

Géneros académicos orales: Estructura y estrategias de la exposición académica

Oral Academic Genres: Structure and strategies on Academic Presentation

Lucía Alvarado Cantero

Universidad de Costa Rica

lucia.alvaradocantero@ucr.ac.cr

Resumen

El objetivo de esta investigación es determinar la estructura discursiva (Villar, 2014), así como las estrategias retóricas (Vilà, 2009) y argumentativas (Cros, 2009), en el género exposición académica (EA) de estudiantes en clase con el fin de guiar el proceso de evaluación de estas prácticas discursivas académicas (Swales 2008; Parodi, 2015). Se parte de un corpus de 46 videograbaciones, de las cuales 15 fueron sometidas a evaluación docente; posterior a este proceso, se seleccionaron, por sexo, la exposición con mejor calificación y aquella con nota más baja y se analizaron en profundidad. Los resultados mostraron que las exposiciones con puntaje más bajo poseen estructuras formales poco definidas; abundantes marcadores enunciativos, vocalizaciones y atenuadores de la fuerza argumentativa; así como un registro menos especializado o coloquial. Las exposiciones mejor evaluadas evidenciaron mayor recursividad léxica, así como un registro más especializado con inserciones intencionadas de fragmentos coloquiales o jergales; un empleo mayor de recursos como la ejemplificación, los marcadores de refuerzo argumentativo; e integración del auditorio mediante modalizadores, deícticos y preguntas.

Palabras clave: géneros académicos, exposiciones académicas, exposiciones en clase, estructura discursiva, estrategias explicativas, estrategias argumentativas

Abstract

The objective of this article is to determine the discursive structure (Villar, 2014), and the rhetoric (Vilà, 2009) and argumentative (Cros, 2009) resources, of a group of academic presentations of students in class, with the higher and lower grades assigned, with the purpose of guiding the evaluation process of this academic discursive practice (Swales 2008; Parodi, 2015). It started with a corpus of 46 video recorded presentations, 15 of which were evaluated by teachers from the University of Costa Rica, and 4 were analyzed in depth. Results elicited shown, for presentations with lower grades, undefined formal structures; abundance of enunciative markers, vocalizations and argumentative mitigators; as well as a less-specialized/colloquial style. Highly evaluated presentations showed greater amount of lexical resources, accompanied by a more specialized style with intentional insertions of colloquial and jargon utterances; use of resources as exemplification, markers of argumentative strength; and integration of the public by the use of modality, deictic words, and questions.

Keywords: academic genres, academic presentations, in-class presentations, discursive structure, explanation strategies, argumentative strategies

1. ANÁLISIS DE CORPUS ACADÉMICOS ORALES DESDE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO DISCURSIVO

El estudio de corpus orales es una herramienta fundamental en la definición no solo de los géneros académicos orales, sino de los géneros discursivos en general (Robles, 2016). Resulta particularmente útil en la definición de géneros orales ya que *proporciona una base consistente para la elaboración de materiales didácticos destinados a la instrucción en los géneros académicos orales, puesto que el análisis de los datos empíricos permite desgranar sus peculiaridades discursivas y convencionales* (Robles, 2016: 3). Estos estudios contribuyen, en primera instancia, a la identificación de los rasgos formales de los textos.

Las investigaciones sobre este tema en el ámbito académico muestran una tendencia a encontrar un patrón que sigue la línea estructural aristotélica tradicional: introducción, desarrollo y conclusión, si bien las variantes internas son frecuentes. En concreto, para el género examen oral se ha determinado que está dividido en fases –saludo, apertura, exposición, interrogatorio, deliberación, entrega de resultados y cierre– (Harvey, Baeza y Sologuren, 2012); la ponencia de estudiantes universitarios (Viera, 2014) posee, por su parte, cuatro macrofases: apertura, introducción, desarrollo, cierre de la presentación, y agradecimiento final.

Además de la estructura base, ha surgido un interés por descubrir los recursos lingüísticos que intervienen en los géneros académicos. Así, los mecanismos lingüísticos que se han identificado muestran, en el nivel léxico gramatical, un predominio de los procesos mentales asociados con la primera persona singular y plural, especialmente con los verbos cognitivos; presencia de recursos modalizadores a los cuales recurre el estudiante para explicar su posicionamiento y, a la vez, mitigar la fuerza de sus aserciones y usos pronominales que aluden al conocimiento compartido, lo que le permitiría al estudiante aspirar a la membresía en una determinada comunidad de práctica disciplinar (Harvey et al., 2012).

Innegablemente, existe una relación estrecha entre la comprensión del contenido de un evento oral académico y su forma. A razón de elaborar un perfil que resultara comprensible para estudiantes y para otros actores involucrados en el quehacer académico, Robles (2013) estudia y describe la conferencia como género monológico y determina que las partes de la *dispositio* de la retórica clásica coinciden en general con la estructura actual del género, aunque este último esté matizado por el contexto en el que se inscribe. Estableció las secciones que componían su *macroestructura* primaria: apertura del discurso, introducción, desarrollo del contenido, y cierre del discurso. Complementa esta propuesta con los movimientos –componentes diferenciados de cada sección que cumplen una función concreta dentro de ella–, y submovimientos en cada una de las secciones.

Las exposiciones académicas (EA) en clase, a pesar de que han sido poco estudiadas a nivel formal, han encontrado lugar en trabajos de índole descriptiva. En este sentido, sobresale la investigación de Villar (2014), que parte de la noción de género discursivo y que contrasta la estructura global y las secuencias textuales

de un corpus de presentaciones académicas orales (PAO) de hablantes de español como lengua extranjera (E/LE) cuya lengua materna es el alemán con una muestra de exposiciones de hablantes nativos de español (ENH). Constata la autora que los estudiantes alemanes de E/LE estructuran globalmente diferente las PAO a sus pares nativo-hispanohablantes, por ejemplo, en las exposiciones de E/LE se dan más referencias a la duración de la PAO y hay presencia de sumario. Otros resultados de la investigación muestran diferencias en la modalidad predominante: en las PAO de ENH predominó la secuencia explicativo-argumentativa mientras que en las de E/LE hubo mayor presencia de la argumentativa.

En el contexto latinoamericano, son pocas las experiencias con investigaciones que partan de la noción de género para afrontar el reto de definir géneros académicos de índole más cotidiana, como las exposiciones en clase. Si bien Carlino (2005, 2012), Padilla, Douglas y López (2010) y Muse et al. (2012) se refieren a las exposiciones académicas de estudiantes universitarios, su enfoque nace de la noción de alfabetización académica, aunque integran algunos conceptos de la teoría de géneros discursivos para enriquecer sus propuestas pedagógicas.

Los estudios descriptivos son una fuente de conocimiento en la delimitación de las características que actualmente conforman los géneros discursivos que se analizan, sin embargo, cuando el desempeño en estos eventos está sometido a evaluación por parte del docente, se deben ampliar las posibilidades de aplicación de los trabajos sobre géneros con el objetivo de que se conviertan en un recurso de apoyo para docentes y estudiantes. En muchos de los cursos a nivel universitario, las EA de los estudiantes son evaluadas como parte del promedio del curso, a pesar de que los lineamientos sobre qué constituye una buena exposición no estén claros en la mayoría de las instituciones (De Grez, Valcke y Roozen, 2009).

La investigación que se reseña en este artículo contribuye a llenar este vacío en el estudio de los géneros académicos orales al definir los rasgos mejor y peor evaluados en una EA desde la perspectiva del docente. Parte de un corpus de 46 exposiciones, 15 de las cuales fueron evaluadas por un grupo de docentes de la Universidad de Costa Rica; de estas, se seleccionaron, por sexo, la exposición con mejor calificación y aquella con nota más baja. El análisis en profundidad incluye la descripción de la estructura y de las estrategias explicativas y argumentativas que se emplean en las EA con el fin de determinar los recursos mejor valorados.

2. LA NOCIÓN DE GÉNERO

La primera clasificación de la que se tiene conocimiento fue elaborada por Aristóteles (trad. en 1990) y se basa en una concepción de arte retórica cuyos componentes son: quien habla, aquello de lo que se habla y aquel a quien se habla. Esta primera clasificación sentó las bases de las posteriores tipologías de géneros literarios, la mayoría de ellas centradas en lo que debía aparecer en un texto que quisiese inscribirse en cierta categoría; en otras palabras, el género literario tendía a construirse *a posteriori* lo cual no resultó útil para las clasificaciones de géneros no literarios (Charaudeau, 2012).

Bajtín (1982) se implica en la discusión sobre los paradigmas que delimitan los géneros discursivos y los define como tipos relativamente estables de enunciados orales o escritos que pertenecen a los participantes de una de las esferas de la actividad humana en que se producen y cuya estabilidad es determinada precisamente por la especificidad de la esfera en la que se inscriben. Estas condiciones específicas, así como su objeto, se reflejan en tres niveles: en

el contenido temático, en el estilo verbal (selección de recursos léxicos, fraseológicos y gramaticales de la lengua) y en la composición o estructuración.

Sin embargo, una conceptualización de género integral debería incluir la idea de actividad verbal y de evento ritualizado (Calsamiglia y Tusón, 1999), así, el éxito de este dependería de cuánto se apeguen sus participantes a las reglas que los constituyen (Goffman, 1971). La función de los géneros es básicamente aportar soluciones complejas, establecidas histórica y culturalmente, a problemas comunicativos recurrentes, mientras que su estructura sí debe poseer patrones organizados en niveles (Günthner y Knoblauch, 1995). Desde esta perspectiva, los géneros *comunicativos* –denominados de esta forma con base en el precepto bajtiniano de que todo evento comunicativo conlleva una intención dialógica– cumplen una función crucial: no solo son un componente de un evento comunicativo sino que son los medios centrales en la construcción de la realidad social; de esta manera, si se parte del hecho de que la legitimación de instituciones construidas socialmente depende de la mediación y la transmisión de conocimiento, los procesos comunicativos por los cuales este conocimiento es transmitido son en extremo relevantes. Como resultado, la relación de los géneros con el contexto social no es unilateral: si bien el contexto determina el género, el género también contribuye en la constitución y formación de ese contexto. Esto implica que los participantes construyen el contexto por medio de sus elecciones de género.

De esta relación entre el contexto y el discurso surgen las convenciones que les dan forma a los géneros. Así, el género constituye una constelación de convenciones discursivas potenciales, sustentada por los conocimientos previos de hablantes/escritores y oyentes/lectores (almacenados en la memoria de cada sujeto), a partir de construcciones y parámetros contextuales, sociales y cognitivos. Dicho conocimiento se articula de modo operativo a través de representaciones mentales altamente dinámicas. El género se instancia en conjuntos de selecciones convencionalizadas, las que presentan determinadas regularidades sincrónicamente identificables, pero que también son factibles de ser observadas a modo de variaciones diacrónicas, pues no son entidades de modo estático sino altamente dinámicas (Parodi, 2015: 30).

En su manifestación concreta, los géneros son variedades de una lengua que operan a través de conjuntos de rasgos lingüístico-textuales co-ocurrentes sistemáticamente a través de las tramas de un texto, y que se circunscriben lingüísticamente en virtud de propósitos comunicativos, participantes implicados, contextos de producción, ámbitos de uso, modos de organización discursiva, soportes y medios, etc. (Íd.).

3. LOS GÉNEROS ACADÉMICOS

Las delimitaciones del concepto de género académico parten de dos posiciones, por una parte, hay quienes los caracterizan a partir del entorno en el que se producen, a saber, la academia (Castro, Hernández y Sánchez, 2010; Regueiro y Sáenz, 2015). Desde esta perspectiva, los textos que se produzcan en la universidad tendrán que ser considerados como pertenecientes a algún género académico. Por otra parte, otros autores apelan a la función, finalidad y estructura de los textos para agruparlos en géneros clasificables como académicos (Swales, 2008, 2013; Villar, 2014; Parodi, 2015).

En todo caso, ambas perspectivas –que no necesariamente se oponen, sino que, en la mayoría de sus aplicaciones a la investigación, se complementan y se influyen– tienen en común la noción de discurso académico como punto de partida, el cual, a su vez, parte del término comunidad discursiva. Swales (2008) determinó seis características que identifican una comunidad discursiva: compartir una serie de metas públicas consensuadas; tener mecanismos de interconexión entre sus miembros, usar sus mecanismos de participación para proporcionar información y retroalimentación; utilizar y, por lo tanto, poseer uno o más géneros para la comunicación y fomento de sus objetivos; haber adquirido léxico específico; y tener un nivel inicial para sus miembros con experiencia discursiva y con un grado adecuado de contenido relevante.

Desde esta perspectiva, la academia se constituye como una comunidad discursiva en la cual se comparten géneros, un léxico específico al contexto, entre otros. El discurso académico, entonces, se concibe como aquel que emerge de las academias, los centros de investigación y las universidades para generar, transmitir o reproducir conocimiento científico (Marinkovich y Velásquez, 2010: 132). Villar (2014) pondera que el discurso académico es principalmente formal y está constituido por un conjunto de textos académicos orales y escritos elaborados, que circulan dentro del ámbito universitario y que están destinados a presentar, discutir y evaluar conocimientos. Dichos textos difieren en su grado de especialización y experticia del emisor, y presentan rasgos lingüísticos y textuales próximos al discurso científico, con el predominio de un andamiaje didáctico con fines educativos.

Desde un punto de vista muy amplio, el discurso académico es aquel que constituye la llamada comunidad académica. Las universidades, los centros de investigación y, más en general, las organizaciones vinculadas al conocimiento sistemático socializado constituyen las entidades donde se genera este tipo de discurso. Es utilizado por docentes y estudiantes para presentar, discutir, enseñar y evaluar, de manera oral o escrita, cuestiones científicas por medio de recursos muy variados (Castro et al., 2010). En cada comunidad discursiva circulan géneros que han sido producidos dentro de ese contexto con el fin de satisfacer sus demandas comunicativas emergentes (Parodi, 2015). Así, son géneros académicos un artículo de una revista especializada en alguna disciplina, un registro documental en video acerca de un fenómeno de estudio, una clase magistral, una ponencia en unas jornadas de investigación, el libro de texto que maneja en clase, un trabajo escolar, una exposición estudiantil, etc. (Íd.)

Si se tiene en cuenta que los géneros académicos son operacionalizados, es decir, que tienen manifestaciones concretas, reales, materializadas, a través de un conjunto de textos que se organizan por medio de un *continuum* en el que se van concatenando desde los textos escolares generales hasta los académicos universitarios, se evidencia que uno de los propósitos básicos de los géneros académicos será precisamente separar los textos en académicos y no académicos. Esta centralidad de los géneros académicos, dentro de ese *continuum*, como ejes articuladores entre los profesionales y otros géneros especializados, de acuerdo con Parodi (2015), revela su carácter fundamental en la construcción de un sello disciplinar especializado. De esta manera, este espacio académico de formación actúa como una guía conductora inicial que ofrece un repertorio de géneros que se constituyen en accesos al conocimiento y a las prácticas especializadas.

Ciertamente, la comunidad académica emplea esta serie de géneros (y subgéneros), cuyo conocimiento es fundamental para los nuevos miembros que desean ingresar a la comunidad, como una suerte de prueba o evaluación para entrar y ser parte de estos grupos que dominan, estructuran y reestructuran los

textos que son producto de las prácticas de los géneros; por ello, el concepto de género resulta central en la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje académico (Gallardo, 2012: 169). En esta línea de ideas, Villar (2014) define el género académico como un género discursivo y lo compara con la noción de *tipo textual*, la cual concibe como una categoría ligada a una teoría para la clasificación de textos. Texto, por tanto, se comprende como una actividad comunicativa destinada al logro de objetivos, que es utilizado en contextos específicos con funciones comunicativas y sociales. Según la autora, un individuo que produce o comprende un texto pone en juego, a partir de un conjunto de esquemas de operaciones cognitivas, variados sistemas de conocimientos interrelacionados. Los textos, entonces, son siempre representantes de un género, los cuales pueden describirse en términos de agrupaciones de textos a partir de rasgos –de naturaleza prototípica– que se refieren a sus distintas dimensiones constitutivas.

Esta autora elabora una clasificación de géneros implicados en el discurso académico oral, distingue entre géneros ligados a la enseñanza, a lo institucional y a la investigación científica. Difieren en los propósitos y en los actores o usuarios. El primer grupo, relacionado con la enseñanza, incluye las tutorías, las consultas de cátedra y las actividades asociadas a la clase: la clase magistral, el seminario, el taller, la presentación oral y el examen oral. Las institucionales abarcan la conferencia inaugural del curso, el discurso de graduación, discurso de honoris causa o de aceptación de un premio, entre otros. Finalmente, los de investigación científica se manifiestan en conferencias, ponencias, comunicaciones, coloquios, defensas de tesis y presentaciones de proyectos de investigación, entre otros.

4. LA EXPOSICIÓN ACADÉMICA

La propuesta descriptiva de las presentaciones académicas orales (PAO) más reciente y que se basa en la noción de género discursivo –entre otras fuentes teóricas– se centra en las PAO realizadas por estudiantes universitarios en el marco de un curso, asignatura o seminario de grado y concluye que hay tres instancias implicadas en una PAO: preparación y organización del discurso oral, presentación o exposición propiamente e interacción o discusión (dialógica) (Villar, 2014).

En el trabajo de Villar (2014), se utilizan los términos *presentación* y *exposición* como sinónimos, línea que sigue también esta investigación. Asimismo, se sigue la tendencia de este texto, así como de otros trabajos en el tema (Harvey, Baeza y Sologuren, 2012; Robles, 2013, Viera, 2014) de iniciar con la descripción estructural de los textos. Para ello, se toma como base la propuesta de Villar (2014), según la cual, la EA posee tres componentes. El primero, la situación comunicativa (Charaudeau, 2012), está marcado institucionalmente, ya que tiene lugar en el ámbito académico, los actores o participantes se conocen y comparten saberes; asimismo, constituye una instancia de evaluación –formativa o sumativa– de una asignatura o curso universitario. En este contexto, coexisten dos tipos de roles sociales que definen la relación entre los interactuantes: asimétricos (profesor-estudiante, expositor-estudiante) y simétricos (estudiante expositor-estudiantes).

El segundo componente concierne al desarrollo de la exposición oral, el cual se caracteriza por el predominio de un discurso monológico y unidireccional, del expositor hacia la audiencia –profesor/estudiantes–. La interacción entre estos participantes generalmente queda circunscrita a la instancia de *discusión* de carácter dialógico, usualmente iniciada por el docente posterior a la exposición como tal.

Como tercer componente, se plantea la estructura global textual de las EA, la cual alude a la estructura formal o esquema textual que sustenta el género y lo divide en secciones y subsecciones. Está conformada por dos tipos de estructuras: la primaria y la secundaria. La primaria consta de secciones y cada sección consta de movimientos. Estos últimos corresponden a los tipos comunicativos que dicha sección pretende cumplir y conforman la estructura secundaria, cuyos movimientos a su vez pueden estar compuestos por constituyentes de menor nivel, submovimientos o pasos. En resumen, la macroestructura comprende las partes en que se organiza el contenido de un texto, categorías o parámetros que permiten caracterizar la estructura primaria. Villar (2014) organiza esta estructura en Introducción o exordio, El desarrollo de las ideas y El epílogo.

La organización conceptual de los tres componentes mencionados da como resultado una propuesta para definir las EA, a la cual se suscribe la presente investigación:

Género discursivo 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 –el/la docente–. Asimismo, la audiencia incluye otros destinatarios –los estudiantes que integran en 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 esencialmente 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 –seminarios o asignaturas de carrera– o de divulgación relativos al área de estudio de los emisores. (Villar, 2014: 49)

4.1 La apertura del discurso e introducción al tema

Consiste en las instancias formales que preceden a la presentación de contenidos propiamente dicha. Constituye un primer contacto e interacción con la audiencia destinados a generar empatía, motivar y establecer una relación positiva con esta. Comprende las subpartes (Villar, 2014):

- a. Identificación por el propio expositor o el profesor.
- b. Referencias a la bibliografía o a los materiales de apoyo.
- c. Saludo.
- d. Despertar interés o curiosidad de la audiencia

La introducción al tema consta, a su vez, de tres subpartes:

- a. Enunciación del tema.
- b. Justificación de los motivos de la elección del tema.
- c. Sumario de los puntos principales del contenido a tratar.

4.2 Desarrollo del tema

Constituye el cuerpo del discurso y contiene 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 explicativo-argumentativo, modalidad propia del discurso académico o de los textos de divulgación científica.

Al respecto, una de las propiedades del texto es el entramado de sus enunciados, la forma como se enlazan tanto en el diálogo como en el monólogo (Calsamiglia y Tusón, 1999). En este sentido, se plantea la secuencia como una unidad textual compleja cuya función es precisamente organizar los enunciados de acuerdo con una función y un objetivo de manera que lleguen a constituir textos coherentes y completos (Adam, 2010). Cinco con las secuencias base desde esta perspectiva: explicativa, argumentativa, dialogal, descriptiva y narrativa. Se excluyen de este trabajo las últimas tres; la secuencia dialogal por tratarse de un texto mayoritariamente monologal y las últimas dos por no ser tan frecuentes como secuencias dominantes en las EA (Villar, 2014).

4.2.1 Secuencia explicativa

La secuencia explicativa tiene indudablemente una base informativa, pero se caracteriza mayormente por la voluntad de que se comprenda la respuesta a una pregunta precedente (Adam, 2010). La primera parte de una secuencia explicativa se basa en un enunciado o en un conjunto de enunciados sobre los cuales se formula una pregunta, a este le sigue un proceso explicativo que se desarrolla a través de estrategias discursivas o retóricas a las que corresponden determinados procedimientos específicos, para cerrar con una conclusión o síntesis (Vilà, 2009). Estas estrategias, por su parte, tienen como objetivo:

Facilitar la tarea de comprensión de conceptos y las ideas, y guiar el hilo conductor del discurso. Es decir, el emisor se sitúa en la perspectiva de los receptores y utiliza varios tipos de estrategias comunicativas para garantizar, en la medida de lo posible, que la información que se considera "nueva" sea clara y comprensible para todos los destinatarios. El propósito de estas estrategias es ayudar a la receptividad para que el discurso resultante sea menos denso semánticamente (...). El emisor también se beneficia de ello porque dispone de más tiempo para recordar, escoger y organizar la información que desea transmitir en función de las hipótesis que formula sobre las características del receptor y del contexto. (Vilà, 2009: 40)

Vilà (2009) propone una clasificación de estrategias discursivas para las secuencias explicativas con base en un criterio de frecuencia en las explicaciones de los estudiantes de nivel universitario y por considerarlas las más significativas y funcionales para este tipo de secuencias. Esta clasificación se ha tomado como base para proponer las siguientes estrategias:

- Uso de marcadores discursivos, particularmente los estructuradores, conectores y reformuladores (Portolés, 2001; Fuentes, 2009).
- Empleo de formas deícticas para referirse a los participantes del acto comunicativo, al tiempo o al lugar.
- Uso de formas de encadenamiento o repeticiones intencionadas.
- Presencia de preguntas retóricas, marcadores de importancia o intensificadores, reformulación parafrástica, definiciones, ejemplos y comparaciones o metáforas.

4.2.2 Secuencia argumentativa

La argumentación se define como una función del lenguaje que busca provocar o aumentar la adhesión del interlocutor o del auditorio a la tesis que se presenta para su consentimiento (Adam, 2010). En la actualidad, la argumentación ha pasado a analizarse como un acto verbal inherente a la condición humana de desear la aceptación de las perspectivas teóricas que presentamos ante un interlocutor o ante un auditorio: *En un sentido amplio, la argumentación es una práctica discursiva que responde a una función comunicativa: la que se orienta hacia el receptor para lograr su adhesión* (Calsamiglia y Tusón, 2009: 294).

La organización de la secuencia argumentativa se construye a partir de un esquema de tesis y antítesis, mediado por un tipo de confrontación. Además, debe estar precedido por un problema que posea más de una solución. La persona que argumenta debe asumir una posición y defenderla. Con este fin, debe partir de unos datos iniciales o de una premisa y proponer argumentos que defiendan el nuevo enunciado, que se desprende de las premisas, para, por fin, llegar a una conclusión (Calsamiglia y Tusón, 2009). Esta conclusión no parte de lo que es cierto o falso, sino de lo que puede resultar verosímil (Cros, 2009); en otras palabras, de lo que se presupone que se admite en el sistema de valores de los destinatarios de una comunidad; por esto, las conclusiones siempre son refutables. Considera que la forma textual característica de la argumentación es *la reproducción más o menos completa del esquema lógico que pone en relación unas premisas, unos argumentos (y unos contraargumentos) y unas conclusiones* (p. 62).

Entre los rasgos lingüísticos de la argumentación, destacan la modalización de los enunciados, entendiendo esta como las marcas lingüísticas que indican la actitud y la implicación del sujeto en el discurso (Íd.). Se manifiesta en el discurso, particularmente a través de operadores discursivos (Portolés, 2001, Fuentes, 2009), los cuales se definen como marcadores discursivos que condicionan las posibilidades del miembro del discurso en el que se incluyen, o al que afectan, pero sin relacionarlo por su significado con otro miembro anterior. Se distinguen cuatro grupos: operadores de refuerzo argumentativo (*en realidad, en el fondo, en rigor, de hecho, en efecto, la verdad, claro, desde luego y por supuesto*); operadores de concreción (*por ejemplo, verbigracia, en especial, en particular y en concreto*); y operadores de formulación.

4.3 Epílogo

La tercera parte de la EA corresponde al cierre, en este, pueden darse las siguientes subpartes:

- a. Recapitulación o síntesis.
- b. Conclusión.
- c. Cierre del expositor (señala el fin de la presentación de los contenidos).
- d. Agradecimiento.
- e. Apertura del turno de preguntas.
- f. Discusión.
- g. Finalización.

La propuesta de Villar (2014) representa una contribución sustancial en el estudio del género exposición en clase o exposición académica (EA), esta se enriqueció con los aportes de Adam (2011), Vilá (2009) y Cross (2009) y dio como resultado una propuesta para analizar la estructura de las EA que constituyen el corpus de esta investigación. Dicha estructura se sistematiza en la siguiente tabla:

Parte	Subparte	Descripción
Apertura del discurso	Identificación	Nombre Carrera
	Bibliografía/Recursos	Indicar la presencia de fuentes bibliográficas y su localización en la presentación
	Saludo	Fórmula convencionalizada de saludo
	Despertar interés o curiosidad de la audiencia	Estrategia para motivar, captar el interés o activar conocimientos previos: uso de ironías, polemizar, temas de actualidad, hecho de interés vinculado al tema, antecedentes, preguntas, etc.
Introducción	Enunciación del tema	Título general, pregunta de investigación o tesis inicial
	Justificación	Relevancia para la audiencia, razones personales para tratar el tema
	Sumario	Puntos principales del contenido a tratar
Desarrollo	Secuencia expositiva	Estrategias: - Uso de estructuradores, conectores y reformuladores. - Deícticos, encadenamientos, preguntas retóricas, intensificadores, definiciones, ejemplos, comparaciones
	Secuencia argumentativa	Estrategias - Modalización - Operadores discursivos de refuerzo argumentativo - Estructura: premisa + argumentos (o contraargumentos) + conclusiones
Epílogo	Recapitulación	Síntesis de los contenidos presentados
	Conclusión	Afirmaciones, reflexiones, o aplicaciones de lo expuesto que se enlazan con lo presentado en la introducción. También suelen utilizarse preguntas abiertas sobre el tema, planteamiento de hipótesis o la presentación de una idea final que resume lo dicho o plantea un problema nuevo
	Cierre	Frase que señala el fin de la presentación
	Agradecimiento	Saludo final del expositor

Tabla I. Estructura prototípica de la EA (elaboración propia a partir de Villar, 2014; Adam, 2011; Vilà, 2009; Cross, 2009)

5. METODOLOGÍA

5.1 Tipo de corpus

El corpus de este trabajo de investigación está constituido por grabaciones en video de estudiantes de la Universidad de Costa Rica mientras realizaban una exposición como parte de la evaluación de uno de sus cursos. La técnica para la recolección del corpus se define como empírica razonada o intencionada. En esta, los objetivos del trabajo dictan el tamaño de la muestra; su representatividad no se mide con base en muestras aleatorias ni por cuotas con afijación proporcional

(López, 1994), sino a partir de los parámetros que determine la línea de investigación.

5.2 El corpus total y la selección de la muestra

El corpus recolectado consta de cuarenta y seis grabaciones en video y audio de alta calidad, los videos se almacenaron utilizando el programa *Quicktime*. Una vez obtenidas, las grabaciones fueron etiquetadas siguiendo esta nomenclatura:

- a. EF: Exposición formal².
- b. Primeros cuatro dígitos: día y mes en el que se grabó la exposición.
- c. Últimos dos dígitos: Indica el lugar en el orden de las exposiciones.
- d. Última letra: indica si el sexo del expositor es femenino (F) o masculino (M).

Por ejemplo, el video EF170309F indica que es una muestra de un evento de exposición formal, grabado el 17 de marzo, la persona que expuso ocupó el lugar nueve en el orden de presentaciones de ese día y es una mujer. La grabación abarca desde el momento en que inicia la exposición hasta el momento en que termina, no se efectuaron cortes ni se fragmentó el video, los estudiantes participaron voluntariamente y cumplen con los requisitos establecidos: son estudiantes regulares de la Universidad de Costa Rica, no han llevado un curso de expresión oral u oratoria en el pasado. La duración de cada grabación oscila entre tres y diez minutos.

Ahora bien, los objetivos de la investigación requirieron que se seleccionara una muestra de videos para la evaluación docente. Esto supuso el establecimiento de criterios que permitieran que la muestra fuera lo más uniforme posible. De esta forma, se determinó que el sujeto debía ser hablante de español como primera lengua, las presentaciones debían acompañarse de diapositivas u otro medio visual y debían durar entre cuatro y seis minutos. La revisión del corpus a partir de estos tres criterios dio como resultado una muestra final de quince grabaciones.

Esta muestra estuvo equilibrada en cuanto a sexo –ocho hombres y siete mujeres-, a las carreras a las que pertenecen los participantes –se contabilizó un total de 12 carreras en las áreas de conocimiento Ciencias Sociales, Ciencias Básicas, Salud e Ingeniería-, al año de carrera que cursa el estudiante: dos están en primer año; ocho (la mayoría), en segundo; uno, en tercero; dos, en cuarto; uno, en quinto; y un estudiante afirmó estar en su séptimo año de universidad (cursa el segundo año de su segunda carrera).

Dado que el objetivo de esta investigación es determinar la estructura y las estrategias con calificación más baja y más alta en la evaluación de la EA, se conformó un equipo de 15 evaluadores. Estos jueces son docentes de la Universidad de Costa Rica (UCR), de carreras variadas; el requisito para participar era impartir lecciones en dicha universidad y utilizar en sus lecciones las EA como parte de la evaluación del curso. Los evaluadores se seleccionaron de forma aleatoria. No se consideró como requisito que los docentes tuvieran formación en técnicas de exposición, puesto que la finalidad de este proceso era definir cuáles recursos están siendo actualmente evaluados como positivos o negativos en la Universidad. Este ejercicio permite evidenciar cuáles son los criterios que se evalúan en los cursos impartidos por estos docentes.

En el instrumento de evaluación se le solicitaba al docente que evaluara la estructura y las estrategias de la exposición, sin embargo, no se le proporcionaba una guía sobre cómo hacerlo. Esto con el fin de que quedara sujeto a la interpretación del docente. Esta dinámica tenía la finalidad de que la información que se obtuviese de estos diagnósticos incluyera su perspectiva profesional y académica. La técnica de evaluación consistió en la asignación de puntaje, complementada con comentarios: el juez debía asignar un puntaje entre 1 y 10 considerando 1 la nota más baja y 10 la más alta. La opción de agregar comentarios que justificaran el puntaje se desplegaba luego de que el evaluador asignara el puntaje a cada rubro¹.

De las evaluaciones de los jueces se seleccionaron cuatro videos: los dos mejor evaluados por cada variable de sexo (femenino y masculino) y los dos videos que obtuvieran la calificación general más baja por cada variable de sexo. Este último paso permitió determinar la muestra final: cuatro exposiciones académicas de estudiantes universitarios, dos con la mejor calificación por parte de un grupo de docentes de la universidad y dos con las calificaciones más bajas en este mismo grupo. En el apartado siguiente, se detalla el procedimiento de análisis de los datos.

5.3 Análisis de la muestra

Para la transcripción ortográfica, se consideraron los lineamientos planteados por el grupo Valencia Español Coloquial (Val.Es.Co) (Briz, 2010). El análisis de los datos sigue una metodología cualitativa, con inserción de algunas técnicas cuantitativas. Este busca *la comprensión, más que la predicción (...), dar cuenta de la realidad social, comprender cuál es su naturaleza, más que explicarla* (Íñiguez, 1999: 110), línea que concuerda con el enfoque de la investigación.

En la primera etapa, se efectuó el análisis individual de cada grabación, para esto, se estableció la estructura de cada EA con base en la propuesta de Villar (2014) y se determinaron las estrategias expositivas (Vilà, 2009) o argumentativas (Cross, 2009) empleadas. En una segunda etapa, se compararon los resultados del análisis de los cuatro videos a partir de sus semejanzas y diferencias y se establecieron los recursos mejor y peor evaluados.

6. ANÁLISIS DE RESULTADOS

6.1 Exposiciones con evaluación más baja

Las exposiciones que obtuvieron la calificación general más baja fueron EF250301M, que trataba el tema del Cine Gore, y EF170302F, cuyo tema fue *El síndrome del cuidador cansado*. Del análisis de la estructura, así como de los recursos retóricos y argumentativos de ambas exposiciones, se observan coincidencias cuyo señalamiento es imperativo al momento de delimitar las estrategias menos deseables en una EA.

EF250301M inicia su exposición con una generalización: *Todos sabemos que hay distintos tipos de películas*, seguida de una enumeración de géneros cinematográficos que ejemplifican los tipos de películas aludidos. Con esto, el estudiante proporciona información que sirve como antecedente para el tema, recurso empleado para despertar interés o curiosidad en la audiencia (Villar,

2014). Los ejemplos que menciona generan reacción positiva en el auditorio, el cual, incluso, se ríe. Llama la atención que no se encuentre un saludo inicial ni una presentación. Esta última sí se documentó en EF250302F cuya apertura del discurso se da a través de la identificación por parte de la estudiante: *soy estudiante de trabajo social*; a continuación, pasa a la introducción con la enunciación del tema: *les voy a comentar un poco sobre lo que es el síndrome del cuidador o cuidadora cansada*; seguidamente, se brinda una justificación sobre la escogencia del tema: *esta presentación la utilicé en un pequeño taller con cuidadoras de adultos mayores que había realizado en algún momento*.

El segmento introductorio de EF250301M está conformado por una enunciación explícita del tema, precedida por un hiperónimo³, que le proporciona al auditorio contexto y antecedentes; seguida de una estrategia de repetición, como forma de encadenamiento, del término principal:

5. yyy hay un género especial que causa mucha controversia / que es //
6. **el cine de terror** (hiperónimo) (...)
9. y / hay un subgénero en especial queeee / causa también mucha
10. controversia que es **el // cine gore // el cine gore** básicamente es...

Se encontró además una referencia a la duración de la exposición, sin embargo, esta no se localizó en la apertura del discurso, como sugiere la estructura prototípica diseñada para este trabajo, sino en un momento avanzado de la presentación. Se integra con el fin de justificar el número reducido –de acuerdo con el expositor– de referencias concretas o ejemplos del término cuya explicación es el objetivo principal:

60. (...) les digo una por década porque **por cuestiones de tiempo** /
61. no me alcanza pero hay un montón (...)

No es inusual encontrar referencias al tiempo en el desarrollo e incluso en el cierre de las exposiciones, debido a que los estudiantes lo utilizan para justificar la falta de algún dato o la necesidad de apresurarse para concluir (Villar, 2014).

El desarrollo de esta exposición está conformado por una secuencia explicativa dominante en la cual se insertan otras secuencias no dominantes, como descripciones y narraciones, y algunas estrategias como comparaciones y ejemplos. La estrategia explicativa más utilizada fue la ejemplificación, se encontraron por lo menos catorce referencias a ejemplos en el texto, la mayoría precedidos por el marcador de concreción, *por ejemplo*:

19. esteee es uno de los **ejemplos** más representativos del cine gore
17. **por ejemplo** esta película Saw

Vilà (2009), siguiendo a Coltier (1988), propone dos procedimientos de ejemplificación: uno por inducción, en el cual se propone un conjunto de casos concretos relacionados con lo que se dice y se espera que el destinatario induzca su significación; el otro, de relación por inclusión, establece una relación entre un hiperónimo en el cual se incluyen otros cohipónimos, entre los cuales, a su vez, se entablaría una relación referencial de inclusión respecto del genérico. Este último es el más frecuente en esta presentación. Sin embargo, a pesar de que las referencias a ejemplos fueron frecuentes, el marcador de concreción no en todos los casos precedía un enunciado ejemplificativo o que ilustrara la idea expresada en el primer término, como se observa en el ejemplo 25. el marcador antecede a

una secuencia narrativa insertada y en el caso de 63. a una comparación, recurso también empleado a menudo por el expositor (por lo menos cinco ocasiones se constató la presencia de estructuras comparativas):

25. **por ejemplo** todo se remonta en mil novecientos setenta y cinco

63. **por ejemplo** al comparar Saw con una película de mil novecientos setenta y ocho

Otra de las estrategias empleadas fue la descripción, particularmente de escenas de películas, tema central de la exposición:

13. y le cortan laa el brazo a un mae y sale un montón de sangre

En estos ejemplos se evidencia la descripción, pero también se nota el empleo de léxico coloquial, en concreto, la palabra *mae*²; así como de palabras que no pertenecen a un ámbito especializado o tienen significado muy amplio, como *cosas*. Asimismo, las repeticiones constantes y la especificidad baja de los términos empleados indican que el registro mayoritariamente ofrecido por el hablante se acerca más al coloquial que al formal⁴. Por su parte, el léxico empleado en la exposición EF170302F, en general, mostró un nivel de especificidad intermedio, los términos utilizados se referían en su mayoría al tema en cuestión (el síndrome del cuidador cansado: *aislamiento, alimentación, apoyo, depresión, desatención, adicción, adulto, autoconocimiento*); sin que su significado se pueda definir como específico a un área de conocimiento. Hay también presencia recurrente de palabras de significado amplio o general, como *cosas, personas, problemas, actividades*, entre otras. Por la cantidad de repeticiones y el nivel de especificidad de los términos, el registro de esta expositora se cataloga también como más informal o coloquial.

Con las descripciones y las comparaciones, los intensificadores fueron ampliamente utilizados a lo largo de la presentación EF200301M, se evidenciaron en el término *mucho*, tanto en su empleo como adverbio como adjetivo, el adverbio *muy*, cuantificadores como *montón*, el adverbio afirmativo *sí*, entre otros.

5. yyy hay un género especial que causa **mucha** controversia

11. son las películas que muestran de manera **muy** gráfica la sangre

25. que es **muy** interesante de analizar

61. no me alcanza pero hay un **montón** obviamente de películas gore yy con **mucha** sangre

La reformulación parafrástica o amplificación explicativa se presentó en cuatro ocasiones a lo largo de la EA, ya sea precedida de un marcador reformulador del tipo *o sea* o *quiere decir* o enlazada a partir de adverbios en *-mente*:

28. iban destinados solamente a un grupo

29. demográfico / **eso quiere decir** que digamos una película estee // digamos

En la línea 29. se identificó el atenuador de la fuerza argumentativa⁶, *digamos*, este término marca también insuficiencia argumentativa (Fuentes, 2009), función que comparte con otros elementos recurrentes en este texto como los marcadores enunciativos vocalizados (Machuca, Llisterri y Ríos, 2015) *eeeeee*, *yyyyyy*; y los alargamientos vocálicos, como *esteeeee*.

Este comportamiento se observó también en la exposición EF170302F, en esta, también se identificó el empleo de *bueno* como atenuador de la fuerza argumentativa, sin embargo, acá este indica también insuficiencia argumentativa, por esto, resultó común que en su entorno inmediato aparecieran marcadores enunciativos, como *este* (línea 10), repeticiones (líneas 16 y 17), otros atenuadores argumentativos, como *más o menos, por ahí*, o interjecciones, como *ajá* (línea 18) y vocalizaciones, como *eee* o vocalizaciones más murmullo nasal, *eemm* (Machuca et al., 2015), cuya función es pausar el enunciado para permitir al expositor recordar o reformular su exposición (línea 37). Las vocalizaciones y los atenuadores de fuerza argumentativa resultan particularmente interesantes si se toma en cuenta que se emplean con mucha frecuencia por parte de la estudiante:

10. adultas mayores dependientes parcial o total // **este bueno** este se
11. manifiesta (...)
16. (...) es **bueno**
17. **se ve se ve un un** proceso de deterioro (...)
18. **más o menos por ahí** // **ajá bueno acá** el cuidador principal
36. (...) o a algún tipo de
37. adicción mencionaban por ahí // **eemm bueno** / dentro de algunas (...)

El desarrollo de esta exposición presenta una secuencia explicativa dominante que está constituida por varias partes: definición del síndrome, enumeración de sus causas, señales de alerta, características o síntomas y medidas para prevenirlo. No se observó variedad en el empleo de estrategias retóricas, sin embargo, entre las que se identificaron, se encuentra el uso de pregunta retórica, que funciona para introducir el desarrollo, pero que no se repite en el resto del texto. Esta pregunta está seguida de una definición, que también constituye el único recurso de este tipo en el texto:

5. bueno para empezar **¿qué es lo que es el síndrome del**
6. **cuidador cansado?** (...)

El resto de la exposición mantiene una estructura similar, en la cual, primero se enuncia la categoría mediante el título del segmento (29), seguidamente se enumeran los elementos que la componen o describen (30) y, ocasionalmente, aparece además la inserción esporádica de oraciones causales antecedidas por un marcador de este mismo tipo (32):

29. las **señales de alerta** que presenta este síndrome / es lo que es la pérdida
30. de energía el cansancio continuo / y el sueño / los problemas de memoria
32. **esto por esta desatención personal** que va dejando de lado

Como epílogo, ambos estudiantes utilizan una frase de cierre que se inserta de forma abrupta en la exposición, es decir, no hay preparación para el final de la presentación, sino que el desarrollo se interrumpe con una frase corta seguida del agradecimiento y con eso se concluye la exposición.

89. (...) yyy eso sería todo (frase de cierre)
90. muchas gracias (agradecimiento)
(EF250301M)

6.1.1 Rasgos característicos de estas exposiciones

De los datos extraídos del análisis de las dos exposiciones con puntaje más bajo, se colige que los aspectos que incidieron con mayor fuerza en los docentes evaluadores y que se penalizaron en la evaluación fueron:

1. Frecuencia de marcadores enunciativos del tipo *este*, conocidos como *muletillas*; de vocalizaciones, como *eeee* e *yyyy*; y de vocalizaciones más murmullo nasal, como *eeemmm*. En ambas exposiciones, estos marcadores se emplearon muy a menudo. La percepción de los docentes es que esto indica poca preparación, nervios no controlados, falta de conocimiento sobre el tema, falta de confianza, entre otros.
2. Imprecisión en el empleo de marcadores discursivos, en la primera exposición, EF250301M, se usó el marcador de concreción *por ejemplo* con funciones distintas, lo cual le restó claridad a las explicaciones; en el segundo caso, EF170302F, los marcadores causales no siempre estuvieron seguidos de una oración causal, lo cual generó el mismo efecto.
3. Desequilibrio en el uso de léxico especializado y coloquial en favorecimiento del último y tendencia a usar palabras de significado muy amplio como *cosas*, *algo*, entre otras. Asimismo, ambas exposiciones registraron números elevados de repeticiones lo cual es un indicador de baja recursividad léxica³.
4. Empleo constante de atenuadores de fuerza argumentativa, como *bueno*, *digamos*, *como*, *más o menos*, entre otros. Al igual que con los marcadores enunciativos, la percepción de los docentes es que estos atenuadores le restan credibilidad a la propuesta argumentativa, indican preparación deficiente o conocimiento insuficiente del tema.
5. No se encontraron estrategias para introducir el tema ni para cerrarlo, tanto el inicio como el epílogo se insertaron de forma abrupta de manera que no permitían distinguir claramente las partes de la exposición.

6.2 Exposiciones con puntaje más alto

Las dos exposiciones con puntaje más alto fueron EF170303M, cuyo tema fue El proceso morfológico de la composición, y EF170315F, con la presentación titulada Investigación de audiencias: caso Pepsodent en Asia. Ambas presentaciones muestran coincidencias y –en menor medida– diferencias importantes en cuanto a su estructura y en el tipo de recursos retóricos y argumentativos identificados.

La exposición EF170303M inicia con una identificación: *soy estudiante de medicina y cirugía*, el expositor no emplea una estrategia para despertar interés, sino que, seguido de la enunciación de su carrera, especifica el tema de la presentación: *y el tema que voy a tratar es el proceso morfológico de la composición*. Les dedica poco tiempo a las secciones de apertura e introducción, aproximadamente siete segundos de un total de cinco minutos con once segundos.

Por su parte, EF170315F empieza con un saludo: *buenas tardes*, seguido del marcador *entonces*, en función de conector ordenador discursivo continuativo (Fuentes, 2009); a continuación, plantea una pregunta cuya función es despertar

el interés en el tema: *¿todos se lavaron los dientes hoy?*, que se acompaña de un conector ordenador discursivo interactivo: *¿verdad?* Continúa con la sección de introducción al tema, en la cual enuncia una justificación de la pregunta y, por consiguiente, de la exposición, asimismo, introduce el primer contenido:

6. (...) *esto se los pregunto*

7. *porque en nuestra sociedad occidental todos nos lavamos los dientes*

En el desarrollo de estas dos EA se encontraron muchas coincidencias, así como algunas diferencias. Al respecto, sobresale, entre estas últimas, el propósito de la exposición: en el caso de EF170303M se trata de un trabajo monográfico, mientras que EF170315F expuso un trabajo de investigación. Otra diferencia importante es que la primera exposición basa su desarrollo en una secuencia dominante explicativa, conformada por secuencias incrustadas de definiciones seguidas de ejemplos; mientras que en la segunda se incluyen tanto secuencias dominantes explicativas como argumentativas.

En relación con las estrategias identificadas, la ejemplificación fue el recurso más empleado por ambos expositores. EF170303M realiza esta acción mediante casos concretos y valiéndose de una estructura base: definición seguidas de uno o varios ejemplos. El marcador de concreción *por ejemplo* es utilizado en la mayoría de los contextos en los que se emplea el recurso descrito:

25. analicemos primero los univerbales como la palabra lo dice / eee son dos

26. o más raíces que se integran en una sola palabra ortográfica con un mismo

27. grupo tónico **por ejemplo** tenemos drogodependiente agrudilce dentro de

EF170315F se vale de la ejemplificación para explicar conceptos fundamentales en el desarrollo del tema y de la investigación y, con esto, contribuir a que el receptor se represente una imagen visual de lo que se explica próxima a su realidad (Vilà, 2009). Esto se constata en la explicación de los conceptos Publicidad y Relaciones Públicas (29-30) e Investigación de audiencias (87-90):

29. por ejemplo ahí ahora

30. con la compañera tenemos los mismos zapatos entonces

87. piensen por ejemplo

88. cuando les gusta alguien entonces se pueden

89. meter al Facebook y esa es una investigación

90. de audiencias (...)

Otro recurso compartido por ambos expositores es la presencia de marcadores discursivos. En EF170303M aparecen ordenadores (10), contraargumentativos (16), consecutivos (53) y reformuladores (46), mientras que en EF170315F se observó, además del causativo *porque* (en un total de 10 ocasiones); y el marcador *entonces*, con varias funciones, entre ellas, ordenador de inicio (1), ordenador discursivo continuativo, consecutivo (66) y conclusivo (92):

10. **primero** eee en la morfología sincrónica no se suelen considerar como

16. las voces contigo conmigo y consigo / **por el contrario** si se suelen considerar

53. **por lo tanto** podemos concluir que / hay ciertas formulas eee convencionales

46. **es decir** una relación de dependencia / entre un núcleo y algún complemento

1. buenas tardes / **entonces** // ¿todos se lavaron los dientes hoy? ¿verdad?
66. mala suerte en otros es de magia / **entonces** cómo es tan importante investigar
92. que le interesa **entonces** básicamente ya pueden

La pregunta retórica es común en las dos EA mejor evaluadas, esta se empleó, en EF170315F, con funciones diversas: para marcar la transición entre temas (17), para interactuar con la audiencia (36), y como frase que busca reafirmación por parte del auditorio con una apelación explícita al público (13):

17. ¿qué es lo que dicen los principios de la sociología?
36. Pepsodent / ¿la conocen?
13. ¿todos estamos de acuerdo?

Mientras que, en EF170303M, la pregunta se usó para enlazar enunciados – como indicador de transición– o definiciones:

17. compuestos los relativos inespecíficos / ¿qué son los relativos inespecíficos?
18. son cuantificadores eee inespecíficos modificados por una oración de relativo

En este último ejemplo, la pregunta retórica retoma una parte del segmento anterior como forma de encadenamiento, estrategia identificada también en ambos sujetos y que se empleó para reforzar una idea mediante la repetición de una palabra o una frase que, además, añade fluidez al discurso, le otorga tiempo para planificar y atenúa los espacios en blanco:

11. (...) entonces **estamos**
12. **todos de acuerdo** que en la sociedad occidental en que vivimos es muy
13. importante tener los dientes blancos **¿todos estamos de acuerdo?**
(EF170315F)

EF170315F se distingue entre las otras EA que conforman el corpus como la única en insertar una secuencia argumentativa transversal a la exposición. Esta se basa en una premisa: la investigación de audiencias debe tomar en cuenta el contexto; en el transcurso de la presentación se presentan los argumentos: Pepsodent intentó vender pasta dental mediante slogan que apelaba a la blancura, la blancura no es un valor en la cultura en la que se intentó vender el producto, no lograron vender el producto. Algunos de estos argumentos se refuerzan mediante marcadores de refuerzo argumentativo como *claro*, *obviamente* y *de hecho*: 45. **claro** yo antes de hacer este trabajo y ustedes tampoco lo sabían (...); 50. de Asia del Sur / **obviamente** para crecer más / 64. **de hecho** hay más 65. de / treinta mil lenguajes en el mundo (...). Como conclusión, la expositora infiere que Pepsodent no realizó investigación de audiencias tomando en cuenta el contexto y, como consecuencia de ello, perdieron el dinero que invirtieron.

La expositora se vale de modalizadores y deícticos para incluir al auditorio en su presentación: utiliza los verbos conjugados en primera persona plural con mucha frecuencia, el pronombre de tercera persona plural *ustedes*, el clítico *les*, así como las formas verbales correspondientes a estas personas, para dirigirse directamente al público, recurso que comparte con EF170303M, EA que, aunque no posee una secuencia argumentativa explícita, emplea varias estrategias modalizadoras cuyo resultado es su implicación en el discurso, como pronombres de primera persona singular (*me*, *mi*) y conjugaciones verbales en primera persona

plural (*tenemos, vamos*). Entre estos, el más utilizado fue el uso de la primera persona singular, que se encontró en 23 ocasiones. Ambos recursos indican un nivel de responsabilidad mayor del hablante respecto de los contenidos que se enuncian (Cros, 2009) y la primera persona plural parece implicar, además, a los oyentes.

Llama la atención en EF170315F el empleo de intensificadores, el principal, *muy*, en la mayoría de los casos (cinco de seis ocasiones) seguido del adjetivo *importante*; el segundo recurso léxico para marcar relevancia fue *súper*, con dos apariciones en la presentación; en tercer lugar, aparecen los superlativos *muchísimo, bellissimo y chivísima*.

Se recolectaron también en esta EA conceptualizaciones mediante definiciones formales (con un léxico más especializado) y parafraseadas (mediante un léxico más coloquial), aunque estas últimas son las más regulares:

17. ¿qué es lo que dicen los principios de la sociología?
18. que todos queremos pertenecer
19. a algo que todos queremos ser parte de algo y que queremos ser aceptados
23. ¿cuál es la función de las relaciones públicas?
24. básicamente establecer una relación entre el producto y el consumidor

Al respecto, en EF170303M se observó un número bajo de repeticiones y un nivel alto de especificidad de los términos empleados a lo largo de la exposición, de lo que se colige que el registro utilizado por el expositor es mayoritariamente formal. Sin embargo, el registro dominante en EF170315F fue difícil de determinar debido a que, por una parte, la expositora emplea términos específicos a disciplinas científicas, mientras que, por otra, en el uso del humor, la ironía y en algunos ejemplos, los términos empleados son mucho más informales, coloquiales e incluso provenientes de la jerga juvenil. Adicionalmente, se constató una diferencia pronunciada entre las palabras que se repitieron por lo menos dos veces y las que se emplearon solo una vez, lo cual es un claro indicador de una amplia recursividad léxica.

Como epílogo, el expositor hace una recapitulación de los temas expuestos –una síntesis de las reglas de composición presentadas–, introducida por el conector consecutivo, *por lo tanto*, más una referencia explícita a la conclusión (*podemos concluir que*); esta sección sigue el mismo formato que el desarrollo, puesto que cada regla es seguida de uno o varios ejemplos. No hay otra mención al cierre de la exposición posterior a la recapitulación, tras la cual, una vez finalizada, se enuncia un agradecimiento (*muchas gracias*) y con esto se da por terminada la presentación.

Por su parte, EF170315F, para finalizar, anuncia el epílogo con un marcador de cierre: *a modo de cierre*, seguidamente, se presenta un ejemplo sobre cómo aplicar la teoría explicada a un contexto cotidiano para la audiencia. Como estrategia de finalización, llama la atención el empleo de la ironía:

92. (...) entonces básicamente ya pueden
93. trabajar en medios con esta **gran** clase
94. que les di

La frase transcrita en la línea 93. se refiere, en realidad, a que la lección fue breve y que, con el conocimiento adquirido es imposible que puedan trabajar en medios, sin embargo, se reconoce como un recurso irónico-humorístico que indica falsa modestia. Como elemento final, se emplea la forma superlativa del adjetivo

mucho(a) que acompaña al sustantivo *gracias* y se especifica la causa del agradecimiento: la atención, como resultado se produce: *muchísimas gracias por su atención*.

6.2.1 Rasgos característicos de estas exposiciones

Del análisis de las dos exposiciones con puntaje más alto, se extrajeron los aspectos que incidieron con mayor fuerza en los docentes evaluadores ya que se valoraron positivamente en la evaluación:

1. Empleo de marcadores discursivos, frases preposicionales, oraciones de enlace, preguntas retóricas, entre otros, que definen las secciones de la exposición. En ambas EA, la estructura de la exposición fue identificable a partir de las estrategias de introducción y cierre que marcaron el inicio o que funcionaron como frases preparatorias para finalizar la presentación. Los encadenamientos (repetición de una palabra o frase) también cumplieron función de enlace entre enunciados, mientras reforzaron la idea anterior y le dieron fluidez al discurso.
2. Poca frecuencia en el uso de marcadores enunciativos, así como de vocalizaciones, las cuales se conocen como *muletillas*. Tampoco se contabilizaron atenuadores de la fuerza argumentativa, por el contrario, se emplearon marcadores de refuerzo argumentativo como *claro, obviamente y de hecho*. Este recurso, junto con el empleo de la primera persona plural tanto en forma de pronombre personal como mediante los clíticos, indica un nivel alto de responsabilidad asumido por el hablante en relación con los enunciados, lo cual incide en el nivel de confianza y de credibilidad.
3. Empleo de preguntas con el fin de marcar transiciones entre temas o como estrategia de reafirmación, la cual, a la vez, impulsa la interacción con el auditorio. En este sentido, los expositores emplearon otros recursos para incluir al público, como los modalizadores y los deícticos (verbos en 1ª persona plural, pronombres de 3ª persona plural, entre otros). En esta misma línea, la presencia frecuente y constante de ejemplificación mediante casos concretos para explicar conceptos base en la comprensión de la exposición fortalece el vínculo con la audiencia y permite que los estudiantes asocien los conceptos con elementos cotidianos, lo cual les permite elaborar de forma más clara las definiciones.
4. Utilización de un registro especializado con inserciones de registro coloquial con propósitos específicos: establecer empatía con el auditorio, insertar una frase humorística o irónica. Amplia recursividad léxica, que se evidencia en el número bajo de repeticiones.

9. DISCUSIÓN

La caracterización de los géneros académicos, constituidos por los textos orales y escritos que se producen en la universidad con el fin de divulgar, generar o reproducir conocimiento científico entre los miembros de la comunidad académica, implica el análisis estructural de estos textos con el fin de que puedan ser estudiados y evaluados a partir de criterios coherentes con el conocimiento del estudiante y la expectativa del docente.

Las investigaciones sobre géneros académicos orales basados en análisis de corpus coinciden en plantear una estructura base que sigue el modelo aristotélico tradicional y que está conformada por una introducción, un desarrollo de los temas y una conclusión o cierre. Asimismo, se incluyen como parte del desarrollo secuencias explicativas o argumentativas –sin excluir la presencia de otras secuencias de índole no dominante– que utilizan una variedad de recursos retóricos o argumentativos para lograr el objetivo comunicativo de la exposición.

En esta investigación, se analizaron en profundidad las dos EA mejor evaluadas, así como las dos que obtuvieron puntaje más bajo de entre 15 grabaciones que fueron sometidas a evaluación por parte de un grupo de docentes de la universidad. El análisis en profundidad de las dos EA con puntaje más bajo determinó que los rasgos que incidieron en la calificación estaban relacionados con la ausencia de estrategias de introducción y cierre, lo cual no permite establecer claramente las partes de la EA; la alta frecuencia de marcadores enunciativos, vocalizaciones y vocalizaciones acompañadas de murmullo nasal, así como de atenuadores de la fuerza argumentativa; la imprecisión en el uso de otros marcadores discursivos; y la elección de términos más cercanos al registro coloquial acompañada de un nivel bajo de recursividad léxica.

Las EA con puntaje más alto lograron articular una exposición cuyas partes estaban definidas a partir de estrategias de introducción y cierre y de marcadores estructuradores. También se emplearon de forma precisa otros marcadores discursivos: contraargumentativos, consecutivos, causativos, reformuladores, entre otros; se identificaron incluso marcadores de refuerzo argumentativo, lo cual incide en el nivel de confianza y de credibilidad de los expositores. Esto, en concomitancia con una incidencia menor o nula de marcadores enunciativos, vocalizaciones y atenuadores de la fuerza argumentativa. Se identificó una mayor interacción con el auditorio mediante preguntas, modalizadores y deícticos; un registro más especializado con inserciones intencionadas de recursos humorísticos, irónicos o que buscaban establecer empatía con el auditorio y que con este propósito empleaban léxico coloquial o jergal, junto con un nivel alto de recursividad léxica evidenciado en los porcentajes de repeticiones de palabras. Estos resultados plantean una primera guía para una eventual propuesta de evaluación de las exposiciones académicas en clase, identificar los rasgos que están siendo evaluados de forma positiva o negativa por los docentes brinda un acercamiento a la estructura esperada de una EA. La sistematización de estos datos y su aplicación a programas educativos de nivel superior contribuirá a un ejercicio más claro de las prácticas discursivas académicas y profesionales, tanto para los docentes como para los estudiantes, lo cual incidirá en un enriquecimiento del proceso de aprendizaje que permitirá que los estudiantes reconozcan los lineamientos estructurales y estratégicos de estas prácticas discursivas y de esta manera puedan apropiárselos. Los docentes, por su parte, contarían con una herramienta de evaluación adaptable de acuerdo con las necesidades académicas y profesionales de los estudiantes y con las expectativas del curso, lo cual incrementará el nivel de utilidad y de aplicabilidad de las EA en los cursos de la universidad.

10. NOTAS

1 En un primer momento, el evento comunicativo por analizar en este trabajo se denominó Exposición formal, de ahí la codificación de la muestra como EF; en un momento posterior del trabajo, se decidió cambiar el nombre por Exposición académica; no obstante, se conserva la codificación primaria para no afectar la muestra seleccionada.

2 Para revisar el modelo de instrumento de evaluación de los docentes, se recomienda visitar el siguiente enlace:

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdgoGG0Q_2w0j54p_gxVDBxTcVDiiXdvRBVUeWHJnQYZwQ/viewform?usp=send_form

3 Definición hiperonímica es aquella que consiste en incluir lo que hay que definir en una categoría más extensa semánticamente y, a continuación, expresar los rasgos particulares de la clase que se está definiendo (Vilà, 2009: 53)

4 Síncopa de *maje*, definido por el DLE como *m. jerg. C. Rica y Hond. Muchacho, joven*. (sin embargo, también se aplica a personas no jóvenes y a mujeres). Fuente: <http://dle.rae.es/?id=NxRqqjf>

5 El registro coloquial se delimita desde criterios funcionales en la definición de registros –campo, modo, tenor y tono– como cotidiano, cercano a la espontaneidad, interactivo e informal; también contribuyen en su conformación los rasgos asociados al usuario –geográficos, sociales, etc.– (Briz, 2014). Entre los rasgos asociados a la situación que favorecen el empleo de un registro coloquial se mencionan la relación de igualdad entre los interlocutores, sea esta social o funcional; la relación vivencial de proximidad, el conocimiento mutuo, los saberes y experiencias compartidos; el marco discursivo familiar, determinado por el espacio físico y la relación de los participantes con ese espacio; y la temática no especializada, en cuyo caso se relaciona con la cotidianidad, con contenidos enunciativos constituido por temas al alcance de cualquier individuo (Íd.).

Se complementa la definición del registro coloquial con los siguientes rasgos: usual ausencia de planificación, finalidad por lo general interpersonal –un fin comunicativo socializador–, y tono mayormente informal –que es, a la postre, resultado de los rasgos mencionados y que se usa con frecuencia como sinónimo de coloquial (Íd.).

El registro oral formal, por otra parte, versa sobre temas especializados, muestra mayor nivel de planificación, es generalmente monologado, tiene una apariencia de objetividad y suele ser más informativo que interactivo, aunque en la oralidad cara a cara siempre se conserva un componente de interpersonalidad; ahora bien, comparte con el registro coloquial la simultaneidad de la enunciación y la emisión a partir del canal acústico (Castellá y Vilà, 2009).

6 Esta noción se inscribe en el marco de la teoría de la cortesía desarrollada por Brown y Levinson en el campo de la pragmática y del análisis de las interacciones. Alude al hecho de que, para conservar un mínimo de armonía entre los interactantes, estos deben esforzarse en “atenuar”, los diversos Face Threatening Acts (FTA’s actos amenazantes para la imagen) que se ven movidos a cometer para con su(s) compañeros de interacción, a fin de que no lastimen demasiado las imágenes sensibles y vulnerables de los participantes. Los minimizadores, por su parte, tienen la función de moderar en apariencia la amenaza de los FTA (Charaudeau y Maingueneau, 2005).

7 La recursividad léxica se define, en su sentido más amplio, a partir del concepto de recurso (DLE, 2017), como el empleo de palabras variadas, que se seleccionan de entre un conjunto amplio de elementos léxicos disponibles con el fin de resolver una necesidad o llevar a cabo una tarea comunicativa.

11. BIBLIOGRAFÍA

Adam, J. M. (2011). *Les textes types et prototypes*. París: Cursus.

Aristóteles. (trad. en 1990). *Retórica*. (trad. Q. Racionero). Madrid: Gredos.

Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. Argentina: Siglo veintiuno editores.

- Briz Gómez, A. (2010). El registro como centro de la variedad situacional. Esbozo de la propuesta del grupo Val.Es.Co sobre las variedades diafásicas. En Fonte, I., Rodríguez A. L., comp.: *Perspectivas dialógicas en estudios del lenguaje*, 1ª ed. Universidad Autónoma de Nuevo León, México. pp.21-56.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel. pp. 252-296.
- Carlino, P. (2005). Enseñar no solo exponiendo: enseñar a exponer en la universidad. *Educación. Lenguaje y Sociedad*. Vol. III nº 3. pp. 207-229.
- Carlino, P. (2012). *Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Castellá Lidón, J. M. y Vilà i Santasusana, M. (2009) (reimp.). La lengua oral formal: características lingüísticas y discursivas. En: Vilà Santasusana, Montserrat; Ballesteros, Cristina; Castellá, Josep M.; Cross, Ana y Grau, María. (Eds.). *El discurso oral formal*, pp. 25-36. Barcelona: Grao.
- Castro, M. C.; Hernández, L. A. y Sánchez, M. (2010). El ensayo como género académico: Una aproximación a las prácticas de escritura en la universidad pública mexicana. En: Parodi, Giovanni, Ed. *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: Leer y escribir desde las disciplinas*, 1ª ed. Barcelona: Ariel. pp. 49-70.
- Charaudeau, P. (2012). Los géneros: una perspectiva socio-comunicativa. En: Shiro, Martha; Charaudeau, Patrick y Granato, Luisa (Eds.). *Los géneros discursivos desde múltiples perspectivas: teorías y análisis*, 1ª ed. Madrid: Iberoamericana. pp. 19-44.
- Charaudeau, P. y Maingueneau, D. (2005). *Diccionario de análisis del discurso*. Buenos Aires: Amorrortu. pp. 62-63.
- Cros, A. (2009). La argumentación oral. En: Vilà Santasusana, M.; Ballesteros, C.; Castellá, J. M.; Cross, A. y Grau, M., Eds. *El discurso oral formal*, 1ª ed. Barcelona: Grao. pp. 51-75.
- Fuentes, C. (2009). *Diccionario de conectores y operadores del español*. Madrid: Arco Libros.
- Gallardo, S. (2012). El discurso académico especializado: Aportes a la caracterización de la tesis doctoral. En: Shiro, M; Charaudeau, P. y Granato, L., Eds. *Los géneros discursivos desde múltiples perspectivas: teorías y análisis*, 1ª ed. Madrid: Iberoamericana. pp. 168-197.
- García, R. (2003). *Todos pueden hablar bien en público*. España: Edaf.
- Goffman, E. (1971). *Relations in public*. Nueva York: Basic Books Inc. Publishers.
- Günthner, S. y Knoblauch, H. (1995). Culturally patterned speaking practices - The analysis of communicative genres. *Pragmatics*. 5 (1). pp. 1-32.

- Harvey, A. M.; Baeza, P. y Sologuren E. (2012). La deixis de primera persona en la construcción discursiva del estudiante universitario. *Revista ALED*, 12 (2). (sin pp.). (web)
- Íñiguez Rueda, L. (1999). Investigación y evaluación cualitativa: bases teóricas y conceptuales. *Atención primaria*. Vol. 23(8).
- López Morales, H. (1994). *Métodos de investigación lingüística*. Salamanca: Ediciones Colegio de España.
- Marincovich, J. y Velásquez, M. (2010). La representación social de la escritura y los géneros discursivos en un programa de licenciatura: Una aproximación de alfabetización académica. En: Parodi, Giovanni, Ed. *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: Leer y escribir desde las disciplinas*, 1ª ed. Barcelona: Ariel. pp. 127-152.
- Müller, M. V. (2012). *Técnicas de comunicación oral*. San José, CR: Editorial de la UCR.
- Muse, C. E.; Delicia, D. D.; Fernández, M. V. y Porporato, G. (2012) Madurez sintáctica en estudiantes universitarios: un estudio comparativo sobre la producción del discurso académico oral y escrito. En Bosio, I.; Castel, V. M.; Ciapuscio, G.; Cubo, L. y Müller, G., Eds. *Discurso especializado: estudios teóricos y aplicados*, 1ª ed. Mendoza: Editorial FFyL-UnCuyo y SAL. ISBN 978-950-774-221-7. pp. 209-221
- Padilla, C., Douglas, S. y López, E. (2010). Elaborar ponencias en la clase universitaria. La mirada de docentes y estudiantes en una experiencia de investigación-acción. *Lectura y vida*. pp. 6-17.
- Parodi, G., Ed. (2015) *Géneros académicos y géneros profesionales: Accesos Discursivos para Saber y Hacer*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso. pp. 13-43.
- Portolés, J. (2001). *Marcadores del discurso*. Barcelona: Planeta.
- Regueiro Rodríguez, M. L. y Sáenz Rivera, D. M. (2015). *El español académico. Guía práctica para la elaboración de textos académicos*. 2ª ed. Madrid: Arcolibros. pp. 15-20.
- Robles Garrote, P. (2016). Aportaciones de la Lingüística de Corpus al estudio de la conferencia como género académico de divulgación científica. *Romance Corpora and Linguistic Studies* (3.1), pp. 2-21.
- Robles Garrote, P. (2013). La conferencia como género monológico. *Boletín de Filología*. XLVIII (1), pp. 127-146.
- Swales, J. (2008) *Genre Analysis. English in academic and research settings*, 13ª reimp. New York: Cambridge University Press.
- Swales, J. (2013). *Research Genres. Explorations and Applications*, reimp. New York: Cambridge University Press.

Viera Echevarría, C. I. (2014). *Academic Spanish in the United States: Discourse Analysis of Academic Conference Presentations*. (Tesis doctoral). University of California Davis. pp. 135-340.

Vilá Santasusana, M. (2009). El discurso explicativo oral: estrategias comunicativas. En: Vilá Santasusana, M.; Ballesteros, C.; Castellá, J. M.; Cross, A. y Grau, M., Eds. *El discurso oral formal*, 1ª ed. Barcelona: Grao. pp. 37-56.

Vilá Santasusana, M.; Ballesteros, C.; Castellá, J. M.; Cross, A. y Grau, M. (Eds.). (2009). *El discurso oral formal*. Barcelona: Grao. pp. 37-76.

Villar, C. M. (2014). *Las presentaciones académicas orales en E/LE de estudiantes alemanes: un análisis macrotectual, discursivo y contextual del género en nativos y no nativos*. Frankfurt: Peter Lang.
