

La comprensión y producción de la exposición oral como técnica didáctica

Lucy González Ortiz

zona próxima

Revista del Instituto
de Estudios Superiores
en Educación
Universidad del Norte

nº 5 diciembre, 2004
ISSN 1657-2416

zona
próxima



Templo Belur, periodo hoysala

LUCY GONZÁLEZ ORTIZ

BIÓLOGA, MAGÍSTER MICROBIOLOGÍA UNIVALLE, MAGISTRA EN EDUCACIÓN
UNINORTE, COORDINADORA CIENCIAS BÁSICAS FUNDACIÓN UNIVERSITARIA SAN
MARTÍN SEDE PUERTO COLOMBIA
(lgonzalez@sanmartin.edu.co)

Para analizar el nivel de comprensión y producción de la exposición como técnica de comunicación oral empleada por los estudiantes del Programa de Medicina de la Fundación Universitaria San Martín, sede Puerto Colombia, se realizó un estudio de caso en el marco de una investigación exploratoria, bajo el paradigma cualitativo.

Se les realizó una encuesta a ocho docentes y doce estudiantes sobre sus definiciones acerca de "exposición" y sus criterios de evaluación. Para identificar los tipos de discurso y dificultades en su construcción y ejecución, a tres estudiantes se les hizo seguimiento en las exposiciones que realizaron

durante primero, segundo y tercer semestre utilizando filmación, observación, entrevista, encuesta y análisis de tarea. La información se examinó empleando el análisis de contenido y la triangulación usando escalas de valoración descriptiva y clasificando los diversos aspectos de acuerdo con las operaciones retóricas constituyentes (*inventio*, *dispositio* y *elocutio*) y no constituyentes (*memoria* y *actio*) del discurso.

Según los resultados, estudiantes y docentes manifiestan alta variación y poca elaboración en las definiciones de "exposición" como actividad pedagógica en clase.

PALABRAS CLAVES: Competencia comunicativa oral, exposición, conferencia, discurso.

RESUMEN

To analyze the level of comprehension and production of oral presentations as a technique of oral communication used by students of Medicine at Universidad San Martín, Puerto Colombia, Colombia, a case study was carried out as an exploratory qualitative research.

Through a written survey, eight teachers and twelve students defined "oral presentation" and gave their evaluation criteria for this technique. In order to identify the

types of discourse and difficulties in its construction and performance, three students were followed up in their oral presentations during three semesters by using videotaping, observations, interviews, surveys and task analysis. The information collected was examined through content analysis and triangulation, by using descriptive valuation scales and classifying the diverse aspects according to discourse rhetoric operations constituent (*invention*, *disposition* and *elocution*) and non constituents (*memory* and *actio*). According to results, students and teachers state a high variation and little elaboration in defining "oral presentation" as a classroom pedagogical activity.

KEY WORDS: Oral communicative competence, oral presentation, lecture, discourse.

ABSTRACT

Introducción

La educación de un individuo debe promover el desarrollo de lo que Delors ha denominado las 4 competencias básicas: la comunicativa, la interpretativa o hermenéutica, la argumentativa o ética y la propositiva o estética (UNESCO, 1996).

La competencia comunicativa según Gumpertz es «lo que el hablante tiene que saber para comportarse de una forma adecuada y eficaz en las diferentes situaciones comunicativas propias de una determinada comunidad de habla» (Tusón, 1994). La anterior definición incluye, entonces, todo tipo de lenguaje: oral, escrito, gestual, etc, y pone de relieve la diversidad de las situaciones, lo determinante de con o ante quiénes se realiza una comunicación y lo adecuada o no que ésta puede ser. «La comunidad de habla» en la que debe desarrollarse la competencia comunicativa para el caso de la educación es el microcosmos del aula; la «forma adecuada» incluye la necesidad de adquirir y aplicar con uso correcto determinado vocabulario propio de cada disciplina que se estudia y lo «eficaz» implica que es sometida a juicio para poder discriminar si cumple o no con esta característica.

Tradicionalmente, todos los sistemas educativos, incluyendo la universidad, han conferido mayor «status» a la comunicación escrita

que a la oral a pesar de ser esta última modalidad la más universal y antigua y la forma en que se realizan la gran mayoría de las actividades en el aula. En la concepción tradicional de la enseñanza - aprendizaje de la lengua nadie discutía la necesidad de enseñar y evaluar de manera formal y sistemática la habilidad de leer y de escribir de los alumnos; en cambio, existía la creencia, bastante extendida, de que la competencia oral se adquiere y se desarrolla fuera de la escuela (Lomas, 1994).

La creencia anterior ignora la situación única de la «cultura del aula» donde hay entre docentes y estudiantes una completa asimetría en cuanto al control del derecho a hablar, un grado de distancia social entre los participantes y un número mayor de personas que intervienen (Cazden, 1991). Adicionalmente, para el caso del aula universitaria, la diversidad de procedencias de los estudiantes y docentes es mayor que en los niveles educativos precedentes, sumándose entonces numerosos estilos comunicativos y la exigencia de comprender y utilizar un lenguaje mucho más elaborado, más científico, más correcto y diverso y con el conocimiento y respeto a las normas sociocomunicativas con las que el estudiante no se relaciona en su ámbito familiar y con un grado de complejidad superior al que normalmente domina.

El estudiante que llega a la universidad se encuentra con un grupo de desconocidos ante los cuales en la mayoría, si no en todas las asignaturas, se le pide que se exprese públicamente en exposiciones, seminarios, mesas redondas etc. Para muchos estudiantes ésta es una situación nueva en la que, en la mayoría de ocasiones sin una asesoría previa, sin un conocimiento claro de lo que se espera de él, se enfrenta ante un auditorio dual: un experto que es el docente y unos iguales que son sus compañeros y con la misión de satisfacer a los dos. Es obvio que la complejidad de la tarea es muy grande.

Tanto estudiantes como docentes tienen unos elementos base para juzgar las producciones escritas, mas no así la calidad de las intervenciones orales. El docente ha asimilado y practica más su compromiso de mejorar en sus estudiantes la expresión escrita, pero lo oral no se piensa, ni se planea lo suficiente ni se hace explícito en las consideraciones de los logros que un estudiante debe alcanzar en su tránsito por los diferentes cursos (Cros y Vila, testua 1; Ruiz y Tusón, 1995). Esta situación parece ser común al nivel primario, secundario y universitario.

Afortunadamente hoy en día esta concepción está cambiando porque se reconoce que determinados usos lingüísticos, especialmente los formales, difícilmente se aprenden

fuera de la escuela. Debe tenerse en cuenta que el aprendizaje de la comunicación oral no debe reservarse para los estudiantes con perfil de líderes, sino, por el contrario, es función del profesor procurar que todos desarrollen esta capacidad a través de una participación reiterada y motivada en el ambiente apropiado y en diversos tipos de discurso (Abascal, 1995).

El desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes es verdaderamente crucial para el futuro profesional ya que como lo expresan Lomas y Osoro (1993), los usos «lingüísticos y no lingüísticos adquieren valor de cambio y cobran sentido en el mercado de las prácticas culturales actuando, en última instancia, como exponentes simbólicos de su ubicación en la estructura social». En otras palabras, el tener un mayor desarrollo de esta competencia es un factor determinante en el éxito de una persona en la sociedad en que está inmersa.

Cada vez el modelo de vida actual exige un nivel más alto de comunicación tanto oral como escrito y la universidad dentro de su formación integral debe ayudar al estudiante a lograrla, asumiendo el compromiso de llevar a sus estudiantes a lo que Calsamiglia y Tusón (1999) llaman «madurez lingüística» a la que se llega cuando «una persona es capaz de seleccionar, de modo apropiado a la situación de comunicación, todos

aquellos elementos verbales y no verbales que permiten una acción comunicativa eficaz y orientada a una finalidad». El estudiante a su paso por la universidad debe haber adquirido un vocabulario propio de su profesión de médico, abogado, etc., que lo caracterice como tal y lo capacite para relacionarse tanto con sus colegas de igual o superior nivel como con sus clientes de cualquier nivel social.

Existe un interés creciente por la enseñanza de la lengua oral tanto en la educación primaria como en la secundaria (Lomas, 1996) y si asumimos que nuestra relación y perfeccionamiento del lenguaje es un proceso que nunca termina, corresponde a la universidad como eslabón siguiente en lo educativo e independientemente del área de formación profesional, ocuparse de que el estudiante alcance los logros que no pudo obtener en el bachillerato y de los niveles más formales de los usos del lenguaje. El docente debe concientizarse de que, «independientemente de la materia, todos son profesores de lengua, porque el lenguaje tiene un carácter «transversal» (atravesada todas las materias), es estructurador del pensamiento lógico y tiene una función en la instauración de las relaciones interpersonales» (Lugarini, 1995)

Las exposiciones hacen parte de los usos lingüísticos formales monogestio-

nados 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.

Como uso formal de la lengua, para llevar a cabo con éxito una exposición, se requiere un conocimiento de las estructuras prototípicas del discurso, un dominio de los distintos registros lingüísticos, un control sobre el propio comportamiento lingüístico y sobre aspectos paralingüísticos y no lingüísticos en el momento de la producción que difícilmente se pueden adquirir sin una intervención didáctica sistemática, es un proceso lento y difícil que necesita de la observación, el ensayo y una reflexión continuada (Cros y Vilá, testua 2; Abascal, 1993).

Al respecto Lucero (1989) dice: «debido a que la práctica de la exposición exige el ejercicio de unas facultades intelectivas, psicológicas y lingüísticas suficientemente desarrolladas, no es propia de los primeros niveles de la educación básica. Se puede iniciar en los niveles medios con unas características de

transición entre los ejercicios de comunicación oral de los primeros cursos y los más sistematizados de los niveles superiores», de manera que sólo mediante el ejercicio continuado y dirigido en los niveles superiores de la educación los estudiantes llegarán a adquirir la competencia.

Para De Luca (1983), todo expositor explícita o implícitamente recorre un proceso intelectual de cuatro pasos para preparar una exposición: elección del tema, afluencia de ideas, organización de las ideas, exposición o conformación lingüística. Estas etapas corresponden a lo que desde la clásica oratoria (Albaladejo, 1999) se denominaron como operaciones constituyentes del discurso: la *inventio* (selección de conocimientos, referente teórico), la *dispositio* (organización lógica del discurso- nivel macroestructural) y la *elocutio* (se dicen las ideas- nivel microestructural). La oratoria considera también las operaciones no constituyentes del discurso: la memoria (capacidad de comunicar el discurso de forma verdaderamente oral, sin leerlo) y la *actio* o *pronuntiatio* (operación en la que el orador y su discurso se conectan con los oyentes).

La preocupación institucional de la universidad por elevar el nivel de comunicación de sus estudiantes apenas comienza a manifestarse en proyectos específicos de mejoramiento (De La Mora, internet); esto se hace

evidente por la carencia casi absoluta de estudios al respecto en el ámbito de la educación superior.

Partiendo de la problemática observada en la labor docente universitaria en cuanto a la actividad comunicativa oral, esta investigación se planteó como objetivo general analizar el nivel de comprensión y producción de la exposición como estrategia didáctica en los estudiantes del Programa de Medicina de la Fundación Universitaria San Martín, sede Puerto Colombia.

Los objetivos específicos se enfocaron en comprender las definiciones que construyen los docentes y estudiantes sobre las exposiciones oral como actividad pedagógica; identificar los aspectos en que intervienen los docentes durante la preparación de las exposiciones de los estudiantes y los tipos de discurso que construyen; examinar las dificultades que en sus discursos presentan los estudiantes de Medicina durante sus exposiciones en clase; describir su evolución como expositores y analizar los criterios de evaluación de sus exposiciones orales desde la perspectiva de los docentes y de sus compañeros de aula.

Metodología (Cuadro 1 y Figura 1)

El presente trabajo se enmarca en el paradigma cualitativo, es un estudio de caso en una investigación exploratoria. Se realizó con profesores y estudiantes

del Programa de Medicina de la Fundación Universitaria San Martín, sede Puerto Colombia; la población estuvo constituida por 8 docentes de primero a tercer semestre quienes aplican rutinariamente en sus clases la técnica de la «exposición»; 12 estudiantes de primero a tercer semestre quienes habían realizado exposiciones en cualquiera de las asignaturas cursadas y 3 estudiantes que estuvieran cursando primer semestre en el primer período académico del 2002 y quienes, después de explicarles los objetivos y metodología general de la investigación, se ofrecieron como voluntarias para participar permitiendo la observación y filmación de una de sus exposiciones en I, II y III semestre y respondiendo a las entrevistas y encuestas.

Instrumentos

- Encuesta semiestructurada a estudiantes y docentes para indagar acerca de su definición de la actividad de «exposición en clase», los criterios con los que evalúan o esperan ser evaluados; si informan o son informados sobre esos criterios de evaluación y si establecían alguna diferencia entre esta actividad y una conferencia.
- Filmación de cada exposición, y con una guía de observación se tomaron datos acerca de la actitud general de los estudiantes del grupo,

preparación de las ayudas audiovisuales y acciones del profesor después de la exposición.

- Guía escrita para entrevistar a cada expositora después de la exposición. Se indagó sobre: tiempo para prepararse, la información y pautas que le dio el docente, consulta bibliográfica y procedimientos seguidos en la preparación, sus motivos para exponer, la dificultad que le representa la actividad, la ayuda de otras personas y los comentarios recibidos del docente después de la exposición. Cada respuesta era consignada inmediatamente por escrito.
- Encuesta final para ser respondida por escrito por cada expositora. Se incluyeron los interrogantes de la guía escrita anterior y adicionalmente se les indagó sobre el número de exposiciones realizadas en los tres semestres cursados, en qué consideraban que habían mejorado y su promedio de calificación en las exposiciones.
- Se construyó un instrumento (Cuadro 2) partir de las propuestas de Lugarini (1995) y de Casanova y Reyzábal (1993) clasificando los diferentes aspectos por evaluar de acuerdo con las operaciones retóricas de la construcción de un discurso.

Procedimiento para la recolección de la información (figura 1)

- A los 8 profesores y los 12 estudiantes se les solicitó respondieran por escrito en presencia de la investigadora y sin identificarse la encuesta semiestructurada.
- Se filmaron 9 exposiciones completas, 3 a cada una de las 3 estudiantes participantes en esta fase del trabajo. Todas las exposiciones se realizaron hacia el final de cada semestre. Durante ellas se procesó la guía de observación.
- Al día siguiente de la filmación, a cada expositora se le entrevistó en privado utilizando guía escrita.
- Realizadas todas las intervenciones se les solicitó a las expositoras que respondieran la encuesta final.

Procedimiento para análisis de la información

- Se utilizó el análisis de contenido y la triangulación de evaluadores y de métodos.
- La información dada por docentes y estudiantes se agrupó según población, y se asignó a cada individuo y respuesta un código después de lo cual se procedió a categorizar.
- Los criterios de evaluación mencionados se clasificaron según las operaciones constituyentes y no constituyentes del discurso (Cuadro

3), y se identificaron los más frecuentes y la distribución entre estudiantes y docentes.

- Para el análisis de las exposiciones, cada una fue transcrita palabra por palabra, se separaron los diferentes párrafos componentes y se enumeró consecutivamente cada línea para identificar ejemplos en los comentarios.
- Cada exposición se fue evaluada teniendo en cuenta todos los indicadores presentados en el Cuadro 2.
- Para el análisis de los modos de organización discursiva de las exposiciones (Cuadro 4) se tomó el planteamiento de Calsamiglia y Tusón (1999) quienes siguiendo a Adam consideran como secuencias prototípicas del discurso la narración, la descripción, la argumentación, la explicación y el diálogo. Esta última secuencia no fue considerada por no ser pertinente en el estudio.
- Para el análisis de las dificultades presentadas por las expositoras se tomó la sugerencia que desde la retórica hacen Cros y Monserrat, (los usos formales de lengua oral y su enseñanza) y se las ubicó en las diferentes operaciones constituyentes no constituyentes del discurso (Cuadro 5).

Resultados y discusión

Definiciones de «exposición»

Asumiendo una definición descriptiva podemos decir que una exposición es una técnica de comunicación oral (*qué*) para informar, convencer, cuestionar sobre un tema (*para qué*) ordenadamente (*cómo*) realizada en clase (*dónde*) por un estudiante o un grupo de estudiantes (*quién*) previo acuerdo con el profesor (*cuándo*), valiosa en la medida que posibilita para la audiencia la apropiación de determinados conocimientos y para el expositor el desarrollo de su competencia comunicativa y habilidades cognitivas (*por qué*). Con este marco se analizaron las definiciones dadas por estudiantes y docentes.

Respecto al «qué», la mitad de los docentes encuestados identifica la «exposición» correctamente como una «metodología o forma», y sólo uno se refirió al hecho de lo «oral». De los estudiantes, todos intentaron responder al «qué»; 42% de ellos la asumieron como una «forma o método», mientras que los restantes pensaron directamente en el hacer, utilizando verbos tales como «expresar», «transmitir», «explicar», «referir», «mostrar», «participación», palabras que aunque no se refieren directamente a lo oral, sí reflejan su concepción respecto a una acción comunicativa hacia otros. Llama la

atención el hecho de que uno de los estudiantes caracterizara la exposición como un «método de evaluación».

En cuanto al «para qué», la mayoría de los docentes y estudiantes lo expresan con verbos que indican el manejo de los temas expuestos sólo a nivel de información: «expresar», «presentar», «comunicar», «transmitir», «dar a conocer». Sólo un docente consideró que la actividad debe ir más allá de informar, avanzando hacia la comprensión, expresada como «aclarar», mientras que tres estudiantes les confieren a las exposiciones niveles mayores al meramente informativo expresándolo como «sustentar», «resolver», «resumir». Algunos estudiantes resaltan el hecho de que la actividad está dirigida hacia y para otros, lo cual manifestaron como: «las personas que lo oigan traten de entenderlo», «aportar en clase lo investigado», «dar lo aprendido acerca del tema».

Llaman la atención tres respuestas. La expresión de un docente en el sentido de que las exposiciones son para «obligar al estudiante a que investigue, estudie y pierda la timidez», es decir, le atribuye a dicha actividad un potencial que está lejos de tener, además de situarla como un evento poco atractivo. La respuesta de un estudiante: «las exposiciones son para ayudar al estudiante, o sea, con una nota apreciativa por parte del profesor»; afirmación que pareciera indicar que a través de esta actividad

siempre se obtienen buenas calificaciones. Otro estudiante concibe las exposiciones como una forma de participación y salir de la rutina de sus clases: «es la participación del alumno activamente en clase para hacerla más amena, menos monótona».

La respuesta al «cómo» en las definiciones tanto de docentes como de estudiantes fue escasa, refiriéndose principalmente a la necesaria claridad, profundidad, la concreción y el dinamismo de la actividad.

Respecto al «quién», hubo 3 tipos de respuestas tanto de estudiantes como de docentes: la mayoría la consideran como una actividad individual, lo que tendría su fundamento en el hecho de que el acto en sí de exposición en un momento dado es de una sola persona; otros la consideran como una actividad en grupo, explicable por el hecho de que como actividad académica, la exposición de un tema dado rara vez se asigna a un solo estudiante, y para algunos la exposición puede ser individual o en grupo, consideración más acorde con la realidad.

El «cuándo» sólo fue explícito en un docente aunque en forma general: «alumno a quien previamente se le ha anunciado el tema, se le ha indicado la modalidad y la bibliografía básica». El «porqué», para el que se necesita una definición un poco más elaborada, no fue respondido por ningún estudiante ni profesor.

La exposición en clase y la conferencia

El interrogante específicamente incluido en este caso fue: para usted ¿hay diferencia entre una exposición en clase y una conferencia?, si la hay diga cuál. La pregunta fue respondida por los 8 docentes y 12 estudiantes encuestados.

De ellos, 2 estudiantes y un docente, respondieron que no hay diferencia, consideración acorde con Reyzábal (1993) y con García Caeiro (1998) quienes las ubican en los discursos orales monogestionados sin hacer distinción entre ellos pero, el 85% de los 20 estudiantes y docentes plantearon diferencias entre estas dos actividades. La mayoría de los interrogados no llegaron a establecerlas en forma completa y explícita, sino que la plantearon respecto a una actividad (exposición o conferencia) y respecto de la otra la dejaron tácita. Sin embargo, se pudieron clasificar las diferencias expresadas en cuanto a:

- *Metodología*: le da una connotación más didáctica a la exposición y de «mayor magistralidad» a la conferencia.
- *Preparación*: es mayor en el caso de los participantes en una exposición ya que en el caso de la conferencia «el tema ya lo conocen las personas y los términos».

- *Auditorio*: más formal y numeroso en la conferencia. Hubo contradicción entre dos encuestados, ya que uno le atribuye a la exposición «participación dinámica de todos los estudiantes» y otro la misma característica («mayor participación de los estudiantes») pero a la conferencia.
- *Finalidad*: enmarcan las exposiciones más en un proceso de aprendizaje, mientras que ubican la conferencia más en el ámbito de la información y la comunicación de experiencias investigativas.

Hay una diferencia que sólo fue establecida por docentes, tiene que ver con el expositor: sitúan al conferencista en un mayor nivel de experticia o ser investigador, y al expositor en clase, como en proceso de aprendizaje. Similarmente, hay una diferencia que sólo establecieron los estudiantes, y tiene que ver con el contenido temático; para ellos, los temas de las exposiciones en clase son más restringidos, más precisos, y los de las conferencias «más globales», «más amplios», «más abiertos», «más diversos».

Como puede observarse, ninguna de las características mencionadas, ya sea común para profesores y estudiantes o única para una de las poblaciones, está lo suficientemente sustentada como para marcar la diferencia entre las dos modalidades, diferencia que como tal no existe.

Criterios de evaluación aplicados para las exposiciones de los estudiantes en clase

El Cuadro 3 muestra clasificados según las operaciones retóricas, algunos de los criterios de evaluación aplicados por los docentes y aquellos por los cuales los estudiantes esperan ser evaluados.

Según las respuestas y haciendo un cálculo porcentual para fines comparativos, se observa que la mayoría de los docentes incluyen criterios que tienen que ver con la *actio* (88%) y con la *inventio* (75%); menos docentes (38%) mencionaron aspectos relacionados con la *dispositio* y bastante menos (12%) los relacionados con la *elocutio* y la memoria.

Por su parte, los estudiantes esperan ser evaluados principalmente por aspectos relacionados con la *inventio* (67%) y la *actio* (58%); los parámetros que tienen que ver con la *elocutio* los mencionaron menos estudiantes (42%); una cuarta parte (25%) se refieren a la *dispositio* y ninguno a la memoria.

En los resultados anteriores llama la atención que ninguna de las operaciones, ni consituyentes ni no constituyentes del discurso, fue mencionada por la totalidad de los encuestados, por lo que podemos asumir que, globalmente, se carece de por lo menos un punto en común

de evaluación desde la óptica de los docentes y los estudiantes.

Considerando las operaciones constituyentes del discurso, los criterios de evaluación se concentran tanto para profesores como para estudiantes en la *inventio*, sobre todo en la búsqueda de la información y en la profundidad del conocimiento, y en las operaciones no constituyentes en la *actio* donde las dos poblaciones mencionaron gran número de características. Se concentraron en aquellos aspectos que son más sencillos de evaluar.

Aquellas operaciones para cuya evaluación se requiere un conocimiento de los modos de organización del discurso (*dispositio*) y de la gramática y la sintáctica (*elocutio*), no son mencionados ni siquiera por la mitad de los encuestados. Es más, los de la *elocutio* que tienen que ver con la construcción de los enunciados son más nombrados por los estudiantes que por los profesores. Esta situación es preocupante, por las implicaciones de estas dos operaciones en la construcción del pensamiento lógico y la posibilidad de expresar correctamente lo que en realidad se quiere decir en un momento dado.

La memoria, que parece ser tan importante para los estudiantes, no fue mencionada por ninguno de ellos, probablemente porque siempre los docentes insistimos en que las exposiciones no sean de memoria sino

que se entiendan, aunque aquí se refiere en realidad a la necesaria memorización para dar fluidez al discurso.

Dos de los 8 docentes encuestados reconocen que no les informan a los estudiantes previamente los criterios de evaluación, mientras que 6 de los 12 estudiantes confirmaron tal situación, lo que contribuye a la falta de claridad y acuerdo en la valoración de esta actividad.

Estos hallazgos demuestran, como lo puntualizan Casanova y Reyzábal (1993), que la correcta evaluación de la comunicación oral necesita del diseño, divulgación y uso de instrumentos de valoración que consideren todos los aspectos de la preparación y realización de una exposición.

La baja respuesta tanto en docentes como en estudiantes para considerar como criterios de evaluación los relacionados con la *dispositio* (organización lógica del discurso) y la *elocutio* puede tener que ver principalmente con:

- Los docentes se han quedado en la lamentación de que «los estudiantes no saben hablar» pero les faltan las bases teóricas y los instrumentos didácticos para desarrollar y analizar esta competencia (Nussbaum y Tusón, 1996).
- Dada la espontaneidad y rapidez con que se produce, la

comunicación oral exige para su evaluación la aplicación de técnicas e instrumentos distintos y complementarios a los usuales (Casanova y Reyzábal, 1993); para considerar todos los aspectos sería necesario filmar y realizar un análisis muy detallado que consumiría mucho tiempo y supera las posibilidades en la docencia normal dado el número muy elevado de estudiantes y la atención requerida para responder a la diversidad de los participantes.

- Hay mucha afectividad en el proceso porque «cuando el maestro corrige al expositor, éste no siente que se le corrige su lengua, sino de algún modo su forma de ser y de expresarse. Corregir la lengua oral constituye, por esto, una tarea muy delicada y que requiere mucho tacto» (De Luca, 1983). Debe haber equilibrio entre el rigor y la libertad de expresión. Los docentes deben preocuparse por conocer los rasgos culturales y comunicativos relevantes de la comunidad donde trabaja para poder proponer con fundamento actividades realmente enriquecedoras que mejoren la competencia comunicativa de los estudiantes.
- La calificación no tiene cabida, sólo debe practicarse la evaluación formativa, cualitativa, conducente a informes descriptivos sobre la valoración del nivel en que se encuentra el estudiante

preocupándose especialmente por lo que le falta por aprender y, sobre todo, cómo puede ayudarlo.

(Casanova y Reyzábal, 1993; Álvarez Mendez 1996).

Actualmente, muchos docentes aceptan que es injusto tener el mismo grado de exigencia para todos los estudiantes, aunque sí deben existir unos objetivos indispensables (Palau y Roqué, 1996).

- Los profesores no intervienen, como se comprobará en los casos estudiados más adelante, en el proceso de estructuración del discurso y por lo tanto no consideran justo evaluar estos aspectos y, por su parte, los estudiantes a quienes no se les colabora lo ven menos indicado.

Lo más probable es que sea la injerencia simultánea de todos estos aspectos la que tenga que ver con las dificultades evaluativas de las características más complejas y si se quiere las más formativas que pueden atribuirse a una actividad de exposición en clase.

Análisis de los tres casos estudiados

Como ya se ha explicado, los tres estudiantes participantes en esta etapa de la investigación se ofrecieron de manera voluntaria y se les filmó una exposición en primero, una en segundo y una en tercer semestre de

Medicina. Las tres manifestaron haber realizado durante este año y medio en varias asignaturas, 14 - 15 exposiciones, número, que según indagación verbal que se hizo entre los estudiantes, supera el promedio; por lo tanto han tenido mayor experiencia en la técnica. Con seguridad este número de exposiciones, representa por lo menos a 12 docentes diferentes. Los tiempos para preparar las exposiciones, aseguran, fluctúan entre 1 y 4 semanas.

Después de la primera exposición, en entrevista se les preguntó por qué se habían ofrecido como voluntarias para participar en la investigación. Dos de ellas respondieron que les encantaba exponer, mientras una aseguró que para «perder el miedo». A la postre, al finalizar este estudio, las dos primeras presentaron menos dificultades que la última.

Los tres casos analizados representaron situaciones diferentes:

- En el caso de MN, las dificultades en todas las operaciones constituyentes y no constituyentes del discurso se hicieron evidentes desde el primer semestre, y su mejoría fue muy poca y sólo en algunos aspectos superficiales relacionados con la actio. Según sus propias palabras, ha mejorado en «el vocabulario, la expresión corporal, control de nervios, seguridad en la exposición

y seguridad al responder las preguntas». En las dos últimas, en mi papel de observadora, no estaría de acuerdo, se sigue viendo insegura en sus intervenciones.

Sus problemas más importantes, los relacionados con la *dispositio* y la *elocutio* no se han superado, a pesar de realizar, según cuenta, las actividades requeridas para hacerlo correctamente. Dice que su secuencia para preparar una exposición es: «revisar el tema en varias fuentes, organizar una secuencia lógica, leer, comprender y analizar, buscar las palabras desconocidas, hacer cuadros sinópticos; si es en grupo, se prepara con compañeros, prepara muy bien el tema, reserva equipos y se asegura de manejar bien el tema».

Es la estudiante que más negativamente se expresa del papel desempeñado por los profesores con relación a su participación en esta actividad, probablemente porque ha sido la que más ha necesitado de su apoyo y no lo ha tenido. En la encuesta final asegura que los docentes «nunca» le dieron indicaciones previas a la exposición, «nunca» le explicaron los parámetros de evaluación, «rara vez» le explicaron los objetivos y no le hicieron «ninguna» sugerencia después de exponer. Todo ello, a pesar de que el promedio de calificaciones obtenidas en sus exposiciones estuvo entre 4.0 y 4.5.

Mi conocimiento directo de MN, como participante en mi curso en un semestre posterior a la toma de muestras de esta investigación, me permiten asegurar que es una estudiante interesada y esforzada a la que realmente le ha faltado apoyo para superar sus dificultades.

- El caso de DJ es diferente; es bastante independiente y proactiva, cuando hace parte de un grupo expositor asume el liderazgo. Sus principales problemas están en el mantenimiento del ritmo y el uso de muletillas aunque en algo ha mejorado y en la común a los tres casos que es en no plantear una introducción donde se hagan explícitos los objetivos y el contenido total de la exposición y construir la conclusión de sus discursos. El promedio de calificación en sus exposiciones ha sido de 4.3.

Afirmó que los docentes «rara vez» le dieron indicaciones previas a la exposición, «rara vez» le explicaron los objetivos y «generalmente» le explicaron los parámetros de evaluación mencionando «seguridad, medios audiovisuales, voz, expresión». Después de sus exposiciones, siempre los docentes le llamaron la atención sobre las muletillas y el responder atropelladamente las preguntas.

- DC, según los resultados, es la que más desarrollada tiene su competencia comunicativa vista a través de las exposiciones, ha obtenido un promedio de calificación de 4.5.

Respecto al papel del docente en esta actividad, dice que los docentes «siempre» le han recomendado bibliografía, «rara vez» le han definido su tiempo para exponer, «nunca» le han indicado la organización de la exposición, «rara vez» le explicaron los objetivos que se debían cumplir y «generalmente» le indicaron como parámetros de evaluación la «seguridad y dominio del tema».

En resumen, se puede asegurar que en el caso del manejo de las exposiciones en la FUSM se aplica lo que aseguran Cross y Vilá (testua 1) en el sentido de que a los estudiantes se les solicitan las exposiciones pero no se les ayuda a construirlas; por lo tanto, evaluamos lo que traen y no lo que supuestamente nosotros en cada fase le hemos enseñado.

Realmente, el desarrollo que presentan los tres casos analizados en cuanto a la competencia comunicativa oral vista a través de las exposiciones es casi nulo. Las tres estudiantes tienen las fortalezas y debilidades que traían desde su bachillerato y que en primer semestre ya manifestaban. Es más, se nota en todas que cada vez intentan relacionarse menos con el auditorio; cada vez es más evidente la

tendencia a hablar sólo para el profesor, similar a como lo harían en un examen oral. Cabe preguntarse si este comportamiento tiene que ver con el «modelo» que los docentes estamos transmitiendo a través de nuestras propias disertaciones en clase.

Una vez más, en los tres casos al igual que cuando se preguntó por los criterios de evaluación, se encuentra que los docentes evalúan los aspectos más superficiales de la actividad y en este mismo sentido se le hacen, cuando se hacen, las observaciones a los estudiantes después de las exposiciones.

A través de las observaciones, se pudo notar que inmediatamente termina una exposición, casi todos los docentes hacen algunas preguntas, sin preocuparse por recapitular ni realizar la conclusión que en ningún caso hicieron los estudiantes. La clase termina siendo la exposición y no parte de ella.

Conclusiones

Ninguna de las definiciones dadas por estudiantes y docentes puede considerarse como completa. Se encontró tanto en docentes como en estudiantes alta variación y poca elaboración de las definiciones. Tampoco es evidente una diferencia conceptual entre estudiantes y profesores en cuanto a lo que es una exposición como actividad académica

en clase. La mayoría (85%) de los estudiantes y profesores no reconocen la similitud existente entre la técnica de la exposición y la conferencia, situación que se refleja al tratar de establecer diferencias entre estas dos actividades que los especialistas definen de la misma manera.

Respecto a los criterios de evaluación tenidos en cuenta por docentes y estudiantes para las exposiciones en clase, éstos se limitan principalmente a las características vinculadas con la *inventio* (conocimiento y búsqueda bibliográfica) y con la *actio* (aspectos prosódicos). En gran medida, se excluyen los relacionados con la *dispositio* (organización del discurso) y con la *elocutio* (gramática y sintáxis). Lo anterior muy probablemente tiene que ver con la limitada participación de los docentes en la preparación de las exposiciones realizadas por los estudiantes ya que está restringida a la recomendación bibliográfica y ocasionalmente se manifiestan algunas observaciones a los expositores sobre los aspectos prosódicos, y en el lenguaje, el uso de muletillas.

Según los tres casos analizados, básicamente los estudiantes conservan las fortalezas y debilidades que traían desde su bachillerato respecto al manejo de las operaciones constituyentes del discurso (*inventio*, *dispositio* y *elocutio*); manifiestan alguna mejoría en las operaciones no constituyentes (memoria y *actio*).

Recomendaciones

La revisión bibliográfica acerca de la competencia comunicativa oral en el estudiante universitario llevada a cabo para la realización del presente trabajo, demuestra la casi inexistencia de investigación en este sentido; por lo tanto, el tema constituye un vasto campo sin explorar, cuyo estudio podría realmente mejorar los procesos pedagógicos independientemente del conocimiento que aborden ya que es reconocido que a través de la planeación y ejecución de una exposición oral se llevan a cabo una serie de procesos que van desde lo afectivo a lo cognitivo y cuyo desarrollo en los estudiantes hace parte de la formación integral que la educación superior tiene el deber de proporcionar.

Los resultados obtenidos en este trabajo demuestran claramente la necesidad de realizar entre los estudiantes y docentes de la Fundación Universitaria San Martín, sede Puerto Colombia, una capacitación respecto a la construcción y realización de las exposiciones en el proceso enseñanza-aprendizaje con una calidad tal que se logren todos los beneficios que esta actividad puede generar incluyendo la madurez lingüística con la que el estudiante debe egresar, herramienta fundamental para ser exitoso.

Es necesario que el profesor se convierta en mediador y

motor de la transformación del estudiante en su capacidad comunicativa oral, capacitándose y reflexionando críticamente acerca de su papel en el desarrollo de esta competencia en sus estudiantes, asumiendo su compromiso de que, independientemente de la materia, todos son profesores de lengua y concientizando al educando para hacerlo receptivo a su aprendizaje e inclusión en la evaluación.

Es primordial romper con el esquema tradicional según el cual quien más habla en clase es el profesor, dejar de ser el centro de la actividad didáctica, de controlarla excesivamente. Pero, como lo puntualizan Abascal, Benito y Valero (1997): «Ceder la palabra al alumno, no para abandonarle a su suerte, esperando que aprenda solo, sino para que, mediante la participación de las interacciones que se generan en el aula, se convierta en hábil observador de usos lingüísticos más formales y un productor competente de nuevos discursos».

El docente debe crear y favorecer situaciones diversas de comunicación que permitan a los estudiantes avanzar desde las modalidades discursivas más comunes a las más especializadas. (Pavlov, 1996), trabajar intensamente en «la zona de desarrollo próximo», valorar en todos sus aspectos las diferentes situaciones comunicativas, disponer de un tiempo para darla a conocer a sus estudiantes y ser

modelo que se debe seguir en su competencia comunicativa oral ya que «la lengua que utilizan los profesores constituye una importante fuente de input para los alumnos» (Nussbaum, 1995).

Bibliografía

ABASCAL, D. (1993).

«La Lengua Oral en la enseñanza secundaria». En: *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós Ibérica.

ABASCAL, D.; MARTÍNEZ LAÍNEZ, A. (1995)
«La enseñanza de los usos orales. Recursos». *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, N° 3 p. 66-74

ABASCAL, M.P., BENITO, J. M Y VALERO, F. (1997).

Hablar y escuchar: una propuesta para la expresión oral en la enseñanza secundaria. Barcelona: Octaedro.

ALBALADEJO, T. (1999)

«Retórica y Oralidad». *Oralia: análisis del discurso oral*. V.3. p. 7-20

ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. (1996)

«La evaluación de la expresión oral: una propuesta para la acción reflexiva». *Lenguaje y Textos*. N° 9. p. 197- 208.

BESSON, M.-J. y CANELAS-TREVISI, S. (1994)

«Para una pedagogía de la oral: los discursos orales en clase». *CL&L*, 23, p. 29-43.

CALSAMIGLIA BLANCAFORT, H. (1994).

«El estudio del discurso oral». *Signos. Teoría y práctica de la Educación*, 12. Pp: 18-28.

CALSAMIGLIA BLANCAFORT, H. y TUSÓN VALLS, A. (1999).

Las cosas del decir: Manual de análisis del discurso. Barcelona: Ariel.

CASANOVA M. y REYZÁBAL, M.V. (1993)

«Evaluación de la comunicación oral». *La comunicación oral y su didáctica*. Madrid: La Muralla.

CAZDEN, C. (1991)

El discurso en el aula - El lenguaje de la Enseñanza y del Aprendizaje. Barcelona: Paidós, 235 p.

CROS, A. & VILÁ, M. (1995)

«La evaluación de la lengua oral: una secuencia didáctica». www.lkastola.net/jardunaldi%20pedagogikoak/AnnaCrostestua1.doc

— «Los usos formales de la lengua oral y su enseñanza». www.lkastola.net/jardunaldi%20pedagogikoak/AnnaCrostestua2/AnnaCrostestua2.

DE LA MORA, A. et al.

«Reflexión sobre la docencia: Comisión de estrategias para mejorar las habilidades de comunicación (expresión oral y escrita)». Universidad Autónoma Metropolitana. Suplemento 10. www.uam.mx/docencia/sup10/7html.

DE LUCA, M. O P. (1983)

Didáctica de la lengua oral. Metodología de enseñanza y evaluación. Buenos Aires: Kapeluszb

GARCÍA-CAEIRO, I. et al. (1998)

Expresión oral. México: Addison Wesley Longman.

LOMAS, C. (1994)

«Usos orales y escuela». *Signos. Teoría y práctica de la Educación*, 12. pp: 14- 17.

— (1996). «La comunicación en el aula». *Signos: teoría y práctica de la Educación*. 17, pp. 4-5.

— (1999). *Como enseñar a hacer cosas con las palabras: teoría y práctica de la educación lingüística* (2ª ed.). Barcelona: Paidós.

— (2002)

El aprendizaje de la comunicación en las aulas. Barcelona: Paidós.

LOMAS, C. y OSORO, A. (1993)

«Enseñar Lengua». *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós Ibérica. p. 17-30.

LOMAS, C.; OSORO, A. & TUSÓN, A. «Ciencias del Lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua». www.espaciopedagogico.com/articulo_2.asp?id_articulo=275.

LUCERO CAMPOS, J.L. (1989)

Didáctica de la Lengua Española. s.l. s.n.

LUGARINI, E. (1995)

«Hablar y escuchar – Por una didáctica del saber hablar y del saber escuchar». *Signos. Teoría y práctica de la Educación*, 14 pp: 30- 51.

NUSSBAUM, L. (1994)

«De cómo recuperar la palabra en clase de lengua – Notas para el estudio del uso oral». *Signos. Teoría y práctica de la Educación*, 12, pp: 40 - 47.

— (1995). «Observación de los usos orales en el aula y reflexión metacognitiva». *Textos de didáctica de la Lengua y de la Literatura*. Nº 3. pp. 33-41.

NUSSBAUM, L. y TUSÓN, A. (1996)

«El aula como espacio cultural y discursivo». *Signos. Teoría y práctica de la Educación*, 17, pp: 14- 21.

PALOU, J. y ROQUÉ MORERA, N. (1996)

«La evaluación de la lengua oral». *Lenguaje y textos*. Nº 9. pp. 185-195.

PAVLOV I SANGRÁ, J. (1996)

«La conversación en la construcción del conocimiento en la Educación Infantil». *Signos. Teoría y práctica de la Educación*, 17, pp: 30 - 39.

REYZÁBAL, M.V. (1993)

La comunicación oral y su didáctica. Madrid: La Muralla.

RUIZ BIKANDI, U. & TUSÓN VALLS, A. (1995)

«Hablar en clase: presentación». *Textos de didáctica de la Lengua y de la Literatura*. Nº 3. pp. 4-6.

TUSÓN VALLS, A. (1994)

«Iguales ante la lengua, desiguales en el uso – Bases sociolingüísticas para el desarrollo discursivo». *Signos. Teoría y práctica de la Educación*, 12, pp: 30 - 39.

UNESCO (1996)

La educación encierra un tesoro (Informe de la Comisión Internacional sobre Educación Siglo XXI, Jacques Delors). Madrid: Santillana-UNESCO.

VILA, M. & VILA, I. (1994)

«Acerca de la enseñanza de la lengua oral». *CL & L*, 23. pp.45-54.

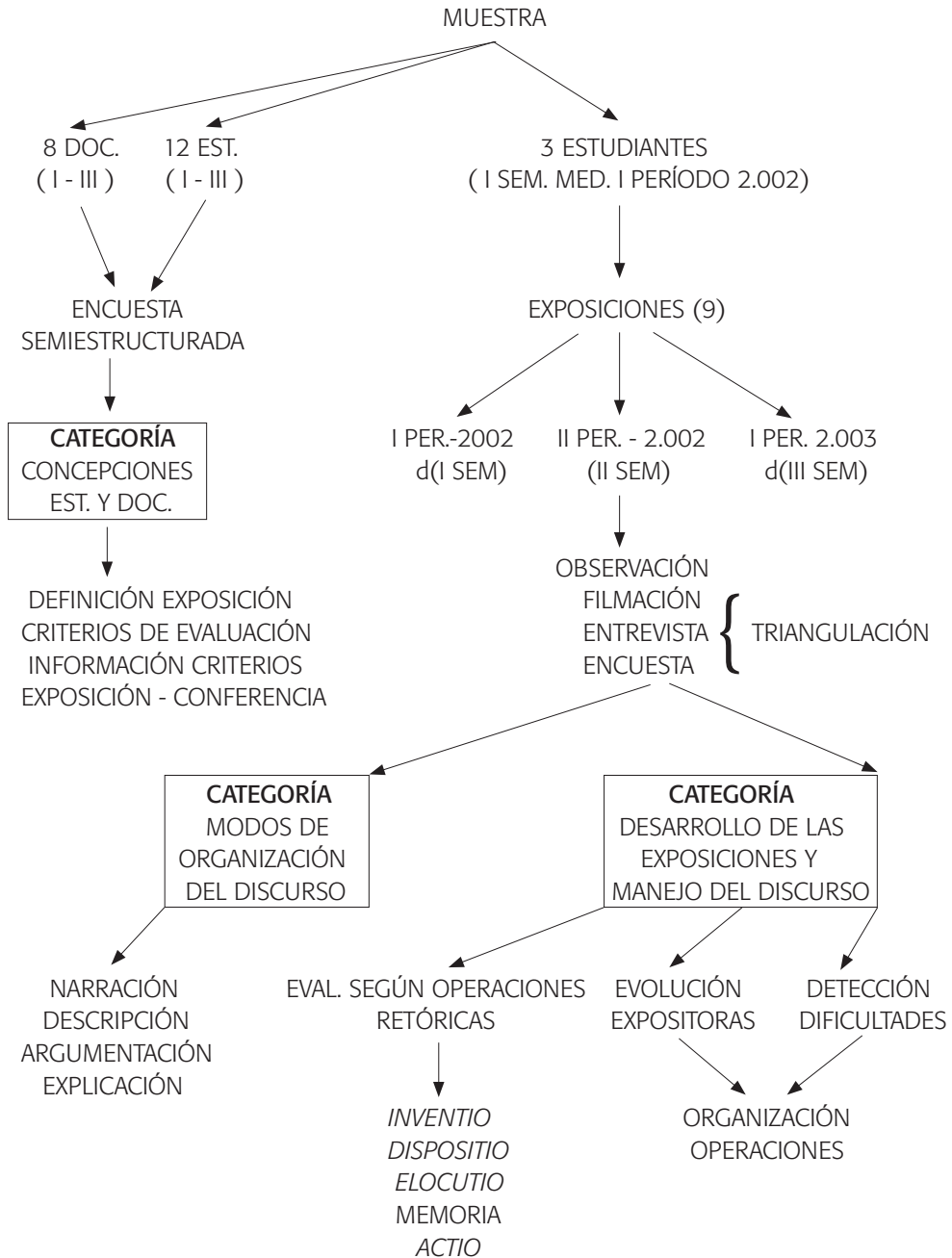


Figura 1. Flujograma de la investigación

Cuadro 1 . Metodología

| Categoría | Fuente de información | Técnica | Instrumento | Análisis |
|---|---|---|--|---|
| <p>Concepciones de estudiantes y docentes acerca de la actividad pedagógica comúnmente llamada «exposición»</p> | <p>8 docentes 12 estudiantes</p> | <p>Encuesta</p> | <p>Cuestionario - Definiciones de exposición en clase - Criterios de evaluación - Explicación criterios de evaluación antes de la exposición - Diferencia entre exposición y conferencia</p> | <p>- Codificación de cada definición - Presencia o no de los elementos de una definición descriptiva: <i>qué, para qué, cómo, dónde, quien cuándo y por qué</i>. - Clasificación de los criterios mencionados en cada una de las operaciones constituyentes (<i>inventio, dispositio, elocutio</i>) y no constituyentes del discurso (memoria y <i>actio</i>). - Si se hace o no se hace. - Codificación respuestas y clasificación de aspectos mencionados: expositor, metodología, preparación, contenido, auditorio, finalidad.</p> |
| <p>Desarrollo de las exposiciones y manejo del discurso</p> | <p>3 estudiantes 3 exposiciones cada una</p> | <p>Filmación - observación (9 sesiones)</p> | <p>Cuestionario - Actitud general del auditorio - Ayudas audiovisuales - Acciones del docente después de la exposición</p> | <p>- Descripción e interpretación - Valoración descriptiva de las acciones cumplidas según las operaciones retóricas (<i>inventio, dispositio, elocutio, memoria y actio</i>). Descripción de la evolución de las expositoras.</p> |
| <p>Modos de organización del discurso</p> | <p>3 estudiantes 3 exposiciones cada una</p> | <p>Filmación Entrevista Encuesta Filmación</p> | <p>Vídeo – vhs Cuestionario Transcripción</p> | <p>- Clasificación de cada discurso en formas puras o mixtas de narración, descripción, argumentación y explicación.</p> |

Cuadro 2. Instrumento para la valoración descriptiva de una exposición
(Observación directa, filmación, transcripción, entrevista)

Fecha de exposición: _____ Expositor(a): _____ Duración de la exposición: _____

| ASPECTO POR CONSIDERAR | | EVALUACIÓN | | | ASPECTO POR CONSIDERAR | | | EVALUACIÓN | | | | |
|--|--|------------|----------|----------|---|---|--|------------|-------|----------|------|------|
| Relacionados con la <i>inventio</i> | | SI | NO | PARCIAL/ | Relacionados con la <i>dispositio</i> | | | SI | NO | PARCIAL/ | | |
| Distingue los conceptos fundamentales de los secundarios | | | | | <ul style="list-style-type: none"> - Presentó el título - El título fue apropiado - El contenido respondió al título | | | | | | | |
| El nivel de profundización fue: <ul style="list-style-type: none"> - Adecuado - Excesivo - Escaso | | | | | Son distinguibles en la exposición sus partes componentes: <ul style="list-style-type: none"> - Introducción - Desarrollo - Conclusión | | | | | | | |
| Reelaboró los contenidos para presentarlos en forma: <ul style="list-style-type: none"> - Globalizada - Dinámica | | | | | Planteó inicialmente el contenido de la exposición | | | | | | | |
| Consultó varias fuentes bibliográficas | | | | | Presentó los objetivos | | | | | | | |
| Contesta las preguntas con respuestas razonadas | | | | | Los objetivos fueron claros | | | | | | | |
| Relacionados con la <i>elocutio</i> | | Mucho | Bastante | Poco | Nada | Relacionados con la <i>elocutio</i> | | | Mucho | Bastante | Poco | Nada |
| Se utilizó un vocabulario adecuado al auditorio | | | | | | Tiene muletillas | | | | | | |
| El vocabulario técnico fue pertinente al tema | | | | | | Los elementos de enlace fueron: <ul style="list-style-type: none"> - adecuados - variados | | | | | | |
| Utilizó frases hechas | | | | | | | | | | | | |

| ASPECTO POR CONSIDERAR | EVALUACIÓN | | | ASPECTO POR CONSIDERAR | EVALUACIÓN | | |
|--|------------|----------|------|---|------------|----------|------|
| | Mucho | Bastante | Poco | | Mucho | Bastante | Poco |
| <p>Relacionado con la <i>actio</i></p> <p>La entonación del discurso puede considerarse:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Natural - Enfática - Forzada - Monocorde <p>El nivel de redundancia fue:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Adecuado - Excesivo - Escaso <p>Mantiene la atención de los interlocutores</p> <p>Durante la exposición trató de relacionarse con el auditorio a través de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Preguntas retóricas - Preguntas – muletillas - Preguntas reales <p>Las ayudas visuales fueron:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Visibles claramente - Adecuadas en contenido - Incluyeron gráficas, esquemas, fotos | | | | <p>Relacionado con la <i>actio</i></p> <p>El tono de voz fue:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Adecuado - Alto - Bajo - Variable <p>La pronunciación fue:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nítida - Confusa <p>Recorrió con la mirada a todo el auditorio</p> <p>La gesticulación y movimiento corporal fueron:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Naturales - Excesivos - Escasos <p>Controló su posición respecto al auditorio</p> <p>Las ayudas visuales fueron explicadas en la exposición:</p> | | | |
| <p>Relacionados con la <i>memoria</i></p> <p>El discurso fue:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fluido - Preciso - Claro - Ordenado - Monótono - Natural | | | | <p>Relacionados con la <i>memoria</i></p> <p>El ritmo mantenido fue:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Adecuado - Rápido - Lento - Desigual <p>Distribuyó bien pausas y silencios</p> | | | |

Cuadro 3. Clasificación según las operaciones retóricas de algunos de los criterios de evaluación mencionados por docentes y estudiantes

| Operaciones constituyentes del discurso | | | Operaciones no constituyentes del discurso | |
|---|--|--|--|---|
| <i>Inventio</i> | <i>Dispositio</i> | <i>Elocutio</i> | <i>Memoria</i> | <i>Actio</i> |
| - «Profundidad» (cd1, cd2, ce12). | - «Organización de la exposición» (cd1, ce4) | - «Lenguaje oral» (cd3) | - «Que no tenga tantas interrupciones» (cd4) | - «Uso ayudas audiovisuales» (cd1, cd3, cd8) |
| - «Nivel de la exposición» (ce1) | - «Conclusiones» (cd1) | - «La expresión oral» (ce6, ce7, ce8, ce9) | | - «Clase de material que se haya traído para la exposición» (ce8) |
| - «Amplitud y generalidad del tema» (cd11) | - «Capacidad de resumen» (cd3) | - «Desde el punto de vista expresivo» (ce11) | | - «Presentación y orden de las carteleras y acetatos» (cd6) |
| - «Contenido» (cd3, cd6) | - «Claridad» (cd1, cd8, ce3, ce4) | | | - «Creatividad» (ce5) |
| - «Espíritu de investigación» (cd4) | - «Dinámica del tema» (ce5) | | | - «Lenguaje corporal» (cd3) |
| - «Su aporte a la parte investigativa del tema» (cd6) | | | | - «Movimientos corporales» (cd5, ce7) |
| - «Conocimientos sobre el tema» (ce11) | | | | - «Tono de voz» (ce1) |
| - «Manejo del tema» (ce6) | | | | - «Si se asegura con respuestas breves si entendieron» (cd5) |
| «Dominio del tema» (cd2, cd8, ce7, ce8, ce10, ce11) | | | | - «Preguntas del auditorio» (cd1) |

Cuadro 4. Fragmento de análisis de una exposición considerando el modo de organización del discurso

Título de la exposición: Leyes de Mendel - Genealogías humanas

Secuencia textual dominante: explicativa

Secuencia envolvente: argumentativa

| Componentes estructurales de la secuencia | Correspondencia en la exposición (fragmento) |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> Esquema inicial (Ei) [Oc] Objeto complejo Pe° (macroproposición explicativa en la que se presenta Oc) | <p>Genealogías humanas</p> <p>«Voy a hablarles sobre la genealogía humana. En todos los cruces que hemos hecho anteriormente se han tenido en cuenta de que una de las dos alternativas de cada carácter es dominante sobre la otra».</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> Esquema problémico (Ep) [Op] Objeto problema por resolver Preguntas – cuestionamientos: Pe¹: | <p>«¿Se producen de ésta manera la expresión de todos los genes?»</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> Esquema explicativo (Ee) Resolución Pe¹: Ejemplificación: <p>Repetición:</p> <p>Reformulación:</p> <p>Definición:</p> <p>[Oe] (objeto claro):</p> | <p>«Por ejemplo, rojo y blanco son los colores más comunes en las flores de la maravilla japonesa siendo cada uno genéticamente puro....como ya lo había dicho mi compañera, no entendieron?»</p> <p>«Entonces, qué color de flores, esperarían ustedes entre un cruzamiento de flores blancas y flores rojas? Sin ni siquiera saber cuál es el alelo dominante y cuál el alelo recesivo nosotros podríamos decir que las flores serían o rojas o blancas.Sin embargo, éste cruzamiento fue hecho por primera vez por el botánico alemán no sé como se pronuncia. El resultado dio flores de color rosa en... en F1»</p> <p>«O sea los colores rojo y blanco son los colores más comunes en las flores de la maravilla japonesa siendo cada uno genéticamente puro».</p> <p>«Ya sabemos, las flores de color rosas son heterocigotas y los alelos que éste presenta o sea los alelos blancos y el alelo rojos no son por completo dominantes».</p> <p>«Cuando el fenotipo de un individuo heterocigoto se encuentra entre el fenotipo de los padres se dice que éste presenta una dominancia incompleta, sus genes presentan una dominancia incompleta».</p> <p>«Esta es la respuesta al primer interrogante».</p> |

Cuadro 5. Análisis de la evolución de una expositora

| FRAGMENTO DE EXPOSICIÓN | OBSERVACIONES |
|--|---|
| <p>Primera exposición (I semestre) «Bueno, aquí como dice (lee tablero): en la formación de gametos los factores emparejados se separan o segregan al azar de tal manera que cada gameto recibe uno u otro con igual probabilidad (fin lectura). Como les había, como les había dicho si un individuo tiene un par de factores iguales o sea el gameto puede tener una probabilidad o sea tiene la probabilidad de salir con... el factor que es el amarillo ¿por qué? Porque todos dos los encontramos iguales ¿ya? El par que tiene lo podemos colocar como amarillo ¿ya?» (Líneas 66-75)</p> <p>Segunda exposición (II semestre) «Entonces, el riesgo de que... el riesgo de recurrencia ee... El riesgo de recurrencia se dice queee... aumenta cuando hay parientes de primer grado ¿ya? En cambio que si hubieran parientes más lejanos o sea, aumenta cuando hay parientes de primer grado y disminuye cuando hay... Cuando ya... o sea, no es tan... incidente el riesgo de recurrencia ¿ya?» (líneas 20-24).</p> <p>«Se me había olvidado algo..»(Línea 11); «ahora, a continuación, les voy a hablar.... a continuación les voy a hablar lo que es eeee... o sea...» (líneas 16,17); «hasta aquí, ya terminé... ah no... perdón, me falta otra cosa...» (línea 143).</p> <p>Tercera exposición (III semestre) «Encontramos queee... la ubicación del corazón es aproximadamente posterior (no se entiende) medio, decimos de que el corazón eee... va a pesar, o sea su peso va a ser de acuerdo al sexo, es decir que en el hombre va a ser un poquito, o sea, la masa muscular va a ser mayor como aproximadamente deee... 240 a 230 gramos y en la mujer va a variar de 230 a 280» (Líneas 8-12).</p> | <p>Operaciones constituyentes del discurso - <i>Inventio</i> (referente teórico) Desde primero tuvo dificultades para escoger en forma precisa el contenido, con poca o nula distinción entre las ideas centrales y las secundarias. No se evidenció mejoría en este sentido a pesar de su experiencia de 15 exposiciones en diversas asignaturas.</p> <p>- <i>Dispositio</i> (organización lógica del discurso) En el primero y segundo semestres intentó construir discursos explicativos pero no lo logró, pues terminaron siendo muy confusos. En el tercero trabajó una organización descriptiva, pero los elementos incluidos en gran medida no correspondieron a lo esperado según el título de su intervención. En ninguno de los semestres hizo distinción entre introducción, desarrollo y conclusión de las exposiciones. Siempre trató de entrar directamente al tema sin permitirse hacer una ubicación ni para ella misma ni para el auditorio.</p> <p>- <i>Elocutio</i> (se dicen las ideas) En el transcurso del año y medio no logró construir enunciados sin interrupciones, no reelabora contenidos ni tiene un nivel de redundancia adecuado. Sigue siendo muy limitada en sus elementos de enlace, las deixis textuales las usa muy poco y repite con frecuencia frases hechas, manifestando muletillas.</p> <p>Operaciones no constituyentes del discurso - <i>Memoria</i> Es evidente que hace un esfuerzo por memorizar sus discursos; solamente que al carecer éstos de una estructura interna, al no tener organización lógica, fue muy difícil. Ella debe percibirlo así porque siempre mantiene sus fichas a mano.</p> <p>- <i>Actio o pronuntiatio</i> Su expresión corporal no mejoró, sigue haciendo movimientos excesivos y reflejando inseguridad ante el auditorio. Sus intentos para relacionarse con el auditorio han disminuído y en la última exposición prácticamente omitió hacerlo. La calidad de las ayudas audiovisuales es variable.</p> |