</i> <i>-Como ya hemos escuchado en clases pasadas....</i>
		Las técnicas mencionadas no son exclusivas de la apertura, pueden aparecer en otros momentos de la presentación con el fin de mantener la atención de la audiencia.	

**2.-
Introducción
al tema**

Abarca la enunciaci3n, justificaci3n y delimitaci3n del tema por parte del emisor.

Enunciaci3n del tema

(Adicionalmente:

-formulaci3n de una cuesti3n

-formulaci3n de una tesis inicial)

Justificaci3n o motivos de la elecci3n del tema

Sumario de los puntos principales del contenido a tratar

Consiste en explicitaci3n del tema a tratar, generalmente se recurre a la lectura del t3tulo de la exposici3n.

Seg3n la modalidad del discurso adoptada, la enunciaci3n del tema puede incluir asimismo la formulaci3n de una tesis inicial, como es el caso de aquellas presentaciones donde predomina la modalidad argumentativa.

Se explicitan las razones de la elecci3n del tema o la justificaci3n de los motivos que condujeron a su tratamiento. Los motivos pueden incluir razones estrictamente acad3micas y/o personales.

Se trata de la presentaci3n de los temas y subtemas que se van a desarrollar mostr3ndose al mismo tiempo la estructura dada a la presentaci3n. Generalmente se trata de la presentaci3n de un esquema de la misma con materiales de apoyo. Dicho esquema facilita al emisor la estructuraci3n del contenido y a la audiencia le permite tener una r3pida representaci3n mental del mismo.

El tema de mi presentaci3n es...

Mi tema es la inmigraci3n ilegal en el sur de Espa3a.

Os hablar3 hoy de la conexi3n entre la literatura y la pol3tica.

Mi tesis es que [...] otro tipo de literatura que no sea cient3fica contiene una tendencia pol3tica hasta incluso una toma muy clara de posici3n.

Quiero presentaros mi tesis...

[...] mi tesis hoy es que el gobierno de Bolivia no va a lograr que el pa3 salga de la pobreza con la ayuda de sus recursos de litio

¿Por qu3 eleg3 este tema? Bueno, estuve un a3o en Marbella para hacer mi prestaci3n social y cada fin de semana viajaba a Tarifa, que est3 muy cerca de Gibraltar, en donde la inmigraci3n es un tema muy actual y fundamental

Bueno para comenzar primero les voy a presentar mi estructura. Primero,segundo,....y al final.....

3.-Desarrollo del tema

*Explicativo/expositivo
(de ideas, contenidos u hechos)*

Está constituido por secuencias. Esencialmente consiste en la exposición clara y ordenada de las ideas, adoptando diferentes modalidades - explicativa-expositiva o argumentativa, o la combinación de las mismas- según los propósitos del emisor o lo requerido al mismo.

Explicativo/expositivo-Argumentativo

Argumentativo

Las secciones y/o movimientos son variables en número y orden según los propósitos o modalidad del discurso adoptada.

Es la modalidad de discurso predominante de las PAO. Su meta es facilitar la comprensión de los aspectos fundamentales de un determinado saber o contenido. Consiste esencialmente en la presentación ordenada y clara -evitando ambigüedades- de la información. Su función predominante es la representativa -el centro es el tema- asumiendo un carácter objetivo. Suelen presentar abundantes tecnicismos, especialmente en el caso de las exposiciones de temas especializados.

Estrategias discursivas empleadas: definición, preguntas retóricas, cita, ejemplificación, reformulación, metáforas, comparaciones-contraste.

Cuando una explicación procura convencer al auditorio, adquiere intencionalidad persuasiva, por lo que la exposición-explicación adopta la forma de un recurso argumentativo.

Consiste en defender una determinada opinión mediante pruebas y razonamientos o argumentos. Implica la existencia de posiciones distintas y con frecuencia contrapuestas. Su meta es persuadir o demostrar. La función puede ser apelativa o conativa -cuando el mensaje intenta provocar algún tipo de respuesta o cambio de opinión- o bien expresiva -cuando la información se centra en el emisor quien exterioriza sus emociones y estado de ánimo- asumiendo en este caso un carácter subjetivo.

Habiéndose formulado una tesis en la introducción al tema (2), el desarrollo (3) constituye esencialmente el cuerpo argumentativo. El mismo podrá incluir:

-la *argumentación* en sentido estricto, que consiste en la defensa de la tesis inicial presentada, aportando razones para convencer;

-la *refutación* cuando el discurso intenta mostrar el desacuerdo o probar que la tesis inicial era falsa.

Entre los *recursos* utilizados para desarrollar la argumentación pueden aparecer: presentación de cuestiones polémicas, presentar opiniones o tesis (a favor), contraargumentación.

4.-Epílogo

*Recapitulación
síntesis*

o Permite retomar los principales puntos presentados y sirve de transición a las etapas finales de la exposición.

Bueno, resumiendo, los principales aspectos son...

Comprende las instancias finales – resumen, conclusión, cierre- de la presentación del contenido, la interacción con la audiencia (en caso de estar prevista) y la clausura del discurso.

Conclusión

Consiste en la instancia final de la presentación de los contenidos. Frecuentemente se incluyen afirmaciones, reflexiones o aplicaciones de lo expuesto que se enlazan con lo presentado en la *introducción*. También suelen utilizarse preguntas abiertas sobre el tema, planteo de hipótesis, la presentación de una idea final que puede resumir todo lo dicho o bien plantear un problema nuevo.

*Para resumir lo dicho...
La conclusión de mi presentación es...*

Para concluir, se puede afirmar que ...

Cierre

Implica la instancia donde se señala el fin de la presentación de los contenidos

Bien, con esto voy a terminar mi presentación...

Agradecimiento

Consiste en un saludo final que incluye el agradecimiento a la audiencia.

*Y con esto, he terminado mi presentación...
Muchas gracias por su/vuestra atención*

<i>Apertura del turno de preguntas o discusión</i>	<p>La apertura del turno de preguntas suele estar a cargo del/la profesor/a quien interroga directamente al emisor -muchas veces con fines explícitos de evaluación de contenidos disciplinares- y o invita al resto de la clase a preguntar o a hacer comentarios.</p> <p>En otras ocasiones es el/la estudiante quien presenta o lleva algunas preguntas para la discusión.</p>	<p><u>A cargo de/lal estudiante:</u> <i>Bueno, si tienen preguntas me las pueden hacer ahora...</i></p>
<i>Discusión</i>	<p>Comprende la instancia de interacción con la audiencia, en este caso, con el/la profesor/a y el resto de la clase.</p>	<p><u>A cargo del/la profesor/a:</u> <i>¿Hay preguntas?</i> <i>¿Queréis preguntarle algo asobre....?</i> <i>Bien, comentarios de la clase....</i> <i>-</i></p>
<i>Finalización</i>	<p>Consiste en el cierre final y/o eventual despedida del emisor. Generalmente esta instancia está a cargo del/la profesor/a, quien agradece al/el estudiante su presentación y da por terminada la presentación del/la mismo/a.</p>	<p>Muy bien, muchas gracias Ha estado muy interesante, muchas gracias.</p>

Tabla 2. PAO: Modelo de la EG – Dimensiones

N	Nombre	Universidad	Asignatura	Tema:	Registro	Min/ Seg
1.	Elisabetta	Complutense - Filología	Español Superior Curso: 2010/2011	Español de Venezuela	Vídeo in-completo Audio	04:24
2.	Elena	U. de León	Arte Islámico	Las noches de las mil y una noches. Mahfuz	Audio	05:50
3.	Greta	Filosofía y Letras Freie Univ. Berlin (FUB) Sprachen-zentrum (SpZ)	Curso: 2010/2011 Aufbaumodul (AM) Español	Bolivia y los recursos de litio	Audio	22:40
4.	Vanessa	FUB SpZ	Curso: 2010/2011 AM-Español	La RAE	Audio	21:44
5.	Kerstin B	FUB SpZ	AM-Español	Conexión literatura-política	Audio	12:20
6.	Ana O	FUB SpZ	AM-Español	Redes sociales y manifestaciones políticas	Audio	12:34
7.	Mara Lena	FUB SpZ	AM-Español	El aborto en el Salvador	Audio	20:13
8.	Marianne	FUB SpZ	AM-Español	África del Norte: democratización o reislamización	Audio	18:47
9.	Maria	FUB SpZ	AM-Español	Pedro Páramo	Audio	26:26
10.	Janne	FUB SpZ	AM-Español	J. Rulfo El rol de la mujer en Valle-Inclán	Audio	12:38
11.	Janosch	FUB SpZ	AM-Español	Mercosur. El caso Venezuela	Audio	13:15
12.	Katharina	FUB SpZ	AM-Español	El Salvador: lucha contra las maras	Audio	15:44
13.	Jasna	FUB SpZ	AM-Español	El cine en Cuba	Audio	15:10
14.	Natalie	FUB SpZ	AM-Español	María. J. Isaacs	Audio	13:08
15.	Fanny	FUB SpZ	AM-Español	Historia de la lengua española. Su conocimiento	Audio	15:54
16.	Ricarda	Heidelberg SpZ	Español para Cs. Humanas y Sociales	La gran mezquita de París	Audio	32:00
17.	Anna-Lena	Heidelberg SpZ	Curso: 2010 Español para Cs. Humanas y Sociales	La inmigración irregular: Tijuana y el muro	Audio	28:55
18.	Sophie	Heidelberg SpZ	Curso: 2010 Español para Cs. Humanas y Sociales	Las estructuras zapatistas de la democracia básica	Audio	18:20
19.	Gero	Heidelberg SpZ	Curso: 2010 Español para Economía y Cs. Jurídicas	Inmigración ilegal	Audio	14:07
20.	Britta	Heidelberg SpZ	Curso: 2010 Español para Economía y Cs. Jurídicas	La pena de muerte	Audio	18:54

Tabla 3. Corpus académico oral en E/LE: PAO de estudiantes alemanes

[1] Comunicación personal por correo electrónico con la autora, 26/07/2010.

[2] En castellano y para estudiantes alemanes de E/LE, el único material didáctico identificado es Vázquez, G. & Navas Méndez (1993) *Exponer es exponerse. Actividades para el desarrollo de la competencia comunicativa*. Berlin: Freitas-Branco-Verlag (actualmente fuera de edición).

[3] El artículo es una síntesis de uno de los estudios realizados en el marco del Trabajo Final de Máster: *Las presentaciones orales en ámbito académico*, dirigido por la Dra. Cecilia Ainciburu y leído en la Universidad Antonio de Nebrija el 30 de septiembre de 2011 (véase Villar, C. 2011).

[4] A través de un archivo o documento escrito proyectado mediante un cañón conectado a una computadora portátil.

[5] Los términos *presentación* y *exposición* son utilizados como sinónimos.

[6] Según los cursos de E/LE en los cuales participan los estudiantes del corpus.

[7] La negrita en todos los casos es propia y tiene por objeto resaltar en las palabras claves del extracto o ejemplo del corpus.

[8] R + N°= Registro y número en el corpus

[9] En negrita en el original.

[10] En el contexto argentino, por ejemplo, a pesar de los proyectos de renovación curricular implementados desde los '90, no se ha abandonado todavía, en los hechos, una concepción reproductiva y estable del conocimiento, lo cual tiene numerosas implicaciones; entre ellas, la desatención al desarrollo de habilidades *de pensamiento crítico* o *habilidades argumentativa* (Padilla et al. 2010:2).