



UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES
ESCUELA DE POSTGRADO

Análisis de competencias y problemas frecuentes en la
comunicación oral en estudiantes de octavo año de enseñanza básica

Tesis para optar al grado de magíster en lingüística mención lengua
española

OLGA FABIOLA GODOY MIRANDA

Profesora guía:
Carmen Sotomayor Echenique

Santiago de Chile, 2016

RESUMEN

Autor: Olga Fabiola Godoy Miranda

Profesor guía: Carmen Sotomayor Echenique

Grado académico: Magíster en lingüística mención lengua española

Título de la tesis: Análisis de competencias y problemas frecuentes en la comunicación oral en estudiantes de octavo año de enseñanza básica

Datos del autor: olgagodoy@gmail.com

DEDICATORIA

Dedico este trabajo a quienes han sido la parte más importante de mi crecimiento físico, intelectual y espiritual. Gracias por entregarme el aliento, la comprensión, el arte, el equilibrio y el amor.

A mi madre, Olga Miranda y a mi padre, Sergio Godoy

Al hombre que ha sido mi compañero de infinitas aventuras, al que se ha atrevido a cruzar conmigo mil mares infinitos, quien me ha ayudado a pelear con gigantes de caminos infinitamente infinitos, a quien me ha dado el hilo para no perderme en laberintos infinitos, a quien me ha amado infinitas veces; a quien es parte de mis sueños infinitos, de un pasado infinito, de un presente infinito y de un futuro infinitamente infinito.

A mi esposo, Nelson Trejos

AGRADECIMIENTO

En primer lugar, quiero agradecer a la profesora Carmen Sotomayor, quien colaboró con su profesionalismo, amor docente y conocimientos para que esta investigación llegase a buen término. En especial cuando pretendía dejar esta investigación inconclusa.

En segundo lugar, quiero agradecer a Judith Venegas quien me inspiró y alentó incansablemente para realizar esta investigación. De igual forma quiero destacar todo el apoyo de mis colegas y amigos del departamento de Lenguaje: Blanca Hernández, Paulina Saavedra, Joyce Bahamondes, Edith Casas y Cristian Tagle, por animarme a terminar y contribuir de forma directa e indirecta en este estudio.

Finalmente agradecer al colegio Craighouse por ayudar a financiar estos estudios. Especialmente agradezco la ayuda de René Jofré, por sus consejos, su guía y constante apoyo para seguir perfeccionándome.

ÍNDICE

1. Presentación.....	1
2. Problematización.....	3
3. Preguntas de investigación.....	8
4. Objetivos.....	8
5. Marco Teórico.....	9
5.1 Competencias comunicativas.....	9
5.2 El discurso oral y el discurso escrito	13
5.2.1 El discurso oral y sus características.....	19
5.3 Componentes de la competencia oral.....	21
5.3.1 Componente Lingüístico.....	21
5.3.2 Componente No verbal.....	23
5.3.2.1 Aspectos proxémicos.....	23
5.3.2.2 Aspectos kinésicos.....	24
5.3.3 Componente Prosódico.....	27
5.3.3.1 La voz.....	27
5.3.4 Componente Contextual.....	28
5.3.4.1 La cortesía.....	28
5.3.4.2 Procedimientos de atenuación.....	29
5.3.5 Componente conceptual y organizativo.....	29
5.4 El discurso oral y sus realizaciones: los géneros.....	32
5.4.1 El debate.....	34
5.4.2 La exposición oral.....	34
5.4.3 La entrevista.....	35

5.4.4 Lectura en voz alta.....	35
5.4.5 La conversación.....	36
5.5 El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños en la oralidad....	36
5.6 La enseñanza oral en la escuela.....	39
5.7 La evaluación de la oralidad.....	44
6. Metodología.....	46
6.1 Esquema operativo.....	47
6.2 Contextualización del establecimiento educacional.....	48
6.3 Diseño de la actividad de exposición oral.....	49
6. 4 Muestra.....	50
6. 5 Elaboración de la rúbrica.....	51
6.6 Análisis de la muestra.....	54
7. Presentación de resultados.....	55
7.1 Resultados por criterios	55
7.1.1 Dominio del contenido.....	55
7.1.2 Estructura Discursiva.....	58
7.1.3 Adecuación al propósito comunicativo.....	62
7.1.4 Aspectos kinésico.....	65
7.1.5 Aspectos Paraverbales.....	67
7.1.6 Elementos de Apoyo	70
7.2 Resultados por rendimiento académico.....	73
7.2.1 Alumnos con rendimiento alto.....	73
7.2.2 Alumnos con rendimiento medio.....	75

8. Discusión de resultados.....	76
8.1 Problemas detectados en los discursos orales	76
8.2 Estrategias utilizadas por los buenos oradores	83
9. Conclusiones Finales.....	86
Referencias Bibliográficas.....	91
Anexos.....	94

1. Presentación

En una concepción amplia, el término comunicación se utiliza para designar un proceso de interacción entre las personas. Esta interacción puede efectuarse a través de medios verbales y no verbales. De este modo, entendemos que la comunicación, cualquiera esta fuere, es fundamental en la vida y el desarrollo humano, independiente de la edad, nivel educacional o cultura en que nos encontremos.

Si bien la institución escolar tiene entre sus objetivos formativos desarrollar competencias comunicativas en sus estudiantes, hasta hace muy poco tiempo la escuela tradicional se asociaba al silencio, a la memorización y la recitación, dejando de lado esta interacción natural que se realiza en todo proceso comunicativo. Según menciona Monserrat Vilà (2005) hubo un momento en que la escuela se olvidó de la enseñanza oral, pues todo lo vinculado con el discurso oral se asociaba a lo espontáneo, a lo familiar, un aprendizaje natural que no se consideraba dentro de la enseñanza regular (Vilà, 2005, p.7).

En la actualidad las nuevas metodologías y proyectos educativos proponen una escuela más interactiva, centrada en la comprensión y la interpelación. Se intenta dejar cada vez más las continuas y largas cátedras en que el alumno solo era un receptor pasivo de un mensaje, muchas veces incomprendido y lejano. Hoy se espera que las aulas se transformen en lugares donde la experiencia dé origen a los aprendizajes y al desarrollo de diversas competencias comunicativas.

A pesar de que los actores involucrados en la educación reconocen a la comunicación oral como uno de los aprendizajes más importantes que se desarrollan en la etapa escolar, especialmente en la clase de Lengua y Literatura o Lenguaje y Comunicación, es posible observar que actualmente esta competencia es poco desarrollada en el aula. Por una parte, porque el currículum nacional ha centrado sus esfuerzos en el desarrollo de ejes como la lectura y escritura, principalmente por el valor social que poseen y porque las evaluaciones nacionales e internacionales (PISA, PSU y SIMCE) solo evalúan estas competencias. Por otra parte, porque dentro de la formación docente, las mallas

curriculares de los profesores poseen escasos módulos o asignaturas donde se prepare al futuro profesor para desarrollar los aspectos lingüísticos y extralingüísticos involucrados en esta competencia.

Desarrollar las habilidades de comunicación oral es clave para la formación de educandos con autonomía, capaces de compartir y construir el conocimiento en una sociedad democrática (Estándares orientadores para egresados de pedagogía en Educación Media, 2012, p.11)

La presente investigación pretende analizar las competencias lingüísticas y los problemas frecuentes que se presentan en la comunicación oral de los estudiantes de octavo año básico del colegio Craighouse de la comuna de Lo Barnechea.

A fin de cumplir con este objetivo, se filmaron más de sesenta situaciones de exposición oral y se analizaron sesenta de estas exposiciones elegidas al azar y posteriormente se analizaron considerando los rendimientos de los alumnos en la asignatura de Lenguaje y Comunicación. Las exposiciones fueron realizadas por tres cursos de octavo año básico del colegio antes mencionado. Esto nos permitirá saber cuáles son las habilidades lingüísticas y extralingüísticas de los buenos oradores y cuáles son los problemas más frecuentes que presentan los estudiantes de octavo año básico de este colegio particular pagado.

Es así como, además de la revisión bibliográfica pertinente a este tipo de estudio cualitativo, hemos diseñado y validado una rúbrica a partir de la evidencia de los alumnos y jueces expertos que nos permitirá establecer las fortalezas y debilidades de los estudiantes al momento de expresarse oralmente.

2. Problematización

Es sabido que la enseñanza del discurso oral es tan importante como la enseñanza del discurso escrito. Ambos aprendizajes requieren de procesos de enseñanza con metodologías complejas, una planificación detallada y una evaluación (Vilà, 1994, p.1). Cassany (1998) distingue cuatro habilidades que un hablante de lengua debe desarrollar: hablar, escuchar, leer y escribir. Cada una de estas habilidades o macrohabilidades posee microhabilidades que se deben desarrollar a fin de utilizar la lengua con un propósito comunicativo.

Para Cassany la enseñanza de estas habilidades lingüísticas debe desarrollarse de manera integrada, sería absurdo pensar en una didáctica aislada, cada una al margen de las demás (Cassany, 1998, p.96). No obstante, las habilidades orales no poseen el mismo prestigio social, porque el concepto de escuela tradicional es aquella que enseña a leer y escribir, al dar por sentado que los estudiantes adquieren las habilidades orales de forma espontánea..

De este modo, vemos cómo el problema de la enseñanza de la lengua oral no es algo actual. Si bien, las Bases Curriculares publicadas en 2016 para la educación chilena nos instan de manera mucho más clara y rigurosa al desarrollo de esta habilidad, vemos que se sigue dando mayor importancia a la lectura y la escritura.

Para Monserrat Vilà (1994) esto sucede no solo porque las evaluaciones internacionales externas se han centrado en la evaluación de estas áreas, sino porque los profesores se muestran reticentes a dicha enseñanza debido a la creencia tradicional de que la lengua oral se desarrolla de manera natural y, por tanto, no necesita de una sistematización como sí lo requiere la enseñanza de lo escrito (Vilà, 1994, p.3). Por otra parte, la didáctica de la comunicación oral requiere una compleja metodología, una correcta planificación y una evaluación que no tiene claro los contenidos que debe evaluar (Vilà, 1994, p. 2)

Esta concepción debe corregirse, pues las destrezas verbales que exige el uso correcto del código oral tienen que desarrollarse y perfeccionarse mediante un trabajo continuo, riguroso y sistemático (Reyzábal, 2001, p.15).

Ligado con esto Vilà (2005) manifiesta que una actividad sistemática del discurso oral en el aula implica una intervención didáctica y “un trabajo focalizado de los distintos elementos lingüísticos y estrategias discursivas y retóricas que configuran la competencia oral” (Vilà, 2005, p.15)

Es preciso señalar que la importancia de la enseñanza oral se vincula directamente con la enseñanza del discurso escrito y con la comprensión lectora de nuestros estudiantes. Aunque son conocidas las diferencias entre la lengua escrita y oral, son conocidas también las similitudes que poseen entre sí. La lengua oral formal comparte con la lengua escrita la planificación, el tema especializado, el carácter monologal, el tono formal, la objetividad. Es decir, podemos presuponer que un hablante con un correcto uso de la lengua oral formal debiese ingresar al código escrito de una manera más natural. De hecho, las recientes investigaciones señalan un estudio continuo de la enseñanza oral y escrita “así, las relaciones entre los textos ya no se definen de manera unidimensional sobre la base de la oposición entre la oralidad y la escritura, sino que más bien requieren considerar el espacio que ocupa cada género en el continuum oral –escrito” (Bases curriculares, 2013, p.17).

En el caso del colegio Craighouse, el tema de la comunicación oral resulta muy importante. Este establecimiento particular pagado utiliza una metodología de enseñanza bilingüe (inglés - español). Su currículum académico incorpora la enseñanza del Bachillerato Internacional (IB) y el currículum nacional.

El currículum basado en el Bachillerato Internacional da un fuerte énfasis a la enseñanza oral, no solo en la asignatura de Lengua y Literatura, sino en todas las otras asignaturas tales como: Arte, Historia, Ciencias, Música, Inglés, etc. No obstante, a pesar de esto, en las planificaciones anuales de los distintos niveles se observa una mínima enseñanza y participación de actividades orales. Muchos de los estudiantes desarrollan habilidades orales en la lengua extranjera,

asignatura que posee una enseñanza diferenciada de los aspectos orales y escritos. Es así como notamos que los estudiantes manifiestan un mayor desenvolvimiento al momento de exponer, cuando se trata del idioma Inglés que en el caso de su lengua materna.

A pesar de ello, podemos observar que tanto en Inglés como en Español los profesores coinciden en indicar que sus estudiantes de octavo año básico del colegio Craighouse, muestran dificultad al momento de organizar su discurso, un escaso dominio para apartarse de lo escrito, el nivel de conexión textual es mínimo, las recurrencias léxicas son escasamente utilizadas, se ven muletillas y un escaso léxico.

En cuanto a la lectura en voz alta, podemos ver que los estudiantes de octavo año básico realizan una lectura entrecortada que muchas veces se relaciona con el escaso dominio léxico, ya que al aparecer términos que nunca han escuchado o que no manejan del todo, tienden –como es natural- a titubear, silenciar la lectura y buscar la mirada del profesor en señal de ayuda. Por otro lado, es frecuente que la lectura resulte plana sin distinciones de tono ni expresividad cada vez que hay un signo de exclamación o interrogación y muchas veces no hay respeto por la ortografía puntual.

Si bien las experiencias orales son algo muy común en este establecimiento, decidimos realizar una encuesta breve para evaluar el tiempo que invertían los estudiantes en la preparación previa de sus presentaciones orales. Esta encuesta se tomó a 50 estudiantes de octavo año básico y 50 estudiantes de tercer año medio. Tal como lo vemos en los gráficos 1 y 2, de un total de 50 encuestados en cada nivel vemos que la mayoría de los estudiantes dedica entre una y dos horas de preparación ante una presentación oral, preparación que consiste fundamentalmente en memorizar las palabras escritas en un papel, ya sean copiadas textualmente de la bibliografía utilizada o palabras escritas por ellos. Esto en un colegio donde - como ya lo hemos señalado- la oralidad tiene una gran importancia en su formación académica.

Gráfico 1: Tiempo invertido en la preparación de una exposición oral por parte de los alumnos de octavo básico

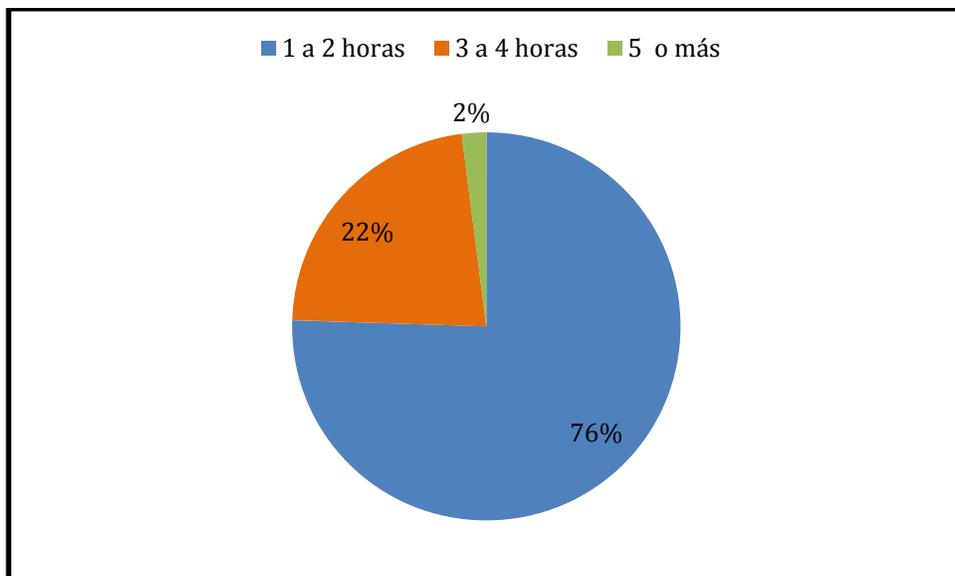
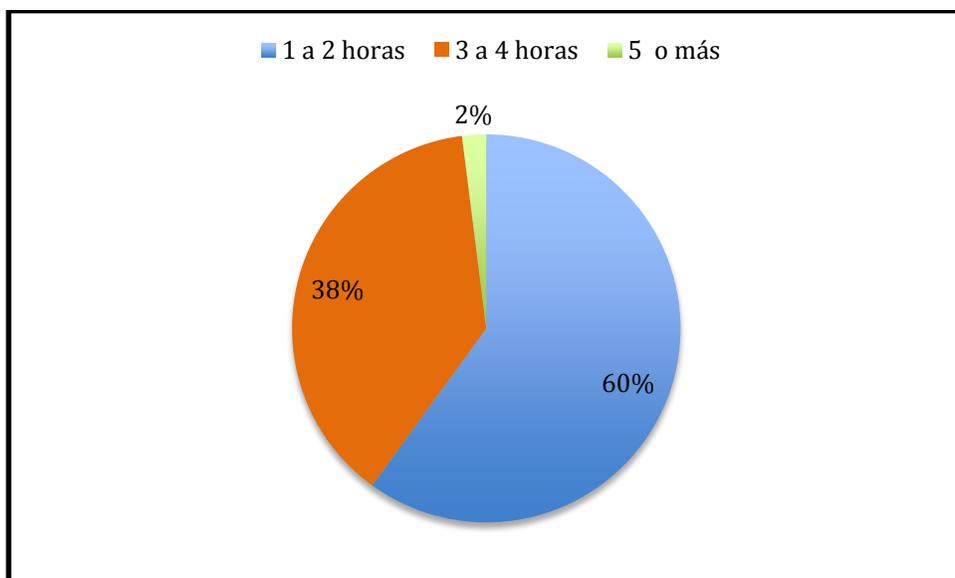


Gráfico 2: Tiempo invertido en la preparación de una exposición oral por parte de los alumnos de tercer año medio



Si bien los estudiantes de este establecimiento poseen varias actividades obligatorias vinculadas con la oralidad, especialmente en tercer año medio, la importancia que ellos dan en la preparación de la misma es mínima, puesto que entre una y dos horas de preparación ellos incluyen: la selección de las ideas importantes, organización de la estructura discursiva, previsión del tiempo que va a durar el discurso, preparación de un esquema breve, ensayar el discurso oral. Como vemos son varias tareas que es difícil se realicen en dos horas como máximo, no obstante, en muchos estudiantes “existe la concepción errónea de que los grandes oradores pueden hablar de cualquier tema sin preparación ni esfuerzo, porque lo más importante no es el contenido, sino el carisma personal y la capacidad de llamar al atención” (Vilà, 2014, p.55). Es por esto, que creemos necesario una enseñanza más específica de la oralidad o como menciona Reyzábal “La enseñanza y el aprendizaje de la comunicación oral no han sido trabajados ni evaluados tradicionalmente en el aula con suficiente criterio, ni la necesaria sistematización” (Reyzábal, 2001, p. 15) .

En suma, tal como los mismos especialistas mencionan, existe un problema con la enseñanza de la oralidad en nuestros estudiantes y el poder transmitirles la importancia de esta competencia. Por eso, es importante el presente estudio ya que como se ha mencionado, esta competencia ha quedado relegada, ya sea por falta de preparación de los profesores o porque no ha existido una sistematización en la enseñanza de la oralidad en las escuelas. Esto nos lleva a formularnos ciertas preguntas de investigación.

3. Preguntas de investigación

- ¿Cuáles son los problemas más comunes en la realización de discursos orales por parte de los estudiantes de octavo año de educación básica?
- ¿Cuáles son las habilidades lingüísticas y extralingüísticas de los buenos oradores?

4. Objetivos

- Identificar los problemas frecuentes en la realización de discursos orales de estos estudiantes.
- Describir las estrategias lingüísticas y extralingüísticas de los buenos oradores de octavo año básico

5. Marco Teórico

5.1 Competencia Comunicativa

Como hemos mencionado, la oralidad es una competencia que se debe desarrollar en nuestros estudiantes a fin de que ellos adquieran las herramientas necesarias para expresarse en diversas situaciones comunicativas. Ahora bien, ¿qué se entiende por competencia comunicativa?

A priori, podemos entender por competencia comunicativa la capacidad que tiene un individuo para comportarse de manera eficaz en una determinada comunidad de habla. Esto implica respetar un conjunto de reglas tales como: el léxico, la fonética, la semántica, la gramática, y aspectos sociohistóricos y culturales en el que se lleva a cabo la comunicación.

En una primera instancia, los gramáticos estudiaron la lengua desde un enfoque descriptivo y normativo. La dimensión normativa de la gramática se preocupaba por el uso correcto de la lengua y, desde el punto de vista científico, se centraba en la estructura oracional, encargándose de describir los fenómenos y relaciones que existían en ella. Si empleamos los términos de Coseriu, la gramática elaboraba conceptos pertenecientes al sistema de la lengua, regulando, así, la *norma*. Pero el ser humano no se comunica a través de oraciones, sino que lo hace por medio de discursos. Por esta razón, hacia la mitad del siglo XX se produce un vuelco en el estudio de la lengua: ya no es sólo gramática oracional sino también textual.

Otro concepto relevante fue propuesto por Noam Chomsky (1975), quien elaboró el concepto de competencia lingüística, basado en la creatividad de los hablantes en cuanto a la elaboración de mensajes: “[...] El hablante de una lengua realiza actos de habla en los que se manifiesta la creatividad [...], porque conoce y domina un sistema de reglas que confiere sonido y significado, en una dirección determinada, a un grupo infinito de frases posibles[...]. A este sistema de reglas interiorizado y al conocimiento que el hablante posee de él, es a lo que Chomsky llama competencia lingüística” (Aguiar e Silva, 1980, p.34). Es decir, para Chomsky

la competencia lingüística se basaba solamente en el conocimiento de reglas lingüísticas que permitieran al hablante generar frases gramaticalmente correctas.

Dicho concepto remite a un hablante ideal que conoce estas reglas. Sin embargo, no solo basta con su interiorización sino que, además, deben, en algún momento, ser concretadas para cumplir su objetivo. De esta manera se entiende el concepto de actuación: “[...] Este sistema interiorizado de reglas llamado competencia es el que posibilita, por tanto, al hablante la realización de actos de habla, esto es, la actuación o ejecución (performance) lingüística” (Aguilar e Silva, 1980, p.36)

Podría pensarse que la actuación es el resultado de la competencia comunicativa, sin embargo, esta última es solo uno de los factores que inciden en la performance del hablante, ya que influyen, además, elementos como la edad, el nivel sociocultural, el propósito comunicativo, entre otros.

Lyons (1980), Campbell y Wales (1970) y Dell Hymes (1971), fueron críticos del modelo de Chomsky. Este último pudo observar que el concepto de competencia lingüística carecía de todo lo concerniente al área pragmática de la comunicación: “[...] La competencia comunicativa implica la necesidad de reglas que permitan transmitir oraciones gramaticalmente bien formadas, pero implica, también, obligatoriamente una dimensión pragmática, no siendo posible atribuir fundamentalmente a la semántica una condición de autonomía formal en relación con los datos extralingüísticos”. (Aguilar e Silva, 1980, p.68)

Es decir, Dell Hymes, entiende la competencia comunicativa como un conjunto de conocimientos y habilidades que facilitan el entendimiento entre los hablantes de una comunidad lingüística, asociando al concepto de competencia la capacidad de cada individuo para interpretar y utilizar de forma apropiada el significado social de las variedades lingüísticas en cualquier circunstancia, es decir, al uso como sistema de las reglas de interacción social.

Este autor señala, además, que esta competencia comunicativa es un proceso aprendido por el niño “(...) el niño adquiere la competencia relacionada con el hecho de cuándo sí y cuándo no hablar, y también sobre qué hacerlo, con

quién, dónde y en qué forma. En resumen, un niño llega a ser capaz de llevar a cabo un repertorio de actos de habla, de tomar parte en eventos comunicativos y de evaluar la participación de otros. Aún más, esta competencia es integral con actitudes, valores y motivaciones relacionadas con la lengua, con sus características y usos, e integral con la competencia y actitudes hacia la interrelación de la lengua con el otro código de conducta comunicativa” (Hymes, 1996, p.22)

Marín (1994), Canale (1983) y Swain (1980) describen la competencia comunicativa como un conjunto de diversas competencias que se interrelacionan:

- a) Competencia lingüística: es llamada también competencia gramatical y está centrada en la elaboración de estructuras sintáctica y léxicamente correctas. Es el conocimiento que un hablante posee de su propia lengua. Se vincula directamente con lo explicado por Chomsky, en párrafos anteriores, con respecto a la competencia comunicacional.
- b) Competencia sociolingüística: estudia cómo las expresiones se producen y se entienden conforme a contextos sociolingüísticos dependiendo de ciertos factores tales como: la situación de los participantes, los propósitos comunicativos, las normas y convenciones.
- c) Competencia discursiva: está relacionada con la elección de un tipo de texto para una circunstancia precisa. Se incorpora en esta competencia el dominio de habilidades que permiten a los hablantes producir e interpretar textos.
- d) Competencia estratégica: se vincula con los recursos utilizados por el hablante para resolver conflictos de intercambio comunicativo. Tiene como fin, entonces, facilitar la negociación del significado.

- e) Competencia pragmática: considera elementos extralingüísticos para lograr el objetivo comunicativo planteado.

En esta investigación entenderemos el concepto de competencia comunicativa siguiendo a Carlos Lomas (1999): "(...) es entendida, desde la antigua retórica hasta los enfoques pragmáticos y sociolingüísticos más recientes, como la capacidad cultural de oyentes y hablantes reales para comprender y producir enunciados adecuados a intenciones diversas de comunicación en comunidades de habla concretas" (p.34). De este modo, entendemos que todos nuestros estudiantes poseen una competencia comunicativa natural, innata, que se va desarrollando conforme va avanzando el proceso de crecimiento físico y psicológico desde la niñez a la adultez.

Ahora bien, y en las propias palabras de Vilà (2014) "la competencia oral es una habilidad comunicativa compleja, de la que los elementos estrictamente lingüísticos son una porción menor" (p.26). Menciona esto la autora, pues es enfática en señalar que esta capacidad cultural de oyentes y hablantes para producir discursos orales no debe quedarse solo en lo teórico o lo espontáneo, sino que se requiere de una enseñanza metódica que incluye una compleja metodología que solo tendrá logros si los profesores, en primer lugar, comprendemos la importancia de la enseñanza de la oralidad en nuestras escuelas.

Es necesario señalar que si bien durante la presente investigación relacionaremos el concepto de competencia comunicativa con la enseñanza de la oralidad, la definición de Lomas abarca también al desarrollo de la escritura. Y es que aunque nos centremos en la enseñanza oral, no podemos alejarnos de la escritura como parte de la competencia comunicativa que todos tenemos de nuestra lengua, pues – tal como hemos señalado- los sujetos deben ser capaces de comunicarse tanto de manera escrita como oral en función de las características que cada código presenta y según el contexto comunicativo en que se encuentre.

Si bien las diferencias entre el código escrito y el código oral pudiesen resultar evidentes en una primera mirada, en el siguiente apartado veremos no solo las diferencias, sino también los vínculos establecidos entre ambos códigos.

5.2 El discurso oral y el discurso escrito

Tal como lo menciona Alcoba (1999) y Cassany (1993), la vinculación entre el código escrito y el código oral se ha tratado de manera diferentes. Es así como en la época medieval el desarrollo del código escrito era mucho más importante que el desarrollo del código oral, siendo fundamental el estudio de la gramática. Hoy en día se considera que “el escribir y el hablar constituyen dos formas o modos de comunicación distintos, y que las manifestaciones escritas expresan o comunican independientemente de la lengua oral” (Alcoba, 1999, p.15)

Vigner (1982, citado en Cassany, 1993) sostiene que tanto la producción como la comprensión del código escrito no dependen del código oral. “El código escrito fue concebido para almacenar información y no para grabar la palabra” (p. 41). De esta manera, al entenderse el código escrito y el código oral como dos sistemas de comunicación autónomos, se comprende que tengan propiedades diferentes y, por ende, funciones sociales diferentes. “Una vez que existe la escritura, las necesidades de comunicación no se satisfacen solo hablando y no pueden satisfacerse solo hablando” (Garrido Medina, 1994, p.157).

Cassany (1993) cita a Scinto para explicarnos, desde una visión psicolingüística tres modelos diferentes entre la relación del código escrito con el código oral.

a) Modelo Dependiente :

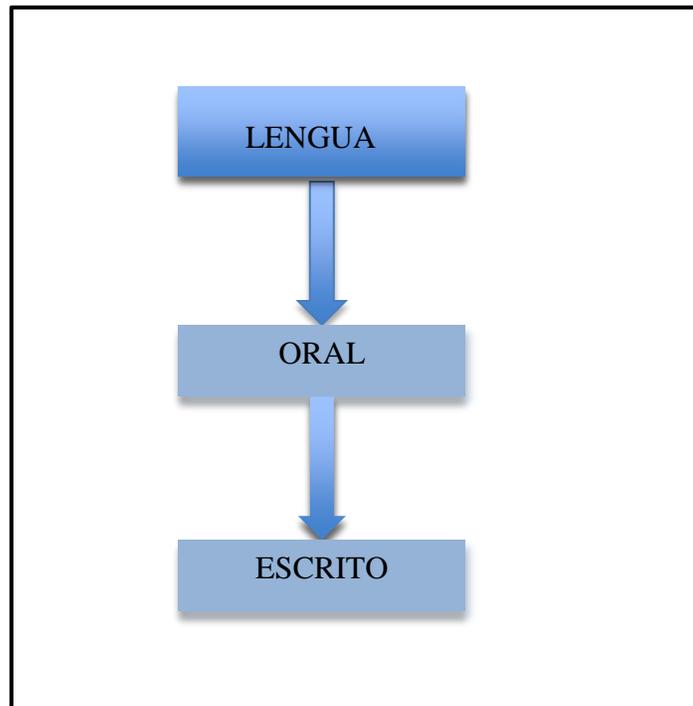


Figura 1: Modelo Dependiente

(Cassany, 1993, p.42)

En esta imagen vemos cómo el modelo dependiente considera como primera manifestación del lenguaje al código oral. Esto se sustenta al comprender que el lenguaje oral aparece antes que el escrito tanto desde un punto de vista cultural, como en nuestro desarrollo humano particular. Ahora bien, esto no implica que uno sea más primordial que el otro.

b) Modelo Equipolente :

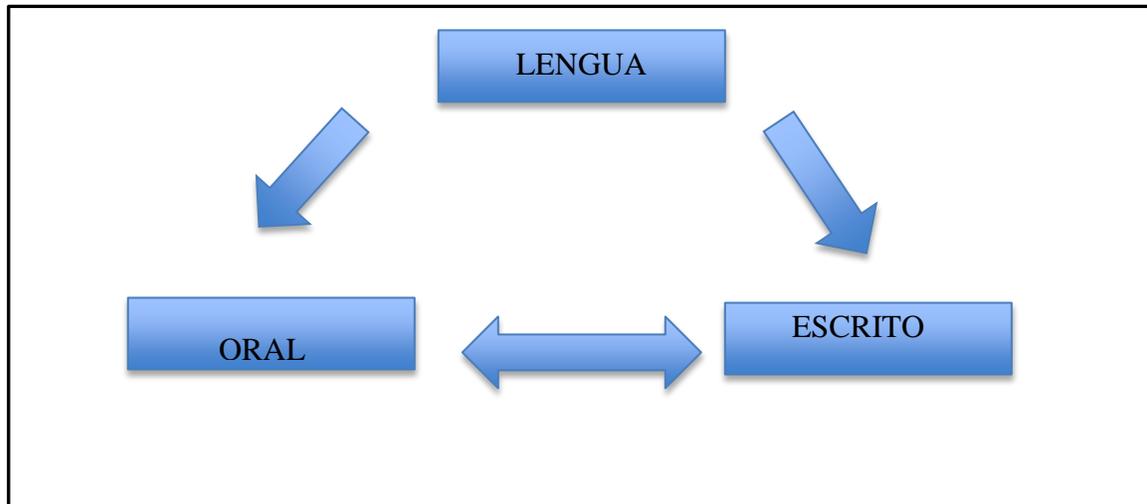


Figura 2: Modelo Equipolente

(Cassany, 1993, p.42)

Este modelo elaborado por el Circulo Lingüístico de Praga nos propone que tanto el código escrito como el código oral “poseen las mismas características estructurales comunes aun desarrollando funciones distintas y complementarias en la comunidad lingüística“ (p. 43). La correspondencia del sonido y la grafía sería una de las características estructurales que el código escrito y oral tienen en común. En cuanto a las funciones distintas, tal como lo hemos señalado, podemos destacar lo perdurable en el tiempo del código escrito y lo independiente que es al contexto, mientras que el lenguaje oral no dura y depende del contexto situacional.

c) Modelo Independiente:

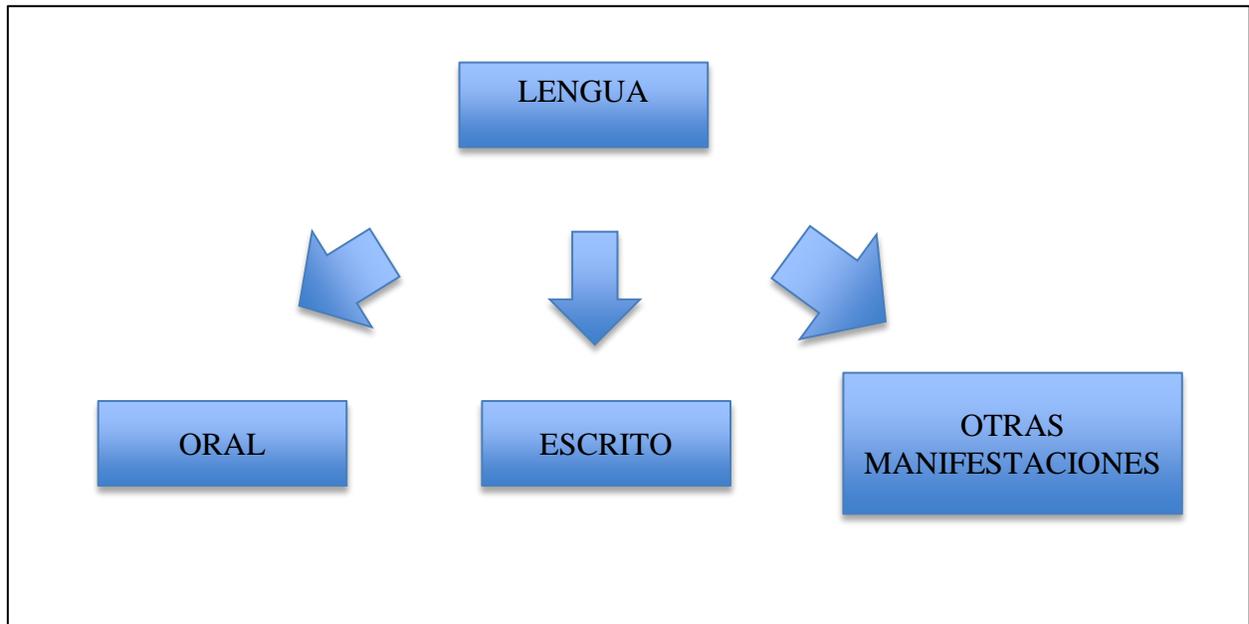


Figura 3: Modelo Independiente

(Cassany, 1993, p.42)

Este modelo independiente, tal como su nombre lo indica, nos plantea que tanto el código oral como el código escrito son dos manifestaciones independientes y que ambas sirven para representar el lenguaje. Para Scinto (1986) es un modelo difícil de defender, pues la historia nos ha demostrado que la escritura no se ha desarrollado de forma separada de la oralidad y tanto el código escrito como el oral comparten estructuras léxicas y gramaticales comunes.

Tanto con la postura de Vigner (1982) como de Scinto (1986) entendemos pues que el código escrito y el código oral poseen autonomía y desarrollan funciones complementarias, no obstante, comparten características estructurales comunes.

Ahora bien, es preciso señalar que tal como nos menciona Gregory (1978) y Alcoba (1999) hay situaciones de comunicación mixtas. Muchas veces escribimos un texto para ser emitido, posteriormente, de forma oral o emitimos un

discurso oral que después se convierte en un escrito. En cada una de estas situaciones es preciso reconocer ciertas características que apuntan a la funcionalidad de cada una de estas situaciones.

De esta forma, si el escrito es para ser dicho, el autor puede utilizar aspectos clásicos como repetir las ideas principales o enunciar lo que se hablará en el discurso y luego hablar de lo que se enunció al principio. Un claro ejemplo de esto son los discursos políticos, ya que estos recurren a la redundancia o repetición como un recurso para fijar el mensaje central en los oyentes.

Contrario a este tipo de escrito se encuentran aquellos elaborados no para ser leídos en forma oral necesariamente. Aquí encontramos las novelas, los poemas, las cartas, noticias, etc. En estos géneros el escritor no debe ceñirse a las condiciones de producción oral, no obstante, en ocasiones puede que desee imitar alguna de las formas orales y, para ello, utilizará algún tipo de recurso estilístico a fin de que el lector se dé cuenta de la variación.

Finalmente, nos referiremos más detalladamente a las diferencias entre el código escrito y código oral a las cuales ya hemos aludido anteriormente.

Cassany (1998) nos propone distinguir entre las diferencias contextuales y textuales. En cuanto a los aspectos contextuales, podemos decir que el código escrito ocupa un canal visual donde el receptor percibirá los signos simultáneamente, por lo que las estrategias de comprensión serán distintas a las utilizadas en el código oral.

Tal como ya expusimos, el emisor del texto escrito determinará si su discurso es para ser leído o para ser dicho. Independiente de esto, la ventaja del escrito es poder corregir el discurso sin dejar rastros, por lo que podemos decir que es una comunicación más elaborada y duradera. En el discurso escrito no hay interacción entre el emisor y receptor y el contexto comunicativo es autónomo.

El código oral, por su parte, utiliza un canal auditivo, lo cual implica que el receptor decodifica los signos sucesivamente. Es una comunicación más inmediata y espontánea, pues el emisor no puede cambiar lo mencionado, sino que solo puede corregirlo durante el discurso mismo. Al contrario de la

perdurabilidad del discurso escrito, la comunicación oral resulta efímera, lo mencionado verbalmente se diluye rápidamente.

Los recursos no verbales y el contexto extra lingüístico resultan de gran importancia para apoyar el mensaje hablado. En este tipo de comunicación podemos notar una interacción durante la emisión del discurso, pues el emisor puede observar la reacción que el receptor va teniendo a medida que emite su discurso e ir modificando según esta reacción.

En cuanto a las diferencias textuales del código escrito podemos señalar que este se asocia al lenguaje estándar y al alto grado de formalidad con estructuras cerradas y estereotipadas (frases hechas, convenciones sociales, esquemas planificados por el autor). Para otorgarle cohesión al texto, el código escrito utilizará mecanismos de sustitución léxica, signos de puntuación y conectores. Si bien los recursos paralingüísticos son menores que en el oral, de igual forma podremos encontrar algunos tales como: diversas grafías, corchetes, asteriscos, etc.

En lo que respecta al aspecto textual gramatical del discurso escrito, podemos mencionar que este utilizará estructuras más complejas y desarrolladas con un vocabulario preciso y diverso.

Entre las características textuales del código oral cabe mencionar los cambios temáticos que el emisor de un discurso oral puede realizar al presentar una exposición, pudiendo entregar (como ya lo mencionamos) redundancias con respecto al tema. Es así como la estructura de un discurso oral resultará más abierta y poco estereotipada. Utiliza pausas, entonaciones, ritmo, gestos, referencias exofóricas, estructuras sintácticas simples, frases hechas, onomatopeyas, muletillas, etc.

Entonces, tenemos que si bien tanto la escritura como la oralidad poseen características estructurales comunes y que ambos códigos se asocian a nuestra competencia comunicativa el “ (...) planificar la enseñanza de la lengua supone, ante todo, definir con claridad la diversidad de situaciones de lo oral y de lo escrito,

los objetivos que se deben alcanzar en cada una de ellas y el peso que cada una debe tener en la actividad docente” (González, 2011, p.151).

El próximo apartado se centrará en las características del discurso oral, esto nos dará luces acerca de qué elementos deberían estar presentes en nuestra enseñanza de la competencia oral y en las evaluaciones de las diversas manifestaciones orales que podríamos tener en aula.

5. 2. 1 El discurso oral y sus características

Como hemos tratado en el anterior apartado, la comunicación oral posee características propias que la distinguen del discurso escrito. Se entiende como un “modo” de comunicación que se realiza en un contexto inmediato y su interpretación es determinada por una serie de elementos pragmáticos-textuales como lo son los usos léxicos, fónicos, sintácticos, los elementos paraverbales – (intensidad, volumen, ritmo)- y no verbales (gestos, ambiente, entre otros).

Calsamiglia y Tusón (1999) definen la oralidad como una modalidad: “(...) natural, consustancial al ser humano y constitutiva de la persona como miembro de una especie” (p.27). En otras palabras, se trata de una modalidad discursiva adquirida a través del aprendizaje incidental y social, percibido en el ambiente familiar y utilizado para el desenvolvimiento en una comunidad. Contrario a lo que sucede con la escritura, la cual es una actividad artificial y que utiliza elementos de la misma característica.

A pesar de esto, no todas las formas de actividad oral son naturales o inherentes al hombre. Realizar un debate, una conferencia, un sermón o una mesa redonda requiere no solo de la utilización de la competencia escrita, sino de una preparación anterior, tal como se conocía en la antigüedad clásica con el estudio de la oratoria y la retórica.

A raíz de esto es natural preguntarse ¿qué entendemos por hablar? y más aún ¿qué entendemos por hablar bien? La respuesta podemos encontrarla en una

primera instancia en la semántica, pudiendo afirmar que el hablar de forma correcta consiste en trasladar un contenido, codificarlo y descodificarlo. En una segunda instancia podemos encontrar una respuesta en la pragmática, por la que entenderíamos que hablar no solo supone codificar un contenido, sino que también influir o construir algo. Es decir, convencer a un receptor de que haga algo o construir el contexto de un relato.

Un elemento propio de la modalidad comunicativa oral es el uso del canal fónico que permite el intercambio de mensajes elaborados desde lo verbal, pero complementados con elementos segmentales y suprasegmentales como el énfasis, las pausas, el timbre, etc. (Calsamiglia, 1999, p.27). La mayoría de estos elementos prosódicos no poseen representaciones gráficas que reflejen completamente el sentido de los mismos, es decir, una persona utiliza una variedad de recursos lingüísticos y paralingüísticos para demostrar su estado de ánimo (euforia, rabia, enojo, etc.), su compromiso con el mensaje (certeza, inseguridad, ironía, etc.) y su pertenencia a un nivel sociocultural (edad, sexo, grado de escolaridad, etc.), elementos que se tornan difíciles de codificar.

El discurso oral se caracteriza tradicionalmente por tres elementos básicos:

- a. Participación simultánea de los interlocutores.
- b. Presencia simultánea de los participantes, es decir, ambos se encuentran en un mismo espacio físico y temporal.
- c. En el proceso de intercambio se logran apreciar características psicosociales, basadas en las categorías o jerarquías sociales, como lo son el estatus, los papeles o la imagen (Calsamiglia y Tusón, 1999, p. 30)

Pero no solo necesitamos de las características generales de la oralidad para valorar su importancia, planificar la enseñanza y evaluar la competencia en cuestión, sino que necesitamos comprender los componentes específicos que contempla esta competencia comunicativa.

5.3 Componentes de la competencia oral.

Tal como antes hemos señalado , toda competencia está compuesta por un conjunto de habilidades y de conocimientos. De esta forma la competencia oral está formada por distintos componentes que es necesario tener claros al momento de enseñar oralidad en nuestras aulas.

En los siguientes apartados abordaremos cinco componentes: lingüístico, no verbal, prosódico, contextual y psicológico.

5.3.1 Componente Lingüístico.

La oralidad se realiza a través de sonidos y, por ende, utiliza como soporte físico el oído. En este sentido, es preciso señalar que uno de los primeros aspectos dentro del componente lingüístico y en especial lo fónico apunta a la pronunciación y su variedad. Cuando se describe el plano fónico de una lengua, se explican las variantes fonéticas que resultan por contacto de unos sonidos con otros en la tira fónica. Sin embargo, esto varía dependiendo del tipo y de la heterogeneidad en la pronunciación. Básicamente, se habla de cuatro tipos de variedades:

- Variedad dialectal, geográfica o diatópica.
- Variedad social o diastrática.
- Variedad situacional, funcional o diafásica.
- Variedad individual o estilo.

Al respecto, sería importante que la escuela se adecúe a estas variantes lingüísticas al momento de la enseñanza de la lengua, ya sea en los discursos escritos u orales. Ahora bien, en cuanto a fenómenos fónicos del discurso oral, se observan con frecuencia los alargamientos tales como por ejemplo: entonces,

¿sí?, ¿no?, o sea, bueno, ¿me explico?, ¿verdad?, pues, esteee..., esto, yyy... que cumplen variadas funciones: para señalar disconformidad, para pensar lo que se va a decir o para mantener el turno de habla (Vilà, 2005, p.50)

En cuanto a los aspectos morfosintácticos del discurso oral hemos mencionado su complejidad sintáctica, no obstante, esto variará si estamos ante una situación formal de oralidad o una conversación espontánea. Es decir, podemos afirmar que a menor complejidad sintáctica se corresponde un registro más coloquial y a mayor complejidad sintáctica, un registro más formal o culto. “Dado el grado de improvisación característico del discurso oral, es normal que el hablante modalice aquello que dice, ya sea para dar énfasis, mostrar seguridad o para señalar su actitud respecto al contenido de sus palabras” (Calsamiglia, 1999, p.59) Expresiones como: yo creo, yo diría, a mí me parece, etc. Ilustran esta característica del discurso oral.

Ahora bien hay ciertas construcciones que funcionan mejor en el discurso oral, tal como lo señala Alcoba “(...) en el texto oral es preferible el enunciado afirmativo, puesto que las construcciones negativas suponen una doble decodificación por parte del oyente, que debe procesar primero la afirmación del enunciado y luego su negación” (Alcoba, 1999, p.35). De esta misma forma, hay conectores pragmáticos que funcionan mucho más en el discurso oral, por ejemplo: bueno, claro, etc.

Por otro lado, en el discurso oral es más frecuente el uso de deícticos (yo, tú, aquí, allá, ahora, ayer, etc.). Esto se debe a que en la oralidad los interlocutores comparten un mismo espacio y tiempo de enunciación. A raíz de este mismo hecho es común que en el discurso oral se produzcan repeticiones y perífrasis. Así mismo, es frecuente que se utilicen palabras llamadas comodines y proformas léxicas, por ejemplo: hecho, cosa, cuestión, etc.)

5.3.2 Componente no verbal

En el discurso oral no solo participan los elementos lingüísticos antes mencionados, sino que al igual que en la retórica antigua, la cual se ocupaba de la declamación del discurso, presta atención a la modulación de la voz y de los gestos. Hoy en día reconocemos la importancia de varios elementos que complementan el discurso oral, tales como: la mirada, la postura corporal, nuestras expresiones faciales, etc. Es así como, en el siguiente apartado, nos centraremos en dos de los más conocidos y utilizados: la proxémica y la cinésica o kinésica.

5.3.2.1 Elementos proxémicos

Tradicionalmente se entiende como proxémica al estudio del espacio o “(...) a la manera en que el espacio se concibe individual y socialmente, a cómo los participantes se apropian del lugar en que se desarrolla un intercambio comunicativo y cómo lo distribuyen” (Calsamiglia, 1999, p.50)

Fue el antropólogo Edward Hall quien acuñó este concepto en 1968, explicando que la proxémica examina la manera en que las personas ocupamos el espacio y la distancia que guardamos entre nosotros al comunicarnos verbalmente. Esta distancia variará según si nuestro interlocutor corresponde a una audiencia, un familiar, un amigo, un conocido o alguien querido por nosotros,. Por otra parte, esta distancia también se verá influida por un factor cultural, pues hay sociedades donde la cercanía es vista como algo natural y positivo, mientras que hay otras culturas donde la cercanía entre los individuos es vista como un acto de violencia o descortesía. No es lo mismo un saludo a alguien proveniente de un país caribeño que un saludo a alguien de un país oriental como China o Japón.

De esta forma Hall (1968) reconocía cuatro posibilidades o categorías de distancia: íntima, casual-personal, social-consultiva y pública.

5.3.2.2 Elementos Kinésicos

La comunicación kinésica o Cinésica es entendida como el estudio de los movimientos corporales, ya sean gestos, maneras o posturas. En cuanto a los tipos de gestos, en primer lugar, tenemos la distribución realizada por Poyatos (1994) quien propone 17 tipos kinésicos dentro de la comunicación corporal no verbal:

- *emblemas* (gestos por palabras)
- *metadiscursos* (los movimientos del hablar)
- *marcaespacios* (señalando lo presente y lo ausente)
- *marcatiempos* (pasado, presente y futuro)
- *deícticos* (señalando a personas y cosas)
- *pictografías* (dibujando con las manos)
- *ecoicos* (imitando todo lo que suena)
- *kinetografías* (imitando todo lo que se mueve)
- *kinefonografías* (imitando movimiento y sonido)
- *ideografías* (dando forma visual a los pensamientos)
- *marcasucesos* (cómo pasaron las cosas)
- *identificadores* (la forma visual d los conceptos)
- *exteriorizadores* (nuestras reacciones a la vista)
- *autoadaptadores* (tocándonos a nosotros mismos)
- *alteradaptadores* (tocando a los demás)
- *somatoadaptadores* (los íntimos de nuestro cuerpo)
- *objetoadaptadores* (interacción con los objetos)

De esta agrupación de 17 tipos de gestos, Grau y Vilà (2005) realizan una agrupación de cuatro tipos de gestos: dentro de los primeros, y al igual que la lista anterior, encontramos los gestos emblemas, es decir, aquellos que pueden sustituir un mensaje verbal como por ejemplo pedir silencio o el clásico de decir que sí con un movimiento de cabeza. En el segundo grupo, encontramos los gestos ilustradores que complementan el discurso verbal como cuando dibujamos unas comillas con nuestros dedos. En tercer grupo, distinguimos los llamados gestos reguladores los cuales ayudan a ordenar las interacciones o a delimitar los turnos de habla como cuando los docentes les enseñamos a nuestros estudiantes a levantar la mano para indicar que desean intervenir en la clase. En el cuarto grupo, encontramos a los adaptadores, es decir, aquellos que nos entrega una información adicional de la personalidad o sobre el estado ánimo de la persona como por ejemplo cuando alguien se toca el cabello de forma repetitiva o muerde un lápiz.

Por otro lado, en el libro de Calsamiglia (1999) se nos grafica una serie de gestos vinculados con el tipo de conducta, ya que como entendemos, la comunicación solo a través de un gesto podemos señalar: indiferencia, desprecio, nerviosismo, miedo, interés en el otro y en lo que nos dice, ansiedad, etc.

Conductas evaluadas como cálidas o frías

Conductas cálidas

Lo miro a los ojos
Le toca la mano
Se mueve hacia él
Se ríe a menudo
Lo mira de la cabeza a los pies
Tiene cara de felicidad
Sonríe con la boca abierta
Hace muecas
Se sienta directamente frente a él
Mueve la cabeza afirmativamente
Pliega los labios
Se lame los labios
Levanta las cejas
Tiene los ojos abiertos
Hace gestos expresivos con las manos mientras habla
Lanza miradas rápidas
Se estira

Conductas frías

Tiene mirada gélida
Se burla
Finge bostezar
Frunce el entrecejo
Se aleja de él
Mira el cielo raso
Se escarba los dientes
Sacude negativamente la cabeza
Se limpia las uñas
Aparta la vista
Hace pucheros
Fuma incesantemente
Hace sonar los dedos
Pasea la mirada por la habitación
Se limpia las manos

Juega con los extremos de los cabellos
Se huele el cabello

Cuadro nº 1 : Conductas evaluadas como cálidas y frías

(Calsamiglia, 1990, p.52)

Los elementos kinésicos resultan importantes, entonces, pues “la gesticulación es un complemento de las palabras que puede adoptar formas diversas de acuerdo con la personalidad del emisor y las características del contexto” (Vilà, 2005, p.95). De esta forma, podemos afirmar que tanto los gestos como las expresiones faciales tienen una capacidad comunicativa innegable. Dentro de estos elementos kinésicos, además, no podemos dejar de lado la mirada, ya que esta tiene también un papel muy importante en la comunicación oral. Esta expresión facial puede resultar desconcertante para el receptor si no concuerda con el contenido lingüístico del discurso que se está emitiendo. “La mirada es un elemento modalizador en la medida en que informa sobre el emisor y que comunica todo lo que a veces las palabras no dicen” (Vilà, 2005, p.98).

5.3.3. Componente prosódico

La prosodia (entonación, intensidad, ritmo) constituye otro de los aspectos específicos de la oralidad y de gran interés por su productividad comunicativa. Utilizamos la entonación para señalar y distinguir una interrogación de una exclamación o una declaración, por ejemplo. De hecho un mismo enunciado podría leerse con distintas entonaciones y, el contenido emotivo y el efecto en el receptor cambiarían. “La entonación permite focalizar el contenido y otorga preeminencia a unas palabras y frases para evitar que toda la información llegue dentro de un mismo paquete sin discernir qué es lo más importante”(Vilà, 2014,p.111). Es decir, que el recurso prosódico de la entonación permitirá al orador resaltar las ideas más relevantes de su discurso.

En el discurso oral, una accidentada dicción puede dificultar la comprensión del mensaje o, incluso, puede restar credibilidad al orador. Vilà (2014) destaca la importancia de la velocidad y del ritmo en la oralidad. Es lógico que si se habla muy lento el discurso se hará tedioso y si se habla muy rápido, el receptor puede que no capte las ideas centrales del mensaje. Por ende, el ritmo estará ligado con el género discursivo que se esté elaborando y, en consecuencia, con el propósito comunicativo de su discurso.

5.3.3.1 La voz

Las características de la voz tales como la intensidad o el timbre nos pueden dar indicios sobre el sexo, la edad, estado anímico del hablante, etc. “La voz y la entonación comunican directamente la emoción y reflejan el estado de ánimo del hablante. El orador experto domina la modulación de la voz, el ritmo y los silencios, y da una interpretación a su discurso” (Vilà, 2014, p.105). El orador

básico no utilizará este recurso a favor de su discurso, por el contrario, cada vez que se encuentre en una situación comunicativa oral, este tenderá a la recitación casi literal de un texto memorizado.

Así como otros aspectos, la valorización de una determinada calidad de la voz dependerá del grupo social o del contexto en que se emita el discurso oral. Es así como la voz más grave se asociará siempre con la toma de decisiones.

Tal como se menciona en este apartado, el orador básico presentará un discurso más bien plano. Es así cómo es frecuente observar que son muy pocos los estudiantes de enseñanza básica, incluso aquellos de enseñanza media, los que utilizan distintos tonos en su voz o varían su ritmo según sea la situación oral a la que se vean enfrentados. Vemos entonces que en una simple lectura de un discurso narrativo o lírico, nuestros estudiantes se expresan de igual forma que si estuvieran leyendo una noticia o las instrucciones de una actividad asignada.

5.3.4. Componente contextual

5.3.4.1 La cortesía

Entendemos por cortesía a las normas que reglamentan las relaciones sociales de cualquier comunidad, determinando comportamientos adecuados (cortés) y sancionando los inadecuados o disruptivos (descortés). El aprendizaje de la cortesía es de suma importancia para una sociedad y su organización (familias, empresas, instituciones de educación, etc.), ya que permite evitar malentendidos, errores y ambigüedades propios de las comunidades en las que se desenvuelven personas diferentes. “Saber decir las cosas bien, utilizando fórmulas convencionales, ayuda a crear ambientes de comunicación más cómodos y distendidos”(Vilà, 2014, p.74).

Podríamos decir que es un tipo de contrato comunicativo que vincula a los hablantes: en cada situación estos establecen implícita o explícitamente derechos

y deberes mutuos como por ejemplo: formas de tratarse (tutearse o no), los tipos de preguntas que se pueden formular (privadas, profesionales, etc.), los temas de los que se puede hablar (familiares, políticos, religiosos, de enfermedades, etc.).

5.3.4.2 Procedimientos de atenuación

Según Briz (1998) los atenuantes “minimizan de forma directa el contenido proposicional, lo que se dice, ya sea en parte o totalmente, e indirectamente el decir” (p.81). Los procedimientos de atenuación del discurso más comunes se encuentran en el uso de diminutivos o de partículas modificadoras con valor cuantificacional (*como, un poco, algo, más o menos*). También existen los llamados marcadores de solidaridad y las fórmulas interrogativas como ¿verdad?, ¿no es cierto? Las cuales se conocen como preguntas aseverativas.

5.3.5. Composte conceptual y organizativo.

Para Vilà (2014) la diferencia entre un buen orador y un charlatán recae en que el primero sabe muy bien de lo que habla. El buen orador ha investigado sobre el tema y ha planificado su discurso antes de realizar su intervención.

Muchas veces el problema para los oradores recae en la dificultad de seleccionar las ideas más importantes por lo que el discurso cae en ideas reiterativas e irrelevantes o, simplemente, el orador opta por colocar las ideas en cualquier momento del discurso sin jerarquizarlas.

Si hablamos de un discurso espontáneo e informal como una conversación entre amigos, obviamente, no se espera que la organización discursiva obedezca a una estructura más fija, sino que solo apelaremos a principios de coherencia y cohesión generales a todo tipo de discurso. No obstante, cuando hablamos de un discurso oral formal esperaremos claridad del tema por parte del discursante. Esta

claridad tal como menciona Vilà “no se obtiene con poco contenido, sino que es el sabio resultado de haber manejado mucha información” (Vilà, 2014, p.59)

Es lógico que para obtener información lo primero que se debe realizar es buscarla y para ello la tecnología nos provee de operadores booleanos para hacer nuestra búsqueda mucho más eficaz. Una vez que definimos el propósito de nuestro discurso y encontrado la información, debemos ordenarla. Vemos cómo en estos pasos la oralidad ya se ha unido a habilidades de lectura y escritura, ejes centrales en los currículos educativos.

Como ya mencionábamos en este apartado, es importante que el orador organice su intervención oral; para esto se propone una organización general: Introducción o exordio, desarrollo o cuerpo central y conclusión o epílogo, siendo el desarrollo el que ocupa la mayor cantidad de tiempo de la intervención. En este sentido, Vilà (2014) nos propone los siguientes porcentajes de las partes mencionadas en una intervención oral.

Cuadro 2: partes de una intervención oral

Introducción	10% - 15%
Desarrollo	80% - 85%
Conclusión	5% - 10%

En cuanto a la introducción o exordio, Vilà nos señala que es en este momento donde el orador “presenta y delimita el alcance del tema, justifica el interés para los destinatarios y anticipa los puntos más importantes” (Vilà, 2005, p.43). En el desarrollo, el orador utilizará una serie de estrategias que permitirá exponer o desplegar todo su conocimiento con respecto al tema planteado en la introducción. Es así como, en primera instancia, el uso de conectores ya sea de orden, de distribución, de reformulación, ejemplificación, etc ayudará a que el

discurso logre una buena cohesión, permitiendo el enlace de las ideas correctamente.

Por otro lado, otra estrategia que permitirá la cohesión del discurso oral son algunas formas deícticas, entendiendo por deixis “la localización e identificación de personas, objetos, eventos, procesos y actividades de las que se habla, o a las que se alude, en relación con el contexto espacio-temporal creado y sostenido por la enunciación y por la típica participación en ella de un solo hablante y al menos un destinatario.” (Lyons, 1980, p.574). De esta manera, la deixis discursiva nos permitirá señalar y relacionar las partes del discurso. Es así como también podemos afirmar que “ el discurso se convierte en un espacio y en un tiempo de referencia, aparece un antes y un después, un más arriba y un más abajo” (Vilà, 2005, p.44) y con este propósito aparecerán expresiones adverbiales de tiempo y de lugar. El orador experto, entonces, utilizará estas formas de anticipación o recapitulación para señalar al receptor de su discurso que una información se tratará a continuación o ya fue dicha anteriormente. De esta manera, las formas de encadenamiento también serán un recurso utilizado en la parte central del discurso para vincular las ideas en el discurso. Estas formas de encadenamiento consistirán en una repetición de algún segmento discursivo como enlace respecto a la información anterior.

En cuanto a la conclusión, es preciso señalar que en esta parte del discurso oral, el orador experto unirá lo que ha manifestado en el exordio con lo que se ha dicho en el desarrollo, sintetizando las ideas relevantes y utilizando fórmulas de cierre.

Una vez clara esta estructura es conveniente que el orador prepare un bosquejo o esquema. Estos esquemas deben cumplir una serie de características para que realmente sean útiles en la intervención oral. Entre estas podemos nombrar: ser breve, poseer aspectos visuales, ser estructurado, estar selectivamente detallado, ser práctico (dar indicaciones, por ejemplo, énfasis, pausas, algo que se debe señalar, etc).

En nuestra experiencia docente hemos visto – tal como lo mencionamos en el apartado de problematización- una gran debilidad en nuestros estudiantes en cuanto a la organización y estructuración del discurso oral. Como la mayoría de ellos concibe el acto oral como una acción natural, vinculada con la conversación espontánea, creen que cualquier actividad de oralidad puede realizarse también de manera espontánea.

Si nos centramos en el establecimiento escolar donde se realizó nuestro estudio, el colegio Craighouse, este concepto de preparación comienza a cambiar en cursos superiores de enseñanza media (segundo y tercero medio), no obstante, esta preparación aún sigue siendo básica y mínima en cantidad de horas dedicadas a dicha preparación (gráfico 1 y 2).

5.4 El discurso oral y sus realizaciones: los géneros.

Mijaíl Bajtin (1982) en su texto *Estética de la creación verbal*, hace referencia a la idea de que los enunciados concretos (escritos y orales) que se generan en las diferentes esferas de la actividad humana se conforman a partir de determinadas regularidades composicionales y estilísticas, a partir tanto de la función que se pretenda cumplir, como de las condiciones en que ocurren.

Se entenderá así que “cada enunciado separado es, por supuesto, individual, pero cada esfera del uso de la lengua elabora sus tipos relativamente estables de enunciados a los que denominamos géneros discursivos” (Bajtin, 1982, p.248)

Estos géneros discursivos se pueden dividir en: discursivos primarios y secundarios. Vilà menciona que los géneros discursivos primarios se dan en la comunicación de carácter espontánea e informal, mientras que los géneros discursivos secundarios son de carácter formal y reflexivos. (Vilà, 2005, p.28)

La enseñanza de la oralidad formal contemplará que nuestros estudiantes se expresen conforme a las convenciones de cada género discursivo y las

estructuras textuales prototípicas. Por ende, es importante que los currículos y las planificaciones anuales de los docentes incluyan el aprendizaje de una variedad de géneros discursivos (Vilà, 2005,p.17).

Tanto Vilà (2005) como Britz (2008) proponen una clasificación de los distintos géneros discursivos existentes. A continuación, presentaremos una adaptación de esta división, mezclando las propuestas de ambos autores.

En primera instancia, estarían los géneros discursivos en el ámbito académico: clase magistral, explicación interactiva, exposiciones en clases, presentación de una ponencia, simposio, seminarios, defensa de tesis, debate, mesa redonda, conferencia.

En segundo lugar, podemos distinguir los géneros discursivos vinculados con los medios de comunicación, tales como: entrevista radiofónica o televisiva, debate radiofónico o televisivo, tertulia.

En el terreno político y judicial encontramos: el debate político, el discurso de un abogado, la declaración de un político, etc. En el terreno empresarial, en tanto, podemos distinguir: la presentación de un proyecto o informe, la entrevista de trabajo, la exposición de un tema en una reunión laboral, la charla motivacional.

Finalmente, estos autores nos presentan una serie de géneros discursivos en el plano social: el discurso religioso, el discurso de inauguración, de clausura, de agradecimiento, el brindis, el discurso de alabanza.

Después de la enumeración de estos géneros discursivos, será importante señalar aquellas formas discursivas formales que más utilizamos en el aula. Según nuestra experiencia y lo que proponen los estándares de aprendizaje entregados por el Ministerio de Educación de Chile, encontramos: el debate, la entrevista, la exposición, la lectura en voz alta y la conversación.

5.4.1 El debate

Según lo expone Dolz y Schneuwly (2009), el debate presenta una estructura textual argumentativa y contraargumentativa donde se discute sobre un tema controversial que implica a varios hablantes que intentan convencer al receptor.

Es importante la presencia de un moderador quien regulará la toma de turnos de los hablantes. Tal como señalamos, el debate se circunscribe a la estructura textual de la argumentación y, por ende, es preciso que el estudiante conozca los elementos de dicha estructura: Tesis, bases, garantía, respaldos. Es necesario, además, que reconozca distintos tipos de argumentos y las falacias argumentativas. “Enseñar y aprender la técnica del debate resulta fundamental en una sociedad democrática que requiere la participación crítica y creativa de todos sus miembros, ya que mediante el mismo se abordan cuestiones de interés general y se trata de encontrar soluciones” (Reyzábal, 2001, p.169). Entendemos así que el debate no debe convertirse en una actividad que tenga como propósito imponer ideas propias, sino que si fin –como señalamos- en convencer a los demás.

5.4.2 La exposición oral

La exposición oral contempla una estructura textual de carácter expositiva. La estructura general se resume en: introducción o exordio, desarrollo y conclusión. Al realizar estas exposiciones, es preciso que el alumno realice un escrito previo de su discurso y que el profesor le enseñe al alumno a elaborar mecanismos de síntesis de dicho discurso (bosquejos, mapas conceptuales, esquemas, etc.).

Esta forma discursiva es la más utilizada en las escuelas, pues en las distintas asignaturas que presenta el currículum nacional puede ser posible

realizar una actividad oral como esta, además que es la más conocida por todos los profesores en su propia experiencia formativa, tanto escolar como universitaria. De esta manera, vemos cómo el profesor de ciencias, de matemáticas, de arte o incluso de educación física ha recurrido al ejercicio de la exposición oral dentro de su planificación anual.

5.4.3 La entrevista

Una entrevista es definida como una conversación estructurada cuyo objetivo es informar a un receptor (Dolz, 2009, p.118). En este género es el entrevistador quien regula los turnos de habla y la progresión temática mediante un cuestionario previamente elaborado.

Para la enseñanza de la entrevista en la escuela, es preciso distinguir: la situación comunicativa, la organización interna y las características lingüísticas.

5.4.4 Lectura en voz alta

La lectura en voz alta es una actividad que se ha realizado tradicionalmente en las escuelas y consiste en leer un texto ante una audiencia. Es una tarea práctica y cotidiana dentro del aula. No obstante, mucho de los profesores no consideran esta actividad como algo útil en el desarrollo y evaluación de la expresión oral (Dolz, 2009, p. 187), pues piensan que tal como hemos señalado se da más importancia a la escritura creativa que al desarrollo de ciertas actividades orales, por otra parte, al ser una actividad que pueda resultar cotidiana se asume que se encuentra desarrollada y, por ende, no se necesita trabajarla.

Sin embargo, sabemos que esta actividad cotidiana es de suma importancia no solo para desarrollar las competencias orales, sino que es el paso previo para entender bien un texto (Vilà, 2005, p. 173). Son conocidos los estudios

que concluyen que la calidad de la lectura oral y la velocidad de esta impactan fuertemente en la comprensión lectora de los estudiantes, es decir, el modo cómo lean oralmente nuestros estudiantes afecta directamente en el estancamiento o aumento de la comprensión lectora. (Castillo, 2014, p. 87)

5.4.5 La conversación

Si bien la conversación se asocia a un desarrollo más bien espontáneo de la comunicación oral, hay muchas formas de desarrollar la conversación de manera formal en el aula y “debe ser entendida y trabajada en el aula como un fenómeno que repercute cotidianamente en una convivencia social y ciudadana. Además, favorece la resolución de conflictos, ya que implica tanto la capacidad de comunicar los puntos de vista como de escuchar las diversas opiniones en un clima de respeto y comprensión” (Estándares orientadores para egresados de pedagogía en Educación Media, 2012, p.18)

En el desarrollo de la conversación formal resulta muy importante el tipo de preguntas que realiza el profesor y es muy útil para el desarrollo de la improvisación al momento de comunicarse oralmente.

5.5 El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños en la oralidad

El desarrollo del lenguaje no corresponde solo a las primeras etapas del desarrollo humano, sino que es un proceso extenso y donde el alumno va adquiriendo diferentes competencias conforme a su desarrollo cognitivo y emocional. Es así como vemos que entrando en la pubertad los niños y niñas comienzan a presentar un léxico mucho más variado y más especializado, aparece el entendimiento del significado metafórico de las palabras, utilizan

estructuras gramaticales más complejas y recurren a una variedad más amplia de conexiones textuales.

En cuanto a las estructuras textuales, el niño conforme llega a la adolescencia es capaz de utilizar estructuras más complejas, con una organización textual más amplia y recursos textuales más variados. Así, a medida que la persona crece es capaz de distinguir y adaptar el discurso oral a variadas situaciones comunicativas y flexibilizar el discurso conforme al tipo de audiencia que se le presente.

Vemos así que para un niño que esté en los primeros años de enseñanza básica la forma discursiva narrativa le resulta mucho más natural y fácil de realizar que la realización de un debate, pues le harán falta muchos recursos lingüísticos que no se unen con su desarrollo cognitivo. “Somos tan buenos para relatar que esta facultad parece casi tan natural como el lenguaje. Inclusive modelamos nuestros relatos sin ningún esfuerzo, con el objeto de adaptarlos a nuestros fines (comenzando por las pequeñas argucias para echarle la culpa a nuestro hermanito menor por la leche derramada) [...]. Nuestro uso frecuente de los relatos comienza temprano en nuestra vida y prosigue sin detenciones; no maravilla que sepamos cómo tratarlos”.(Bruner, 2003, p.11)

Incluso una actividad como la lectura en voz alta variará conforme pase el tiempo y según las experiencias escolares que vaya teniendo. La complejidad de este tipo de actividad oral se circunscribirá, además, a los distintos tipos de textos y a la dificultad de los textos que lea.

Es por ello que se hace necesario establecer un trabajo progresivo de la enseñanza oral desde la primera infancia hasta el último nivel de enseñanza media.

Con respecto al desarrollo del lenguaje, Reyzábal (2001) nos propone un esquema resumen donde se nos explica por edad y por área del lenguaje (comprensión y expresión) cómo el niño va desarrollándose desde el nacimiento hasta la edad de trece años, edad que tiene la mayoría de los estudiantes conformaron la muestra de este estudio. A continuación presentaremos el cuadro

inspirado en las propuesta de esta autora .

Cuadro 3: Edades del desarrollo del lenguaje en los niños

Edad	Comprensión	Expresión		
		sonidos	vocabulario	morfosintaxis
0 a 12 meses	Comienza a diferenciar tonos de voz y gestos. Comprende órdenes simples	Juegos vocálicos. Carencia de sonidos articulatorios que avanza hacia la articulación. Se expresa mediante risas, llantos y balbuceos	Dice las primeras palabras	
12 a 18 meses	Reconoce las voces de los suyos. Distingue el nombre de múltiples objetos, animales y algunos verbos	Amplían su capacidad articulatoria	Crea la jerga propia de los bebés, acompañándola con gestos. Utiliza interjecciones que acompaña las acciones	Utiliza algunas frases telegráficas, sin nexos gramaticales.
18 a 24 meses	Su comprensión verbal aumenta. Ejecuta más órdenes y diferencia algunos antónimos simples como : bueno/malo	Continúan desarrollando la capacidad articulatoria	Empieza a utilizar artículos	Realiza construcciones simples, combinando sustantivos con adjetivos y verbos
2 a 3 años	Comprende mayor parte del vocabulario que se le habla	Confunden formas próximas, lo que le hace equivocarse al usar algunas palabras (gata/lata)	Empieza a diferenciar tiempos y modos verbales. Utiliza el artículo y los pronombres.	Construye frases breves y sencillas Da órdenes . Emplea singulares y plurales
3 a 5 años	Comprende : ¿dónde?, ¿por qué?, ¿ para qué?	Mejora la articulación	Juega con las palabras	Disfruta con el monólogo y el diálogo. Usa algunas formas de cortesía : gracias, por favor
5 a 6 años	Entiende algunos términos abstractos, comparaciones.	Articula bien todos los sonidos y combinaciones silábicas.	Amplía el vocabulario	Describe lo que ve. Cuenta qué le pasa, utiliza comparaciones.
6 a 13 años	Comprende muchos conceptos abstractos e interpreta el código escrito. Comprende refranes , ironías, manifestaciones poéticas y asume ciertas posturas críticas	Articula perfectamente	Escribe. Amplía su vocabulario y es capaz de usar adecuadamente adverbios, preposiciones, conjugaciones. Domina la conjugación	Llega a emplear prácticamente todas las estructuras morfosintácticas y discursivas.

(Fuente: Reyzábal, 2001, p.87-88)

Según esta categorización se espera que un estudiante que recién comienza su escolaridad formal se pueda desarrollar en actividades como: juegos lingüísticos del tipo búsqueda de palabras equivalentes o contrarios, enumeración de verbos (los perros saltan, juegan, ladran...). A la edad de los estudiantes que serán parte de la muestra de esta investigación, se esperaría que puedan desenvolverse oralmente en cualquier actividad que el docente proponga, desde actividades puramente orales hasta actividades con técnica mixta tales como: dramatización y recitación.

En todas estas etapas si bien –como hemos mencionado- hay un desarrollo natural de la oralidad, sin duda, la escuela juega un rol fundamental en su expansión. Los docentes debemos desafiar a nuestros alumnos para desarrollar esta competencia comunicativa, por ello, es prioritario que sepamos qué principios básicos se vinculan con la enseñanza de la oralidad en la escuela.

5.6 La enseñanza oral en la escuela

La enseñanza de la oralidad debe ponerse en relación con el currículo oficial de Lengua y Literatura en nuestro país. Las nuevas Bases Curriculares que empiezan a aplicarse en las aulas de nuestro país a partir de 2016 (en 7° y 8° básico) muestran el desarrollo de tres ejes de aprendizajes: lectura, escritura y oralidad. Es decir, la enseñanza de la oralidad debiera verse en igual nivel de importancia que las demás ejes al planificar nuestras clases. Sin embargo, esto no es lo habitual en las aulas chilenas. Hoy en día muchos países han incorporado en sus currículos escolares el desarrollo de competencias comunicativas orales. Si bien esto constituye un gran paso, el problema, tal como lo manifiesta Vilà, es que “la competencia oral se ha mantenido en el ámbito de la declaración de principios, sin que se haya traspasado al día a día de las aulas más allá de esporádicas incursiones” (Vilà, 2014, p.23)

Obviamente que esta situación no ocurre en todas las aulas del mundo. Hay países, que por tradición pedagógica, han puesto desde siempre a la expresión oral en un nivel alto de importancia. Es así como Italia, EEUU, Reino Unido y Argentina son países donde los estudiantes se ven sometidos a diversas evaluaciones orales en el transcurso de su etapa escolar preparatoria y secundaria. Incluso muchos de ellos han, de alguna forma, exportado currículos internacionales que contemplan exámenes finales orales en cualquier asignatura. (Vilà, 2014, p.23)

Los expertos Pulou y Bosch (2005) nos mencionan en su libro “La lengua oral en la escuela” que el aula se convierte en un espacio privilegiado para la enseñanza de la lengua y que debemos tener claro que “el lenguaje oral se ha de enseñar porque funciona como mediador de la actividad social” (p.35)

Si bien podemos tener claro que la enseñanza oral en la escuela debe tener un rol importante, la dificultad radica en cómo enseñarla. Al respecto Vilà (2014) en su libro: *Enseñar la competencia oral en clases* nos propone una serie de principios básicos que el docente debe manejar para la didáctica de la oralidad en el aula. El siguiente esquema muestra estos principios .

Cuadro 4: Principios de la competencia oral

1. Definir bien la competencia oral.
2. Priorizar la oralidad formal y en público.
3. Enseñar la competencia oral en todas las edades.
4. Organizar las actividades orales en secuencias didácticas.
5. Interrelacionar el lenguaje oral, escrito, audiovisual y de las TIC.
6. Situar el énfasis en la planificación y en la evaluación.
7. Crear contextos verosímiles y un clima de atención en un espacio ritualizado.

(Vilà, 2014, p.32)

Estos principios deberían ser manejados por todos los docentes que participan del desarrollo educacional de los estudiantes en las distintas etapas. Evidentemente, las diferencias radicarán en su aplicación según el grado de desarrollo y nivel educacional de los estudiantes. Esto es importante, ya que los docentes de cualquier especialidad recurren al código oral y a las actividades orales para exponer las materias, informar, conversar con los estudiantes, para saber si ellos están adquiriendo, para que ellos expongan sobre un tema de los contenidos del plan de estudio, etc. Así, estamos de acuerdo con Reyzábal (2001) cuando señala que “la expresión oral es el soporte básico de la enseñanza y del aprendizaje” (p.62)

El problema, tal como se ha señalado antes radica en la enseñanza de la oralidad, pues muchos docentes no enseñan a hablar ni a escuchar, sino que más bien creen que con proponer una serie de actividades como debates o exposiciones orales se está cumpliendo con una enseñanza sistemática de la

comunicación oral. Otros docentes, tal como se menciona en el libro *La comunicación oral y su didáctica*, afirman que el desarrollo de la competencia comunicativa oral se traduce en la corrección de aspectos articulatorios, morfológicos, sintácticos o semánticos y algunos se centran solo en las correcciones lingüísticas (Reyzábal, 2001, p.76).

Regresemos nuevamente a los principios básicos (ver cuadro 4) y miremos el punto siete. Este nos señala que como educadores debemos construir en el aula contextos reales de situaciones comunicativas. Añadiremos, además, que estas situaciones verosímiles o reales de comunicación deben crearse estipulando una amplia variedad de géneros. Al respecto, Vilà nos explica que en la enseñanza de la oralidad en el aula deben contemplarse los siguientes puntos:

Cuadro 5: Puntos que contempla la enseñanza de la oralidad

- Grado de espontaneidad (leído/planificado/ espontáneo)
- Tipo de texto
- Tipo de interacción (monologado/ dialogado / dialogado en público)
- Grado de formalidad
- Dimensión del público (entrevista/conferencia)
- Ámbito (académico/ político/televisivo / etc)
- Tono (serio/ humorístico)

(Vilà, 2014, p.129)

Ahora bien, tal como hemos señalado en apartados anteriores, la planificación del discurso va de la mano con la concreción o puesta en marcha de la oralidad. “El discurso oral tiene que ver tanto con la preparación del contenido como con la capacidad de actuación ante el público” (Vilà,2014, p.130).

Finalmente y, tal como vemos en el esquema de principios básicos, el punto número cuatro nos plantea que para dar esta sistematicidad a la enseñanza de la oralidad debemos crear actividades orales en secuencias didácticas. Estas secuencias didácticas deben considerar la planificación de clases orales con una gradación de dificultad y el análisis de cursos modélicos de buenos oradores. Se partirá de un objetivo concreto siempre compartido con los alumnos. Estos sabrán en un planteamiento inicial lo que está aprendiendo y el objetivo de la actividad y de cada etapa de esta.

En una segunda instancia, el profesor contemplará en su secuencia didáctica un tiempo para que el alumno planifique el discurso y él como guía pueda orientar al estudiante. Luego de ello, el profesor dará la oportunidad de componer y ensayar. Es prioritario insistir en la necesidad de hacer comprender al alumno que la preparación de la oralidad incluye una serie de ensayos donde el profesor preparará sub-actividades con objetivos específicos ya sea programadas anticipadamente o surgidas a partir de las dificultades observadas en los ensayos.

El alumno verá que una exposición oral, por ejemplo, no basta con ser “preparada” en una o dos horas, sino que es un proceso mayor donde selecciono, organizo, ensayo, corrijo, vuelvo a ensayar hasta llegar a su realización.

Ahora bien, tras la realización de la secuencia didáctica desde la preparación a la realización nos cabe preguntarnos ¿qué papel cumple la evaluación durante todo este proceso?.

Una característica de la secuencia didáctica es la integración de distintos tipos de evaluación: inicial, formativa y sumativa, donde la evaluación formativa cobra una relevancia especial y fundamental, asegurándonos que la realización sea adecuada y que el aprendizaje sea significativo, pues el alumno “ha tenido la oportunidad de probar con eficacia su discurso y ha dispuesto de tiempo suficiente para detectar y para intentar resolver , con las ayudas pertinentes, los obstáculos que se le hayan podido presentar durante el proceso de composición” (Vilà, 2005, p.127). Si bien, entendemos que la evaluación de todo proceso de aprendizaje es importantísimo, no es el objetivo principal del presente trabajo. No obstante, en el

siguiente apartado abordaremos -de forma breve- cómo se puede abordar la evaluación de la oralidad y qué instrumentos utilizamos en nuestra investigación para dicho propósito.

5.7. La evaluación de la oralidad.

Desde un buen tiempo la educación ha cambiado el propósito de la evaluación desde lo meramente sancionador hasta una evaluación auténtica que no solo mida los aprendizajes, sino que también cree aprendizajes. De esta manera vemos que las tradicionales evaluaciones de la expresión oral se han centrado en la cantidad de número de palabras empleadas o la extensión de las oraciones utilizadas. Si bien hemos dicho que el léxico y su variedad es un punto importante en una actividad de expresión oral, sin duda, este no es lo único importante dentro del desarrollo de los procesos de aprendizaje de la competencia oral. Es por esto, que la evaluación auténtica complementa la modalidad tradicional “evaluando las funciones del lenguaje que los estudiantes ponen en juego en sus desempeños, las claves semánticas, sintácticas, fonológicas, pragmáticas y los tipos de discurso que utilizan en sus conversaciones, discusiones, debates, comentarios, juegos dramáticos, informes orales” (Condemarín, 2009, p.58)

En un mundo cada vez más tecnologizado, nos podemos valer de la tecnología –siempre que esta se nos permita y esté disponible- para poder evaluar a nuestros estudiantes en este proceso de aprendizaje de la oralidad. Es así como en los ensayos o en la realización de la exposición oral podemos contar con una máquina de grabación de video, ya que esto permitirá mostrarle – brevemente- a los estudiantes qué áreas o qué componentes específicos de la oralidad debe seguir trabajando: es como trabaja un bailarín frente al espejo para cuidar sus movimientos y perfeccionarlos.

Tal como lo señalamos, es preciso tener presente evaluar con tacto durante todo el proceso, pues la situación de aprendiz de orador puede resultar vergonzosa e intimidante. Por esto mismo, en una primera instancia, lo que menos necesita el orador inicial es que se le indique que todo ha resultado mal; más bien se requiere que el profesor o el guía destaque los aspectos más logrados y señale con delicadeza aquellos en que podría mejorar .

Del mismo modo que ocurre con la evaluación de la escritura, no debemos suponer que la evaluación del discurso oral es una ciencia exacta; se debe entender más bien que los instrumentos y formas de evaluación pueden ir variando dependiendo de la actividad y de la forma discursiva que se esté utilizando.

Dado lo numeroso de los factores que intervienen en la oralidad, lo más práctico es la utilización de un instrumento evaluativo como las rúbricas. Por un lado, la utilización de estos instrumentos se ha extendido en todo ámbito educacional, por lo que los docentes cada vez se encuentran más familiarizados con este tipo de evaluación y, por otro lado, las rúbricas nos permiten o centrarnos en ciertos puntos específicos o ser extensas, otorgándonos un amplio abanico de factores a evaluar. Sin embargo, siempre es conveniente utilizar una rúbrica que se ajuste a cada actividad diseñada para la clase y a cada género discursivo. No obstante, tal como veremos en el apartado de metodología de esta investigación, hemos decidido proponer y utilizar una rúbrica analítica, ya que considerará varios criterios.

6. Metodología de la investigación

El enfoque de esta investigación tiene un carácter descriptivo, entendido como investigación descriptiva aquella que tiene como propósito “analizar cómo es y cómo se manifiesta un fenómeno y sus componentes “ (Behar, 2008, p.17). Es decir, en este tipo de investigación se trata de describir las características de un fenómeno, un objeto de estudio o situación concreta. Por otra parte, entendemos que este tipo de enfoque descriptivo “comprende la descripción, registro, análisis e interpretación de la naturaleza actual, y la composición o proceso de los fenómenos. El enfoque se hace sobre conclusiones dominantes o sobre grupo de personas, grupo o cosas, se conduce o funciona en presente” (Tamayo y Tamayo, 2008, p. 35).

De esta forma, la presente investigación descriptiva tienen como objetivo observar un fenómeno y caracterizarlo, en este caso: los problemas frecuentes en la comunicación oral de alumnos de octavo año de enseñanza básica y las estrategias utilizadas por los buenos oradores, ya que entendemos que para la investigación descriptiva “su preocupación primordial radica en descubrir algunas características fundamentales de conjuntos homogéneos de fenómenos, utilizando criterios sistemáticos que permitan poner de manifiesto su estructura o comportamiento”(Sabino, 1986, p.51). Es así como por medio de la elaboración de una muestra conformada por grabaciones orales y una rúbrica validada por expertos en la asignatura de Lenguaje, se pretendió explorar dicho fenómeno para entender qué estaba pasando con la enseñanza de la comunicación oral en los estudiantes de octavo año básico del colegio Craighouse.

6.1 Esquema operativo

La presente investigación contempló, en una primera instancia, la realización de un esquema operativo que orientara la recolección de información y el análisis de la misma. Destacamos aquí seis pasos importantes:

1. Revisión de bibliografía referida a los aspectos que caracterizan una buena comunicación oral y los problemas frecuentes en las aulas chilenas.
2. Selección de una muestra de estudiantes.
3. Diseño de situaciones de exposición oral para alumnos de octavo año básico y recolección de evidencias.
4. Realización de presentaciones orales de los alumnos sobre un tema determinado extraído de sus lecturas obligatorias mensuales. Cada una de estas exposiciones fueron filmadas por la profesora de la asignatura.
5. Análisis de problemas y fortalezas en el discurso oral de alumnos de octavo año básico conforme a una rúbrica.
6. Identificación de las estrategias lingüísticas de los buenos oradores y de los problemas más frecuentes en la exposición de los discursos orales

6.2 Contextualización del establecimiento educacional

Tal como se mencionó en la introducción del este trabajo, se optó por realizar la investigación en el colegio Craighouse, ubicado en la comuna de Lo Barnechea. Este establecimiento educacional cuenta con una enseñanza bilingüe desde play group (Pre Kinder y Kinder) hasta cuarto medio, incorporando en su currículum la enseñanza del Bachillerato Internacional y los planes y programas del currículum nacional. Todas las clases desde primero básico a sexto básico se realizan en el idioma inglés, exceptuando la clase de Lenguaje que se realiza en español. Los alumnos que asisten a este establecimiento son de nivel socioeconómico alto y muchos de ellos son extranjeros provenientes de países como: Inglaterra, Estados Unidos, India, Argentina, España, etc.

El plan de desarrollo académico del Bachillerato Internacional (IB) contempla, a su vez, tres etapas. La primera etapa corresponde al Programa de la Educación Primaria (PEP) que va desde primero a cuarto básico. La segunda etapa contempla el Programa de años Intermedios (PAI) el cual transcurre desde quinto año básico a primer año de enseñanza media. La etapa final corresponde al Bachillerato Internacional (IB) que va desde segundo a cuarto año de educación media.

Cada uno de estos sub programas considera asignaturas y evaluaciones del plan nacional y evaluaciones propias del Bachillerato internacional. La primera (PEP) termina con una exposición temática realizada en cuarto año de enseñanza básica. La segunda etapa (PAI) termina en primero medio con la elaboración y exposición oral de un proyecto personal realizado por los estudiantes. La etapa final (IB) contempla en las diversas asignaturas una serie de exámenes tanto escritos como orales.

6.3 Diseño de la situación de exposición oral

El primer desafío fue definir el nivel educacional de la muestra a estudiar. Decidimos hacerlo en octavo año básico no solo por ser uno de los cursos que me correspondía como carga horaria al ser profesora del departamento de Lenguaje de este colegio, sino que era un nivel que había tenido una experiencia importante en oralidad en cuarto año y luego en sexto básico.

Se organizó una experiencia oral dentro de la planificación anual de octavo básico en la asignatura de Lengua y Literatura, lo que sin duda facilitó la recolección de la muestra y le otorga formalidad a este proceso, pues para los alumnos correspondía a una calificación importante durante el semestre.

La actividad consistió en la preparación de una exposición oral cuyo tema se relacionaba con el libro de lectura mensual correspondiente al plan lector de octavo año básico, establecido por los profesores del departamento de Lenguaje. De este modo, los alumnos tras leer su libro debían seleccionar uno de los temas sugeridos por la profesora o proponer ellos mismos un tema. Esta exposición duraba entre ocho y diez minutos, y fue realizada – por motivos de tiempo- en parejas.

Los alumnos debían contemplar en su exposición oral: la estructura del discurso expositivo (previamente visto en clases), citas textuales del libro, fuentes bibliográficas, material de apoyo utilizando un recurso TIC, aspectos paraverbales, comunicación verbal y no verbal (aspectos que habían sido tratados en la segunda unidad del semestre). Es decir, los estudiantes debían utilizar los aprendizajes aprendidos en la unidad dos (comunicación) y unidad tres (tipología textual).

6.4 Muestra

Una vez elaborada la actividad de exposición oral, se grabaron las presentaciones oral correspondientes a un total de 75 alumnos de tres octavos básicos del colegio. Es importante señalar que los alumnos están acostumbrados a ser grabados en distintas asignaturas cuando tienen experiencias orales especialmente en arte, drama, música y lenguaje. Por esto, el hecho de ser filmados no fue un factor de preocupación o que requiera un permiso especial. Por otra parte, estas grabaciones fueron tomadas por mí directamente al ser su profesora de Lenguaje, utilizando el equipo de filmación que el mismo colegio facilita para estas instancias.

De estas grabaciones, se seleccionó una muestra de 60 alumnos. No se consideró dentro de la muestra a dos alumnos: una que se encontraba en el programa de integración y que presentaba problemas en su exposición oral por trastornos específicos del aprendizaje y un alumno cuya lengua materna era el alemán y que llevaba solo un año en Chile. Esto último se debe a que –tal como se ha presentado en el marco teórico- en la enseñanza oral de una lengua extranjera es conveniente partir por evaluaciones de carácter espontáneo y menos formales que una exposición oral.

Para efectos del análisis posterior y para ver una posible relación entre los desempeños en oralidad y los desempeños de los estudiantes en la asignatura de Lenguaje, decidimos separar a los sesenta estudiantes que conforman la muestra en dos grupos: rendimiento medio (de calificación promedio 4.0 a 5.9) y rendimiento alto (de calificación promedio 6.0 a 7.0).

6.5 Elaboración de la rúbrica

Entendemos como rúbrica “una pauta de valoración que ofrece una descripción del desempeño de un estudiante en un aspecto determinado (aprendizajes logrados) a través de un continuo, dando mayor consistencia a los resultados” (Condemarín, 2000, p.179). Resulta así un instrumento ideal para evaluar competencias de nuestros estudiantes, permitiendo compartir durante todo el proceso los criterios que se evaluarán en el marco de una evaluación continua y formativa.

Supone varias ventajas tal como menciona Flotts (2012), ya que este instrumento evaluativo es un ejercicio consensuado para la selección y definición de dimensiones que serán observadas. Nos entrega una descripción mucho más precisa de las posibles respuestas o desempeño, lo que a su vez nos ayudará a recoger información de gran riqueza al evaluar. Si bien, hoy en día los profesores utilizamos las rúbricas para calificar, no hay que olvidar que este instrumento – en su origen- se utiliza en una primera instancia para la recogida de información y es desde ahí donde se empieza a construir y modificar la rúbrica.

De este modo, debemos considerar que la construcción de la rúbrica está compuesta por al menos seis pasos :

1. Objetivo de la evaluación: criterios de calidad. (¿Cuál es el desempeño esperado?)
2. Determinación de las dimensiones que serán evaluadas.
3. Determinación de niveles de desempeño.
4. Descripción de los niveles de desempeño.
5. Organización gráfica de la pauta.
6. Validación.

En la presente investigación, la rúbrica (ver anexo 1) fue diseñada a partir de dos fuentes: por una parte, la revisión de la literatura especializada sobre el tema de la oralidad y por otra, los 60 videos que son parte de la muestra. Así, se tomó en cuenta los componentes de la competencia comunicativa oral expuestos en el marco teórico y además los fenómenos vistos en las exposiciones orales de los estudiantes. Es decir, tras la revisión de los videos, la rúbrica fue revisada y mejorada. Además se consideraron falencias que el Departamento de Lenguaje del colegio Craighouse debía trabajar con sus estudiantes a fin de que el proceso de evaluación coincidiera con las actividades normales planificadas. De esta forma, nuestra rúbrica quedó dividida en los siguientes criterios:

- Dominio del contenido
- Estructura discursiva
- Propósito comunicativo
- Aspectos kinésicos
- Aspectos paraverbales
- Elementos de apoyo

En cuanto al *dominio del contenido*, se esperaba que los alumnos pudieran demostrar un conocimiento completo sobre el tema que les tocó o seleccionaron para su trabajo, profundizando en la idea principal de su discurso con el valor agregado de ser capaz de responder diversas preguntas formuladas por el profesor al finalizar su exposición, entregando detalles o ejemplos en base al libro leído. Este criterio se dividió en dos aspectos: conocimiento del tema y respuesta a las preguntas efectuadas al finalizar la exposición.

En el segundo criterio: *estructura discursiva*, se esperaba que los alumnos presentaran una introducción, desarrollo y conclusión. Además de entregarnos esta estructura general, cada parte debía contar con características específicas a desarrollar. En la introducción, por ejemplo, el estudiante debía ser capaz de

atraer al receptor, presentar el tema y justificar el contenido de la exposición. En el desarrollo, el alumno debía organizar las ideas, manifestando una correcta transición de ideas, de manera ordenada y utilizando citas, conectores, ejemplos, etc. En la conclusión, el desafío no solo era repetir lo dicho anteriormente, sino que se esperaba que el estudiante pudiese resumir las ideas más importantes, aclarándolas o aportando un dato distinto. Por todo esto, en la rúbrica el criterio de estructura discursiva, quedó subdividido en las tres partes de la estructura esperada: introducción, desarrollo y conclusión.

En el criterio de *adecuación al propósito*, se esperaba que el alumno utilizara durante toda la presentación un lenguaje culto formal, evitando jergas o modismos propios de su edad o del contexto social. Además, queríamos que demostraran un léxico variado, utilizando términos especializados sobre el tema o recurriendo a sustituciones léxicas. Por ende, este criterio se separó en los dos aspectos señalados: registro y vocabulario.

En relación con los aspectos *kinésicos*, se esperaba que durante la exposición los alumnos no se mantuvieran en el mismo sitio con las manos atrás sin movimiento alguno. El ideal era que ellos pudiesen mantener un contacto visual con la audiencia, utilizando gestos y expresiones que reafirmaran lo expresado verbalmente.

Lo esperado en los *aspectos paraverbales* era que durante toda la presentación los estudiantes utilizaran un volumen de voz lo suficientemente alto para ser escuchado por toda la audiencia. Además de poder usar un ritmo normal, dominando pausas y silencios. Fue así como se dividió este criterio en dos aspectos: volumen y ritmo.

Finalmente en el criterio de *elementos de apoyo* se pretendía que estos reforzaran la exposición y el contenido verbal mediante la utilización de un recurso visual o audiovisual, sin recurrir a una mera lectura de datos o información textual.

Una vez elaborada la rúbrica y efectuado el proceso de organización de la misma, vino la etapa de validación del instrumento. Para la validación de la rúbrica se le pidió a tres profesores de Lenguaje que dictan clases en el nivel de octavo

básico (dos de ellos de mismo colegio y uno de un colegio de igual característica) que evaluaran exposiciones orales de la muestra con la rúbrica elaborada. Cada uno de ellos observó los mismos tres videos de forma separada, evaluando a los estudiantes en cada criterio y haciendo las observaciones pertinentes para mejorar la rúbrica. Fue así como gracias a estos comentarios se mejoraron aspectos sobre la estructura, el vocabulario y los aspectos kinésicos.

6.6 Análisis de la muestra

Una vez que la muestra fue seleccionada y que la rúbrica fue validada por expertos y ajustada según sus observaciones se procedió a realizar el análisis de la muestra de sesenta presentaciones orales de los alumnos de octavo año básico del colegio Craighouse.

La observación la actividad oral presentada por los estudiantes incluyó diversos momentos. En primer lugar, pudimos contar con la mirada en vivo de la actividad oral diseñada cuando esta se realizó en el aula y se procedió a grabar. Posterior a ello, todas las filmaciones realizadas tuvieron una observación con el propósito de calificar al alumno en una actividad planificada en el semestre. Luego de esto vino la observación relacionada con la presente investigación.

En una primera instancia, se observaron los videos correspondientes a la muestra para empezar a elaborar la rúbrica; en este caso se trató de una mirada general. Una vez lista la rúbrica, se volvieron a revisar los videos, esta vez, evaluando criterio a criterio el nivel que presentaban los estudiantes para así poder ver en qué aspectos de la oralidad los estudiantes alcanzaban un mayor o menor desempeño.

Ya con los datos listos y analizados se procedió a observar una vez más los videos para obtener ciertos ejemplo significativos que nos ayudaran a ilustrar y analizar los resultados cuantitativos obtenidos tras la revisión de los videos con la rúbrica.

7. Presentación de Resultados

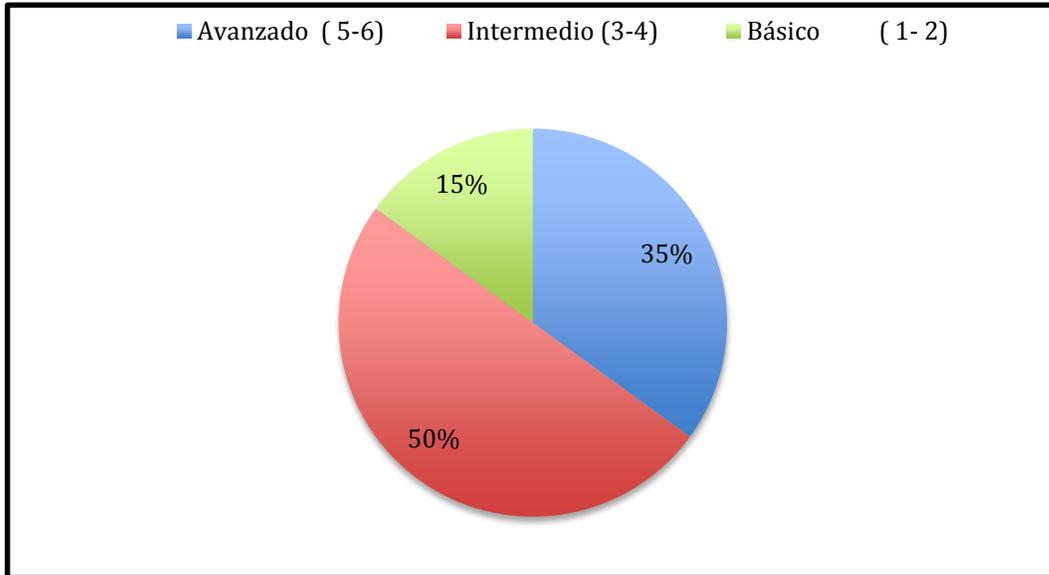
La presentación de los resultados se ha organizado de manera tal que, en una primera instancia, se expondrán todos los resultados de la muestra de acuerdo a los criterios y sub criterios de la rúbrica en términos generales. En una segunda instancia, se expondrán los resultados obtenidos en cada criterio de la rúbrica, pero esta vez según el rendimiento académico obtenido en la asignatura de Lenguaje por parte de los alumnos que conforman la muestra de esta investigación.

7.1 Resultados por criterios generales

7.1.1 Dominio del contenido

El siguiente gráfico nos muestra el resultado global obtenido por la totalidad de estudiantes que conforman la muestra en el criterio denominado *dominio del contenido*. El total máximo que un estudiante podía alcanzar en este aspecto de la rúbrica era de seis puntos, por lo que se decidió que el nivel avanzado correspondería a un total de entre cinco y seis puntos, el nivel intermedio entre tres y cuatro puntos y el nivel básico entre uno y dos puntos.

Gráfico 3: Resultado global. *Dominio del contenido*

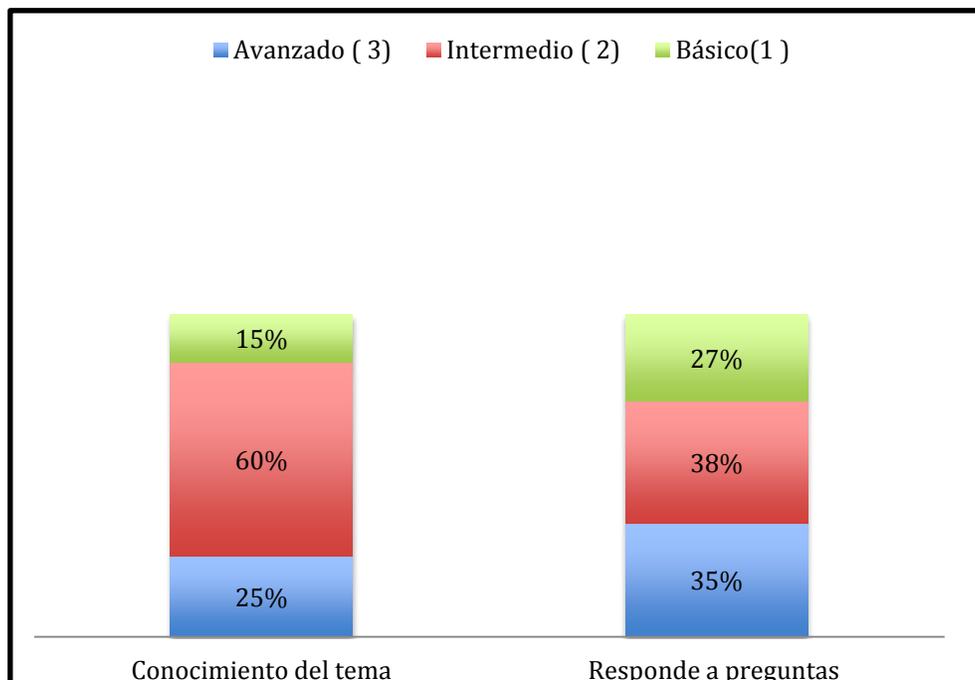


Vemos entonces que la mitad de los estudiantes, es decir, el 50% se encuentra en un nivel intermedio en este criterio de la oralidad. Al revisar nuestra muestra vemos que estos estudiantes de nivel intermedio, si bien logran presentar su tema, el conocimiento que demuestran del mismo es parcial o no logran responder las preguntas efectuadas por la profesora al finalizar la exposición, dando detalles o ejemplos basados en la novela leída.

Solamente el 35% de las presentaciones se encuentra en un nivel avanzado. Es decir, que menos de la mitad de los estudiantes (21 de los 60 que componen la muestra) logran profundizar en las ideas principales del tema trabajado y responder las preguntas efectuadas al finalizar su discurso.

Como estos datos corresponden al criterio global es preciso señalar en qué aspecto de este criterio los estudiantes están fallando más, por ello, hemos añadido resultados comparativos de estos subcriterios, los cuales se muestran en el siguiente gráfico.

Gráfico 4: Resultado por criterios específicos del ámbito *dominio del contenido*



Según estos resultados vemos que en el aspecto específico del conocimiento del tema más de la mitad de nuestros estudiantes (60%) que conforman la muestra se encuentra en un nivel intermedio. Lo que realizan los alumnos que se encuentran en un nivel intermedio es la repetición continua de las ideas principales de su tema. Por ejemplo, ante el tema de la exposición denominado “ La unión familiar en tiempos de crisis presente en la novela Ojos de Perro Siberiano” el estudiante repite “ *la amistad familiar es importante en todo tiempo...*”, “*una familia unida es importante, porque así mantiene o promueve el éxito o fortalece en todo tiempo a la familia...*”, “*la amistad familiar es crucial para una familia fuerte...*”. Es decir, que este estudiante reitera en varias oportunidades el mismo tema de su presentación sin dar justificaciones, ejemplos o citas textuales de sus fuentes bibliográficas. Solamente repite una idea de formas distintas y, a veces, sin una suficiente cohesión textual.

Por otra parte, vemos que en el ámbito de responder las preguntas efectuadas por la profesora al finalizar la exposición, dando ejemplos concretos basados en la novela, los resultados no son significativamente distintos. Más bien vemos un porcentaje de logro casi homogéneo, sobre todo en el nivel intermedio y avanzado. Lo esperado en este ámbito se puede ejemplificar con la siguiente respuesta dada por un estudiante .

Pregunta: *“¿Por qué en el libro se habla de recuerdos implantados?”*

Respuesta: *“Porque son recuerdos que él no recuerda en sí, pero saben que pasaron, porque los cuentan su familia, su hermano. De hecho, en el libro hay una cita en que sale donde su hermano le cuenta que él le enseñó a caminar y él ya sabía que le había enseñado a caminar, no por recordar, sino porque se lo habían dicho muchas veces”.*

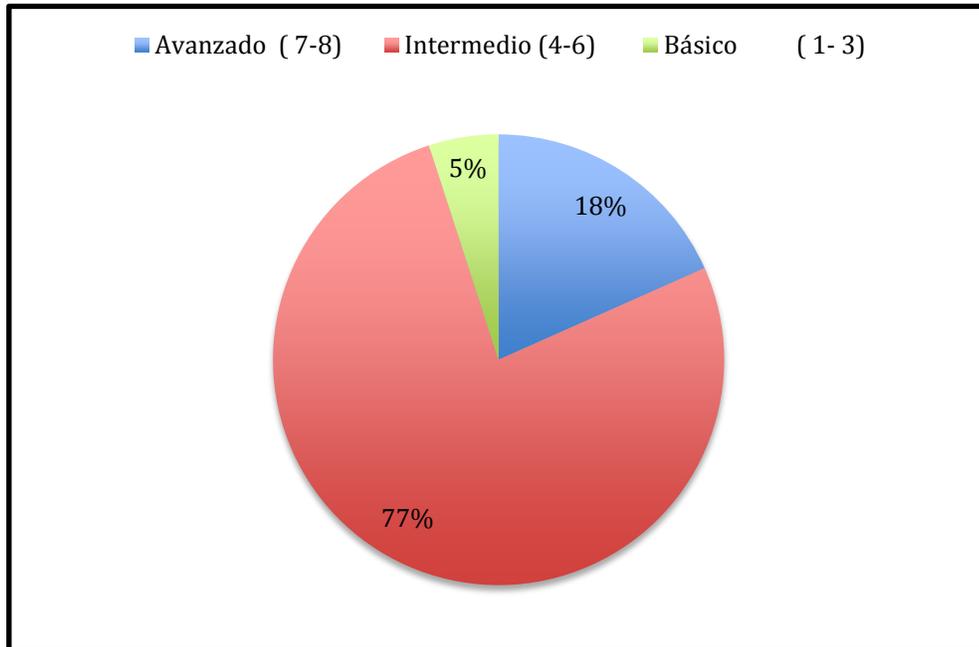
Vemos en esta respuesta cómo la alumna hace clara alusión a un hecho específico del libro, parafraseando un fragmento de este a fin de explicar su respuesta.

7.1.2 Estructura discursiva

A continuación expondremos los resultados obtenidos en el criterio denominado *estructura discursiva* en un resultado global. Este criterio está compuesto por tres aspectos relacionados con la estructura discursiva del texto expositivo: introducción, desarrollo, conclusión. Por ende, primero presentaremos los resultados globales y luego los resultados comparativos según los criterios específicos mencionados.

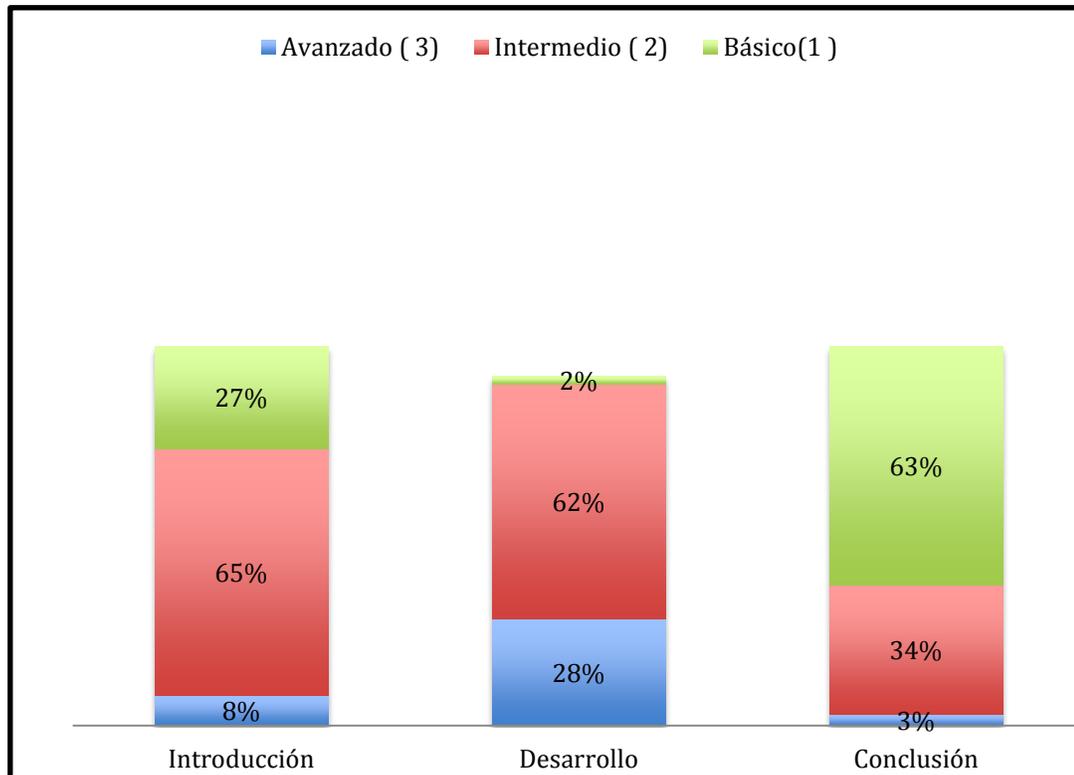
Como el criterio global de *estructura discursiva* estaba compuesto por tres aspectos específicos, el ideal de puntaje que un alumno podía tener era de nueve puntos. Es así como estimamos que el nivel avanzado se encuentra entre siete y nueve puntos, el nivel intermedio, entre cuatro y seis puntos y el básico entre uno y tres puntos.

Gráfico 5: Resultado global. *Estructura discursiva*



Vemos así que solamente el 18% de los estudiantes se encuentra en un nivel avanzado, siendo el puntaje máximo ocho puntos de un total de nueve. Es decir, ninguno de los estudiantes logra un puntaje completo o ideal en este criterio. Mientras que gran parte de nuestros estudiantes (77%) está en un nivel intermedio, ya sea porque realiza una introducción, desarrollo o conclusión adecuada. Al igual que el primer criterio de nuestra rúbrica, para entender mejor en qué aspecto los alumnos se encuentran mejor capacitados, es necesario establecer un resultado comparativo de los tres aspectos que componen este criterio en su totalidad.

Gráfico 6: Resultado por criterios específicos de estructura discursiva.



Al analizar los resultados de cada aspecto que forma parte de este criterio vemos que en lo que respecta a realizar una introducción que atraiga al auditorio hacia el tema que se va a presentar, justificando el contenido de la exposición, solo el 8% de los estudiantes logra un nivel avanzado. Esto corresponde solamente a cinco estudiantes de la muestra. Un ejemplo de esto es la siguiente introducción realizada en uno de los videos de la muestra: *“Buenos días compañeros, buenos días miss hoy día les vamos a presentar los símbolos en la literatura, la relación entre el ave de rapiña y cómo se da en la novela los ojos de Perro Siberiano (leen la siguiente cita del libro) ‘Un viajero sediento camina por el desierto, ve la sombra de un ave rapiña, pero no al ave. Si mira hacia el cielo el sol lo ciega. Solo ve la sombra amenazante haciendo círculos cada vez más cerrados, cada vez más cerca.’ Esta cita fue sacada de*

la página 43 al comienzo del capítulo 11 es la descripción de la pesadilla que tiene el narrador unos días después de que su hermano le contara que tiene Sida. Es así como para empezar queremos especificar qué es una ave de rapiña”.

Los estudiantes del nivel básico solamente se limitan a saludar (a sus compañeros y profesor) y comienzan a exponer la información solicitada, casi como una cuenta pública gubernamental. Luego *del “buenos días” o “buenas tardes miss y compañeros”* viene el *“vamos a hablar de (nombre del tema) “* y empiezan a hablar del tema mismo sin una contextualización previa contrario a lo mostrado en el ejemplo de nivel avanzado. Veamos este siguiente ejemplo: *“ya... Campos de fresas...Rosario Lecaros, Valentina de la Cuadra, 8°C* (leyendo directamente del material de apoyo). *La relación del libro con el tema que nos tocó es la presión del grupo...* (comienza un resumen del libro sin contextualizar el tema)...”. En este caso la supuesta introducción al tema está dada por la mención a quienes expondrán y al nombre del título leído, luego pasan a establecer una relación con el libro y su tema, pero en vez de desarrollar un tema sus palabras siguientes corresponden a un resumen de acciones del libro. Obviamente que si comparamos este ejemplo con el del nivel avanzado, entendemos la diferencia de un nivel de logro del 8% en nivel avanzado y un 27% de logro en el nivel básico.

La gran deficiencia en este criterio se encuentra en la capacidad de realizar una conclusión adecuada. Apreciamos así que más de la mitad de los estudiantes (63%) se encuentra en un nivel básico. Estos estudiantes solo se limitan a cerrar su discurso con alguna de estas frases: *“Con esto concluimos”, “eso”, “bueno eso es lo último que encontramos”, “ eso sería todo”, “ bueno con eso terminamos”, “ya miss con esto terminamos”, “eso y gracias por escucharnos”, “este libro lo recomendamos mucho, ya que expresa muchos sentimientos”, “ya era eso”.* Es más, algunos muestran que están concluyendo, pues al finalizar de exponer se mira con otro compañero o mira al profesor encogiendo los brazos, riéndose o haciendo un gesto para señalar que se

terminó. Es decir, solamente explicita que el discurso ha terminado sin hacer una síntesis, sin señalar una idea principal ni menos utilizar una cita textual o algún otro recurso retórico como cierre de su exposición.

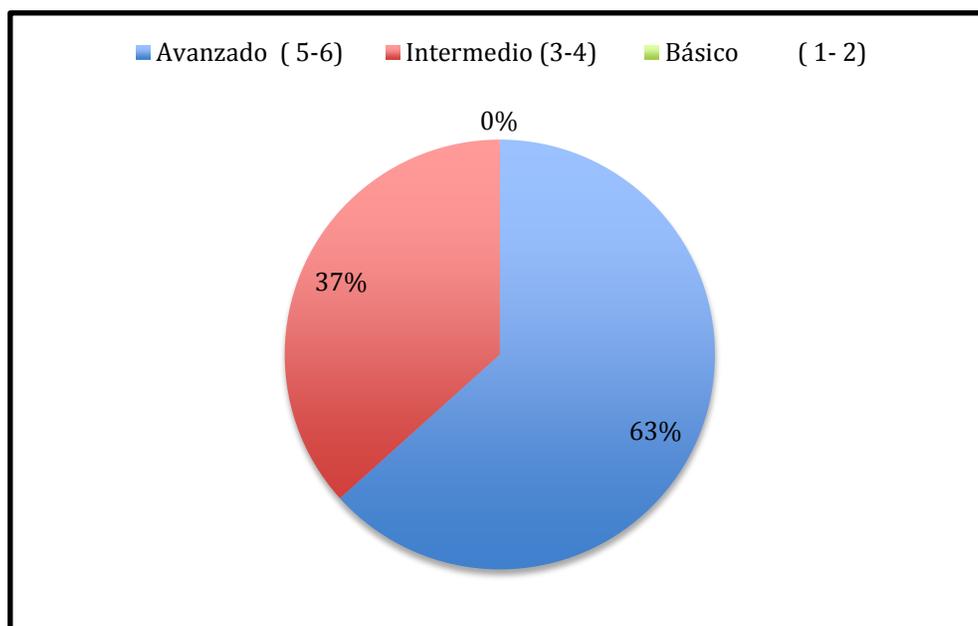
Esto contrasta notablemente con la siguiente conclusión del nivel avanzado: *“Para concluir nuestra presentación nos gustaría aclarar que lo que nosotras pensamos es que la metáfora del ave de rapiña en la pesadilla del narrador quiere representar el miedo de este a que su hermano Exequiel muera. Además creemos que el autor puso al ave de rapiña en el libro para significar la muerte que se llevará a Exequiel y también para agregarle tensión a la novela, ya que esto hace pensar a la persona que está leyendo sobre cómo se van vinculando los hechos y acciones en el libro”*. Como vemos en este ejemplo el estudiante cierra su tema hablando de lo que representa el ave de rapiña y de lo que considera es el propósito del autor al colocar este recurso en la obra.

7.1.3 Adecuación al propósito comunicativo

La *adecuación al propósito comunicativo* se dividió en dos aspectos: el registro y el volumen. Por ende, el puntaje ideal de este criterio era de seis puntos para aquellos alumnos que lograran utilizar un registro culto formal durante toda la exposición y un vocabulario variado y especializado según su tema.

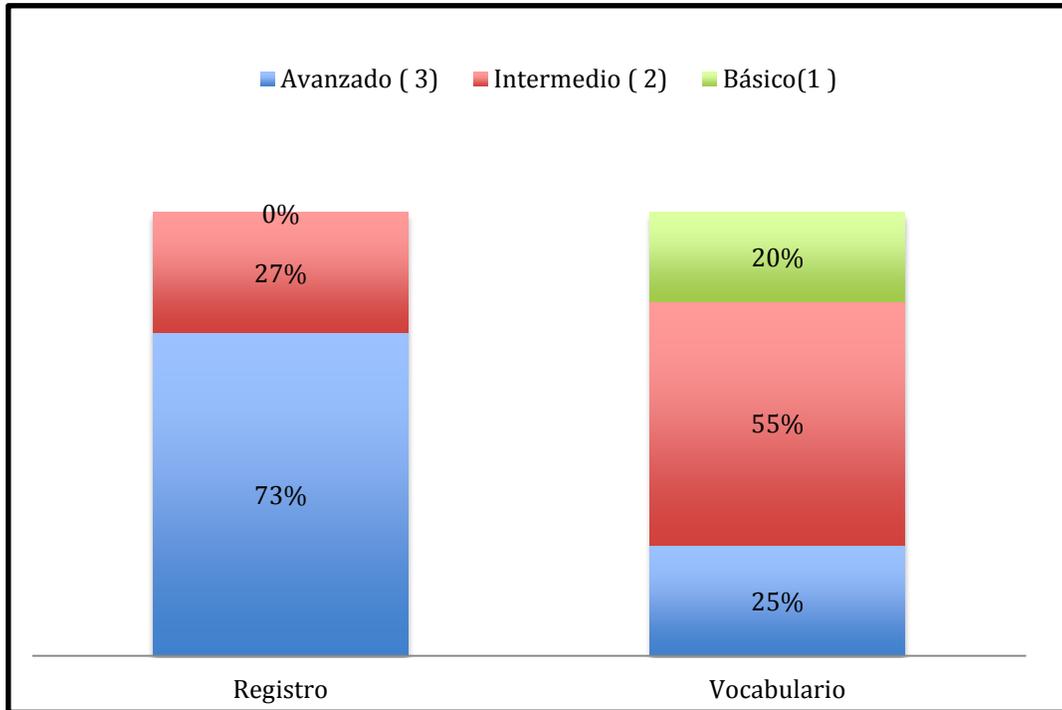
Por esto los tres niveles de este aspectos se dividieron de la siguiente forma: avanzado correspondiente a un rango de entre cinco y seis puntos; nivel intermedio entre tres y cuatro puntos y nivel básico entre uno y dos puntos.

Gráfico 7: Resultado global. *Adecuación al propósito comunicativo*



Lo primero que podemos notar en el gráfico anterior es que ninguno de los estudiantes que conforman la muestra se encuentra en un nivel básico y que más de la mitad (63%) se encuentra en un nivel avanzado. Ahora bien, si miramos este criterio de modo más específico, podemos notar en qué aspectos los estudiantes deben trabajar más a fin de mejorar la adecuación al propósito.

Gráfico 8 : Resultado por criterios específicos. *Adecuación al propósito comunicativo*



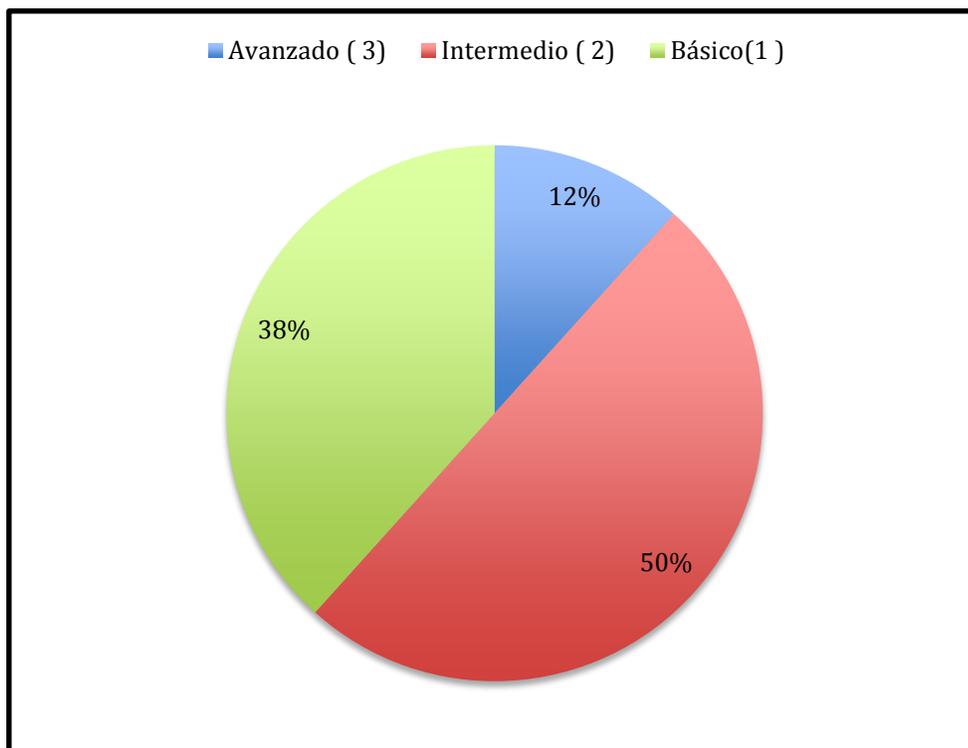
El gráfico anterior nos deja en claro que el aspecto que mejor está desarrollado por los estudiantes es la utilización del registro culto formal durante toda la exposición oral. De hecho, los estudiantes que se encuentran en un nivel intermedio manifiestan marcas de registro coloquial muy específicas tales como: “*Cachai*”, “*de qué se trata poh*”, “*toas las cosas*” (todas las fuentes bibliográficas)

En cuanto al vocabulario variado o especializado según su tema, vemos que tanto el nivel básico como el nivel avanzado poseen un resultado más bien similar. La diferencia radica en el nivel intermedio, alcanzado por el 55% de .

7.1.4 Aspectos kinésicos

Este aspecto solo posee resultados globales con un puntaje ideal de tres puntos. Es así como el nivel avanzado correspondía a tres puntos, el nivel intermedio, a dos puntos y el nivel básico, a un punto.

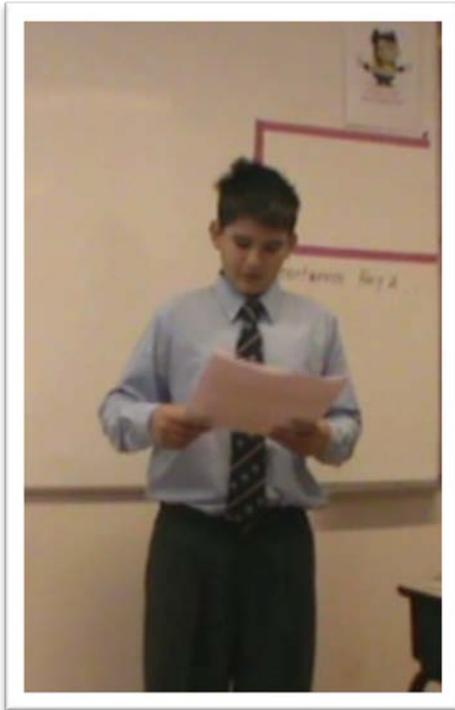
Gráfico 9: Resultado *aspectos kinésicos*



Llama la atención que el mayor porcentaje de los resultados de la muestra corresponde tanto al nivel intermedio como al nivel básico. Al observar los videos, nos damos cuenta que efectivamente el 38% de los estudiantes que representa al nivel básico se queda con su manos atrás, en los bolsillos, adelante o en los lados de la sala de forma estática sin realizar expresiones que apoyen su exposición verbal del tema. Incluso algunos estudiantes buscan la pared, el pizarrón o una mesa donde apoyar sus manos;

tocan su cabellera o juegan con algún elemento de su uniforme (chaqueta, corbata, camisa)

Si bien el 50% de los estudiantes intenta realizar algún gesto que ayude a dar énfasis a su discurso, estos gestos se realizan una o dos veces durante la exposición y generalmente al inicio. En el resto del discurso las manos vuelven a una posición estática. Los estudiantes, por otra parte, solo permanecen en un mismo sitio del espacio destinado para exponer, casi pegados a la pared de la sala. Lo anteriormente dicho lo podemos ver en las siguientes imágenes capturadas de los videos que conforman la muestra.



Fotografía N°1 :
Ejemplo de mirada fija en el texto
durante el discurso



Fotografía N° 2:
Ejemplo de tocar la cabellera
durante el discurso



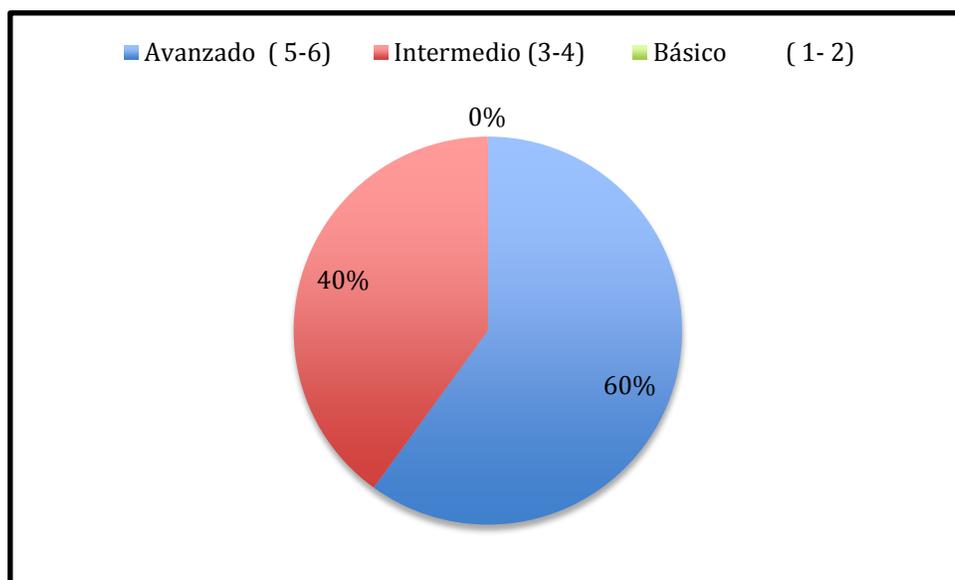
Fotografía N°3: Ejemplo de estudiante estático con manos permanentemente atrás de la espalda

7.1.5 Aspectos paraverbales

El criterio de *aspectos verbales* estuvo conformado por dos componentes: el volumen y el ritmo utilizado por los oradores al momento de exponer.

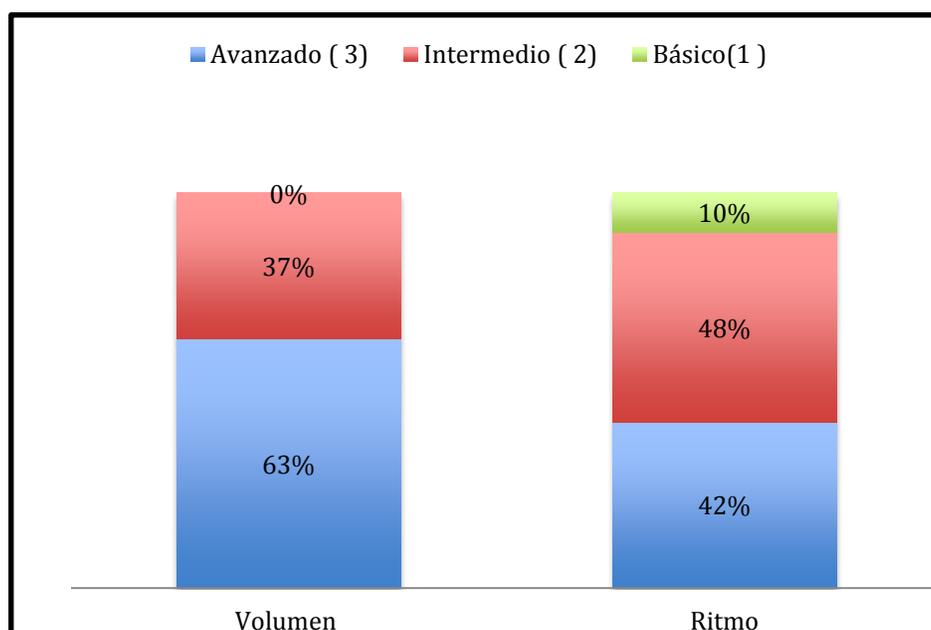
Es así como el puntaje ideal se estimó en seis puntos. El nivel avanzado, entonces, correspondió al rango entre cinco y seis puntos, el nivel intermedio entre tres y cuatro puntos y el nivel básico entre uno y dos puntos.

Gráfico 10: Resultado global. Aspectos paraverbales



El gráfico nos muestra que en un nivel global los estudiantes se encuentran entre el nivel intermedio y avanzado, siendo más de la mitad de los alumnos (60%) los que se encuentran en el nivel más alto. Ningún estudiante de la muestra se situó en un nivel básico. Interesante resulta observar el cuadro comparativo según los aspectos específicos del criterio.

Gráfico 11: Resultado por criterios específicos. *Aspectos verbales*: volumen y ritmo

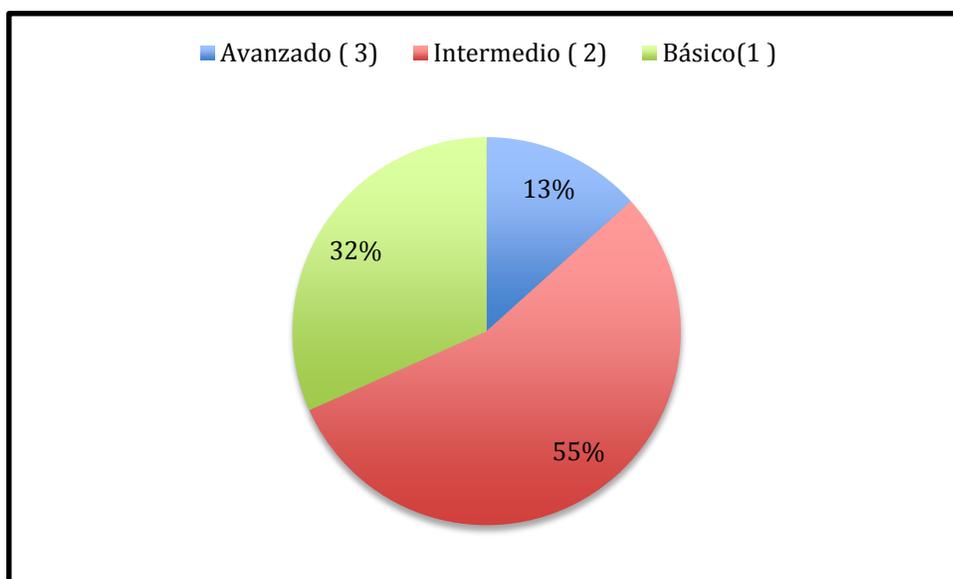


En este gráfico vemos que la mayoría de los alumnos de nuestra muestra utiliza un volumen de voz que el receptor puede escuchar. La diferencia recae en el ritmo que se utiliza durante la exposición oral. Si bien notamos cierta homogeneidad en los resultados del ritmo en un nivel intermedio y avanzado, es preciso ejemplificar lo que realiza el 10% de los estudiantes que se encuentra en un nivel básico. Estos seis estudiantes de la muestra que se encuentra en el nivel más bajo tiende a hablar muy lento, realizando muchos alargamientos al momento de iniciar su discurso o cambiar de idea, como por ejemplo: “eeeemm, buenoooo...”, “yyy...”, “esteeee...”

7.1.6 Elementos de apoyo

El último de los criterios de la rúbrica corresponde a los *elementos de apoyo* que se utilizan en una presentación oral . Como este criterio solo tiene un aspecto, veremos los resultados a nivel global. Por lo tanto, el puntaje ideal del criterio en cuestión es de tres puntos, correspondiendo este puntaje al nivel avanzado. El intermedio queda en dos puntos y el nivel básico queda en un punto.

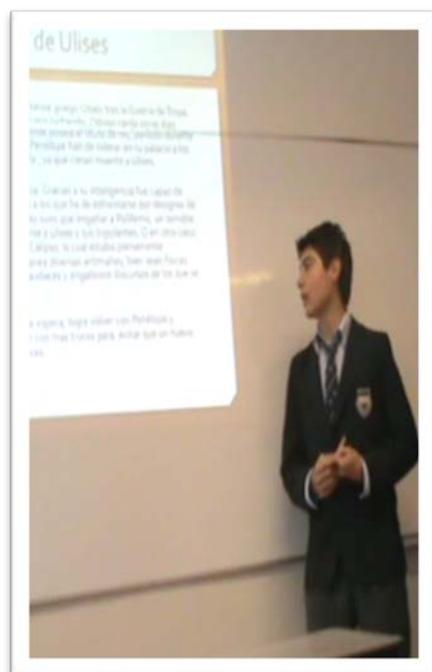
Gráfico 12: Resultado *elementos de apoyo*



Vemos cómo la mayoría de nuestros estudiantes se encuentra entre el nivel básico y el nivel intermedio, correspondiendo ambos resultados a un 87% del total de la muestra, mientras que solamente un 13% de la muestra cumple con un nivel avanzado. Es decir, que en un menor porcentaje los alumnos con capaces de presentar elementos de apoyo que refuercen la comunicación oral, pudiendo explicar su tema sin recurrir a la lectura de estos elementos de apoyo elaborados por ellos mismos; esto permite mantener al receptor interesado en la exposición durante todo el tiempo que esta dure .

Por el contrario, en los videos podemos observar que los estudiantes utilizan elementos de apoyo que son solo texto que leen sin comprender verdaderamente, colocan imágenes de apoyo que no se vinculan con el tema tratado (por ejemplo, un personaje de una serie de dibujos animados que continuamente se burla de la gente para apuntar al texto del material de apoyo) o simplemente no presentan material de apoyo, dedicándose toda la exposición a la lectura de un bosquejo o discurso. En cambio, los ocho alumnos que representan al nivel avanzado colocan como apoyo citas textuales que explican con sus palabras durante la exposición, utilizan videos que se relacionan con el tema tratado, colocan imágenes que hacen relacionar al receptor con los expuesto en su discurso e incluso dos de ellos crean su propio material con recursos TIC para apoyar su discurso oral.

En la siguiente fotografía vemos un ejemplo de cómo utilizan el material de apoyo los estudiantes que se encuentran en el nivel básico



Fotografía Nº 4: Ejemplo de elemento de apoyo solo textual

Vemos en la imagen anterior que el elemento de apoyo solo presenta texto y el estudiante solo se dedica a la lectura de este durante la exposición, perdiendo el contacto con el receptor, muy por el contrario a lo que realizan los alumnos que están en un nivel avanzado en este aspecto de la oralidad, tal como vemos en la siguiente fotografía.



Fotografía N° 4: Ejemplo de estudiante utilizando elemento de apoyo en un nivel avanzado

En el ejemplo anterior la estudiante le presentó la imagen a la audiencia y les preguntó: “¿qué creen que esta imagen representa?”. Le dio la palabra a algunos de sus compañeros y prosiguió su exposición. Vemos así cómo una imagen bien utilizada como elemento de apoyo puede mantener la atención del receptor en el discurso que se está emitiendo, ayudando a que el canal permanezca activo.

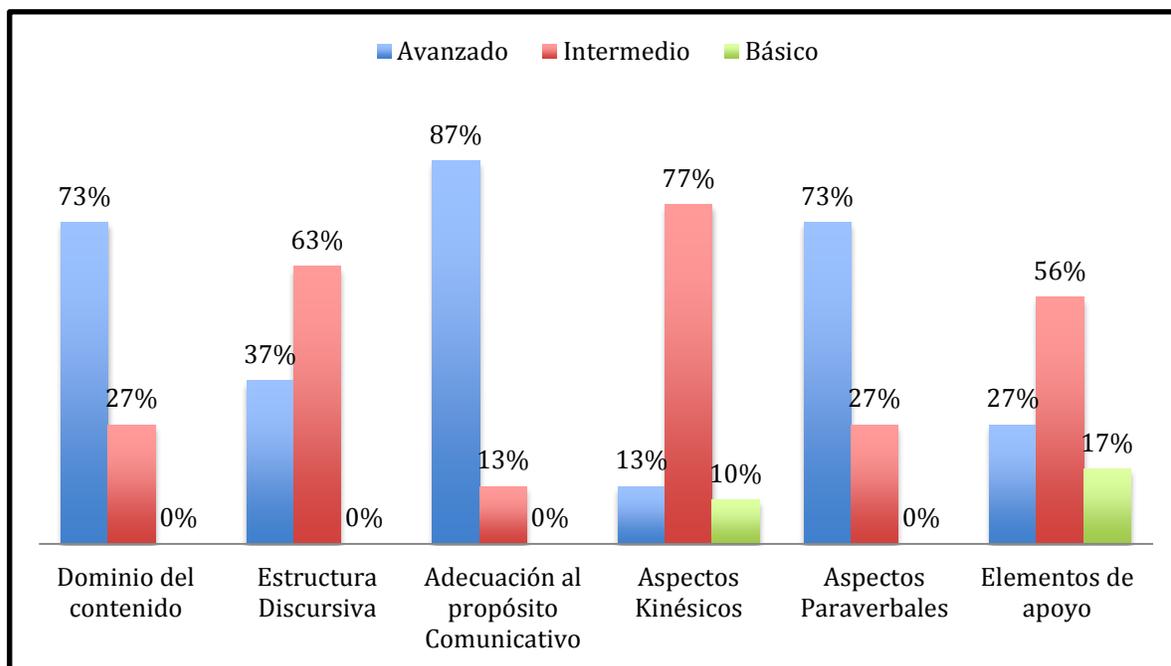
7.2 Resultados por rendimiento académico

Tal como mencionamos en nuestro apartado de metodología, dividimos la muestra en dos grupos según su resultado académico: alto (promedio de notas de 6.0 a 7.0) y medio (promedio de notas de 4.0 a 5.9). Veremos a continuación los resultados obtenidos en cada criterio evaluado en la exposición oral a fin de ver si hay diferencias en las competencias desarrolladas por los distintos estudiantes y/o si existen criterios que representen problemas comunes que debiesen ser desarrollados al momento de enseñar oralidad.

7.2.1 Alumnos con rendimiento alto

En el siguiente gráfico se expone los resultados que obtuvieron los 30 alumnos que conforman el grupo de rendimiento alto de la muestra. Este corresponde a los alumnos que presentaron un promedio de notas entre 6.0 y 7.0 en la asignatura de Lenguaje durante el primer semestre. Se comparan así los seis criterios que conforman la rúbrica de exposición oral

Gráfico 13: Resultado alumnos de rendimiento alto



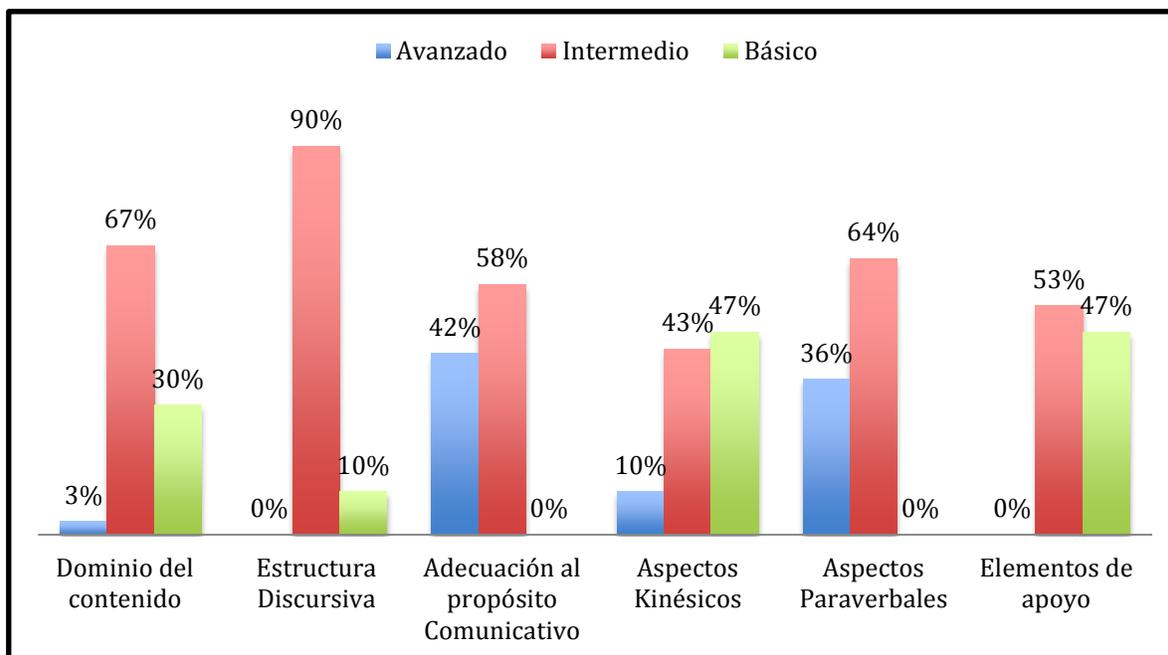
Los resultados que aquí se presentan nos muestran que los estudiantes de mejor rendimiento académico tienen mayor porcentaje en el nivel avanzado de la rúbrica en los criterios referidos a la *adecuación al propósito comunicativo* (87%), *dominio del contenido* (73%) y *aspectos paraverbales* (73%). Mientras que los criterios que alcanzan menos porcentaje en el nivel avanzado son los referidos a la *estructura discursiva* (37%), los *aspectos kinésicos* (13%) y los *elementos de apoyo* (27%). Estos dos últimos son los únicos criterios donde hay estudiantes de alto rendimiento en un nivel básico.

Debemos recordar que estos estudiantes de buen rendimiento poseen un promedio de notas entre 6.0 y 7.0, por lo que debía esperarse que sus resultados en el desarrollo de competencias orales fueran de un nivel avanzado.

7.2.2 Alumnos con rendimiento medio

El segundo grupo que conforma nuestra muestra corresponde a los 30 estudiantes de rendimiento medio cuyos promedios de nota en la asignatura de Lenguaje varían entre el 4.0 y el 5.9 durante el primer semestre del año en que se realizaron dichas grabaciones.

Gráfico 14 : Resultado alumnos de rendimiento medio



Es interesante cómo este gráfico nos muestra que hay dos criterios de la competencia oral donde los estudiantes de rendimiento medio no presentan alumnos en un nivel avanzado de la rúbrica. Estos criterios son: *estructura discursiva* y *elementos de apoyo*. Sus mayores porcentajes de logro en el nivel avanzado se encuentran en el criterio de *aspectos paraverbales* (36%). De acuerdo a los resultados presentados anteriormente, este sería el aspecto que mejor manejan los alumnos de octavo básico del colegio Craighouse.

La mayoría de los porcentajes más altos de logro de los alumnos de rendimiento medio, se encuentran en el nivel intermedio de la rúbrica. Esto se relaciona con sus resultados académicos en la asignatura de Lenguaje.

8. Discusión de resultados

Recordemos que los objetivos del presente estudio apuntaban a identificar los problemas frecuentes en la realización de discursos orales y a describir las estrategias de los buenos oradores, en este caso, de estudiantes de octavo básico del colegio Craighouse. En este apartado analizaremos las preguntas que guiaron la investigación y relacionaremos los resultados encontrados con los antecedentes expuestos en el marco teórico. ¿Cuáles son los problemas más comunes en la realización de discursos orales por parte de estos estudiantes de octavo año de educación básica? ¿Cuáles son las habilidades lingüísticas y extralingüísticas de los buenos oradores?

8.1 Problemas detectados en los discursos orales de alumnos de octavo año básico del colegio Craighouse.

Tras la presentación de los resultados podemos observar que nuestros estudiantes ya sea de rendimiento alto o medio presentan bajos niveles de logro en el *conocimiento del tema*, uno de los aspectos específicos evaluados en el *dominio del contenido*. Esta dificultad radica principalmente en que los oradores

de octavo año básico no pueden explicar los conocimientos de forma adecuada, lo que se relaciona con lo señalado por Vilà de que para explicar o exponer un conocimiento “hay que reflexionar sobre la forma de percibir los hechos y razonamientos y sobre la forma de comunicar lo que sabemos a los demás” (Vilà, 2005, p.37). He aquí donde vemos la relación entre la dificultad de poder expresar con claridad el conocimiento del tema y los resultados vistos en los gráficos anteriores. Nuestros estudiantes se quedan en la repetición de la información más que en la reflexión sobre la misma. Esto explicaría, en algún sentido, que solo los estudiantes de alto rendimiento académico logren obtener un nivel avanzado en este aspecto, pues es probable que ellos sí logren reflexionar e incorporar este nuevo conocimiento a su aprendizaje.

Si observamos los resultados vinculados con la *estructura discursiva*, podemos ver que nuestros estudiantes presentan problemas al momento de introducir el tema y, sobre todo, al momento de concluir el discurso oral. Esto se da principalmente porque “saber iniciar y terminar una interacción de forma adecuada a las expectativas que generan los diferentes tipos de discursos orales supone un grado de competencia comunicativa oral elevado” (Calsamiglia, 1999, p 64) y tal como vimos en nuestro apartado de competencia comunicativa tanto Hymes (1996), Lomas (1999), Marin (1980) y Vilà (2014) apuntan a que la competencia comunicativa oral es una habilidad compleja y un conjunto de competencias interrelacionadas que el individuo tiene de forma innata, pero que se va desarrollando conforme a un proceso de crecimiento físico y psicológico. Por ende, nos resulta comprensible que los alumnos de octavo básico manifiesten esta dificultad, ya que debemos entender que aún están en pleno desarrollo tanto físico como mental y, por ende, aún pueden desarrollar mejor esta competencia.

Si recordamos lo expuesto en el marco teórico, específicamente lo referido a la introducción, vemos que el fin de esta es, no solamente, presentar el tema en cuestión, sino que delimitar, justificar y entregar una anticipación de los puntos principales. La importancia de la introducción en un discurso radica en que esta

parte “es la primera imagen que se tiene de él y por eso conviene que el emisor capte el interés de los receptores para escuchar y los sitúe en el contenido central del discurso” (Vilà, 2005, p.43). Es así como 55 de los 60 estudiantes que conforman nuestra muestra solo presentan el tema y se pasan directamente al desarrollo sin tomar en cuenta los elementos antes señalados y que son parte de la introducción. Si bien observamos que en el desarrollo del tema son más los estudiantes que logran un nivel avanzado, la mayoría de ellos aún se encuentran en un nivel intermedio. Esto se debe principalmente a la dificultad que los estudiantes presentan al momento de enlazar su discurso con cualquiera de las estrategias expuestas en el apartado titulado: componente conceptual y organizativo del marco teórico, tales como la utilización de diversos conectores, uso de deixis discursivas y formas de encadenamiento (Lyons, 1980; Vilà, 2005)

No obstante, el gran problema que detectamos en el criterio de *estructura discursiva* es el aspecto de la conclusión del discurso, ya que solamente dos estudiantes de los 60 de la muestra logran un nivel avanzado en este ámbito y ambos corresponden a los alumnos de rendimiento alto (ver anexo 2). Tal como presentamos en los ejemplos de los estudiantes de nuestra muestra, en los videos se hace evidente que estos 58 alumnos del colegio Craighouse no sintetizan las ideas principales del discurso ni utilizan una fórmula de cierre para cerrarlo. Esto, porque simplemente muchos de ellos no saben cómo acabar una exposición, evidenciándose en la forma precipitada que utilizan para dicho objetivo, tal como en los ejemplos vistos: “ya, terminamos”, “eso sería”, “eso es”, “ya miss, hasta ahí”, etc. Al comentar esta dificultad con los profesores del departamento de Lenguaje, y dada nuestra experiencia en aula, vemos que esta dificultad para realizar conclusiones más efectivas no solo se da en el discurso oral, sino que también hemos notado que se presenta en el discurso escrito. Esto, pues tal como hemos señalado al principio de nuestra investigación, el discurso oral y el discurso escrito poseen características comunes que hacen que mucho de lo que realizamos en el discurso oral se traspase al discurso escrito (Cassany, 1993, 1998).

En el siguiente criterio de nuestra rúbrica: *adecuación al propósito comunicativo* no encontramos mayores dificultades en términos generales, lo único que presenta una mayor problema es el aspecto específico del vocabulario. A pesar de que la presente investigación no tuvo como foco la medición del campo léxico de los estudiantes y, por ende, los resultados aquí comprendidos dan cuenta de una visión general tras la revisión de los videos, podemos notar que 45 de los 60 estudiantes que conformaron la muestra tiende a utilizar términos básicos o simplemente no utilizan términos especializados sobre el tema que se está tratando. Esto se puede vincular con lo que expusimos al principio del este apartado, ya que al no poder incorporar el nuevo conocimiento o este nuevo aprendizaje, los alumnos terminan explicando sobre su tema en palabras sencillas para ellos o que son propias de su campo léxico sin incorporar nuevos términos tanto para su vocabulario activo como pasivo. Si bien, el utilizar un lenguaje más sencillo no es impropio en una exposición – si entendemos que el emisor de un discurso debe adecuarse al receptor del este - lo que se espera de un orador experto es que pueda manejar una variedad de palabras que le permita utilizar recursos de sustitución léxica a fin de que lo expresado oralmente sea fluido y no se caiga en una monotonía discursiva que distraiga al receptor y que termine por no prestar atención al mensaje central expuesto en el discurso oral. Esto está vinculado con lo que señala Calsamiglia (1999)“ desde el punto de vista del discurso oral, la variación léxica sirve para marcar el registro, el tono de la interacción, las finalidades que se pretenden conseguir, a la vez puede ser una indicación de las características socioculturales de los participantes” (p.60). Ahora bien, es preciso señalar que el desarrollo del léxico en nuestros estudiantes es algo complejo y que debe realizarse de forma sistemática (Reyzábal, 2001).

Antes de analizar el criterio de *aspectos kinésicos* es preciso señalar la definición de comunicación kinésica que entrega uno de los autores tratados en nuestro marco teórico. Poyatos (1994) la define de la siguiente manera: “los movimientos corporales y posiciones resultantes o alternante de base

psicomuscular, conscientes, inconscientes o aprendidos (...) que aislados o combinados con las coestructuras verbales y paralingüísticas, poseen un valor comunicativo” (Poyatos, 1994,p.186). Tenemos claro así que nuestros gestos comunican y, por ende, resultan parte fundamental de nuestro discurso oral. De esta forma al analizar los resultados de los *aspectos kinésicos*, vemos que 53 de los 60 de la muestra no alcanzan un nivel avanzado. Es así que podemos decir que tanto en los alumnos participantes de la investigación como en los que hemos observado en nuestras propias sala de clase día a día, es frecuente observar la ausencia de elementos kinésicos usados como un recurso para la expresión oral. En otras palabras, podemos decir que nuestros estudiantes no están tomando en cuenta la importancia y el valor comunicativo de todo aquello que no es expresado con palabras. Es natural que estos oradores inexpertos se queden estáticos frente al receptor y tiendan a realizar gestos espontáneos tales como la indicación del apoyo visual, gestos de término del discurso o gestos cálidos (ver cuadro nº 1) como levantar las cejas o lamerse de manera sutil los labios. De acuerdo a los videos analizados, la tendencia es que los alumnos coloquen sus manos atrás o en los bolsillos, ubiquen su cuerpo pegado a la pared o en algún elemento cercano de la sala. Por otro lado, apreciamos que el problema que muestra este criterio radica en que muchos de los estudiantes no mantienen su mirada en el receptor. Tal como vimos en el apartado de *aspectos kinésicos*, la mirada es uno de los elementos extralingüísticos que ayudan a que lo expresado verbalmente sea comprendido y cobre interés en el receptor. Al respecto Vilà señala “Si la persona que interviene ante un grupo mira a sus receptores y lo hace de una manera efectiva (...) tiene mayores posibilidades de mantener la atención y de hacer llegar su mensaje” (2005, p. 96).

Ahora bien, siempre es necesario que entendamos que tanto la importancia de la mirada como el de los otros *aspectos kinésicos* son algo propio de nuestra cultura occidental. Es necesaria esta distinción, pues si bien en el establecimiento de donde se extrajo la muestra es un colegio donde asisten diversos estudiantes provenientes de distintas culturas, siempre se consideró a

hablantes criados en una cultura occidental, pero puede pasar que tengamos estudiantes formados en culturas orientales donde aspectos como a mirada son tratados de forma totalmente diferente.

Dentro de los componentes lingüísticos, tal como mencionamos en los resultados globales del criterio de *aspectos paraverbales*, vemos que son muy frecuentes los alargamientos entre oradores inexpertos -como son nuestros estudiantes- o entre oradores que presentan un grado de inseguridad en el tema tratado. Tal como lo presentamos anteriormente nuestros alumnos tienden a realizar alargamientos como: “eeeeee, buenooo”, “yyyyy”, etc. No hablamos de aquellos alargamientos que el hablante pueda realizar como para dar una pausa en su respiración y proseguir el discurso o enfatizar algún término, sino de alargamientos efectuados por nuestros estudiantes que evidenciaban no saber cómo ligar las nuevas ideas a la estructura discursiva o que mostraban una falta de seguridad durante su presentación oral.

Finalmente, llegamos al criterio de *elemento de apoyo* que es muy útil en toda exposición oral. Quizás pensemos que hoy en día dada la masificación de las nuevas tecnologías nuestros estudiantes están más acostumbrados a su uso y, por ende, los docentes podríamos solicitarlas en las presentaciones orales de las diferentes asignaturas. Sin embargo, los resultados de la presente investigación nos indicaron que el 87% de los estudiantes de la muestra se encontraban en un nivel básico e intermedio en la utilización de elementos de apoyo en su presentación oral. Al respecto, podemos señalar “El uso de soportes visuales provoca una bipartición comunicativa: la pantalla y el hablante. Para lograr mayor eficacia comunicativa, esta dualidad debe ser resuelta siempre a favor del orador, de manera que el soporte visual no le usurpe protagonismo” (Vilà, 2014,p.102). Es decir, siempre la mirada del receptor debe posarse en la persona que está hablando. Esto se dificulta si el orador presenta los problemas evidenciados en nuestros videos con respecto a este criterio, tales como: utilizar aplicaciones donde solo se coloque texto y este sea leído, no usar elementos de apoyo, colocar imágenes que dan informalidad al discurso o que no se relacionan

con lo expresado verbalmente. En efecto, los estudiantes de la muestra, tal vez por su escasa preparación en la competencia lingüística oral, tienden a utilizar los recursos de apoyos tecnológicos de manera equivocada, colocando una gran cantidad de texto que leen de modo literal, perdiendo así la mirada en el receptor, tal como antes lo señalábamos. Si es que alguno logra utilizar imágenes para apoyar el discurso, en la mayoría de los casos utilizan imágenes que no se vinculan ni con la formalidad de la situación oral ni con el tema tratado. Si hacemos el análisis por rendimiento académico, observamos que solo 8 de los 29 estudiantes de rendimiento alto logra estar en un nivel avanzado en la utilización de estos recursos. En suma, podemos afirmar que aún queda mucho por explicar en esta materia y no porque los actuales estudiantes sean nativos digitales se debe suponer que son capaces de utilizar estos recursos como apoyo al discurso oral. Más bien se debe insistir en que al utilizar recursos tecnológicos nunca debe hacer que la oratoria desaparezca; la pantalla con imágenes y el texto no deben ocupar el lugar del orador.(Reyzabal,2001; Vilà, 2014)

Otro aspecto que es necesario señalar, y que se vincula con varios criterios aquí analizados, es el uso de bosquejos. Si de elaboración y utilización de bosquejos se trata, vemos en los videos dos grupos de estudiantes: unos que exponen con tarjetas o un papel como guía de su exposición y otros que exponen sin nada. El problema se relaciona con los *aspectos kinésicos* y los *elementos de apoyo*, pues los estudiantes que utilizan algún sistema de bosquejo muchas veces tienden a apegarse a lo escrito y, por ende, es frecuente que en su discurso no mantengan la vista en los receptores, sino que miren permanentemente la información escrita, cortando así la atención de la audiencia. “La razón más habitual para estos ‘guiones exhaustivos’ es la inseguridad, la falsa ilusión de que si se lleva todo anotado, se va recordar mejor o se va a poder repescar el hilo si llega el temido momento de quedarse en blanco.”(Vilà, 2014, p.66). El segundo grupo, aquellos que exponen sin ningún tipo de recurso en sus manos son los que caen en lo señalado en el párrafo de elementos de apoyo. Es decir, aquellos

estudiantes que salen a presentar su exposición con elementos visuales usando la tecnología, pero sin un bosquejo que los ayude a recordar las ideas principales de la estructura de su discurso, son los estudiantes que durante su exposición leen todo el texto puesto en su presentación visual, demostrando de esta forma su escaso dominio del tema. Por ende, se hace prioritario que como docentes podamos ayudar a los estudiantes a realizar bosquejos breves, visuales y prácticos.

8.2 Estrategias utilizadas por los buenos oradores de octavo año básico del colegio Craighouse.

Si nos centramos ahora en las estrategias de los buenos oradores nuestra muestra realizaron, debemos mirar los resultados de los alumnos con rendimiento alto, pues tal como se indicó en la sección de presentación de los resultados son los estudiantes que alcanzaron mayores porcentajes en niveles avanzados en distintos criterios de la rúbrica elaborada. Por otra parte, y tras la revisión de los videos, podemos decir que en estos estudiantes encontramos más características de oradores expertos que en los alumnos de rendimiento medio o bajo.

En cuanto al *dominio de contenido*, los estudiantes evaluados como buenos oradores no solo son capaces de responder a las preguntas realizadas por la profesora, dando ejemplos o incluso mostrando una cita que avale su respuesta, sino que demuestran un dominio del tema. Esto se manifiesta en que su discurso no solo se centra en el tema general de la exposición, sino que estos alumnos de nivel avanzado son capaces de profundizar en el tema buscando la mayor cantidad de fuentes bibliográficas o referencias relacionadas. Es así como dos estudiantes participantes del estudio no solo se quedaron en el análisis de su tema: La simbología del ave de rapiña en la novela Los ojos del Perro Siberiano, sino que analizaron la simbología en la novela, en la literatura y en los sueños, vinculando estos tres aspectos con lo expuesto en el libro leído. Quizás esto para un orador o alguien que tiene más experticia en la investigación de un tema,

resulte algo lógico, pero debemos recordar que solo el 25% de los estudiantes de la muestra logró llegar a profundizar y establecer distintas relaciones con su tema. Por tanto, esta es una estrategia que deberíamos enseñarle a nuestros estudiantes no solo en la competencia comunicativa oral, sino también en la competencia comunicativa escrita, ya que "estudiar con profundidad el tema en que centra la exposición ayuda a construir un discurso propio y a adquirir seguridad" (Golanó, 2010,p.6).

Con respecto a las estrategias de alumnos que manifiestan un nivel avanzado, podemos señalar que estos en la introducción presentan el tema que se va a tratar, anuncian el contenido, anticipan las partes de la intervención o los puntos principales de su tema y justifican el tema. En el desarrollo, vemos cómo estos oradores utilizan conectores para enlazar su discurso. De esta forma, es frecuente escuchar "*Como vemos, la utilización del Perro Siberiano puede ser entendida como una metáfora (...). En primer lugar, porque esta representa la idea (...). En segundo lugar, vemos que la metáfora del Perro Siberiano representa (...). En tercer lugar, esta metáfora nos indica que ...*" Como vemos en este ejemplo, los conectores distributivos tienen una función de guiar el discurso y, además, van marcando al receptor las ideas que deben ser entendidas y retenidas por él a fin de comprender el tema expuesto (Vilà, 2005, p.44). Estos estudiantes también son capaces de utilizar formas de recapitulación y de anticipación del discurso: "*tal como dijimos, las consecuencias del uso de las drogas en los jóvenes se debe a...*", "*Al final, haremos un resumen de todas estas causas...*". Si bien el aspecto de la realización de una conclusión efectiva en el discurso oral es lo que más dificulta a nuestros estudiantes en el ámbito de la estructura discursiva (Calsamiglia, 1999; Reyzábal, 2001; Vilà, 2014), observamos que los dos estudiantes capaces de llegar a un nivel avanzado realizan alguna de estas estrategias, tal como vimos en el ejemplo expuesto en el apartado 7.1.2

Otras de las estrategias que los oradores de octavo año básico utilizan se relacionan con el aspecto kinésico. Si bien señalamos que este aspecto era para muchos problemático, observamos qué hacían los buenos oradores que

consiguieron estar en un nivel avanzado. Estos siete estudiantes sorprendieron a sus compañeros al utilizar gestos ante expresiones de exclamación, de interrogación o para dar énfasis. Sus gestos eran más bien lentos, no rápidos ni menos bruscos. Señalaban con el dedo alguna parte de lo que estaban diciendo y presentando en su elemento de apoyo. Pero por sobre todo, mantenían un contacto visual que permitía que el receptor se mantuviera atento a la exposición. Hemos recalcado la importancia de la comunicación kinésica durante toda la investigación, pues debemos recordar que "un 65 % de la información que se transmite en una exposición oral proviene del lenguaje no verbal"(Golanó, 2010, p.1)

Finalmente, otra de las estrategias que vale la pena destacar son las referidas a los elementos de apoyo y cómo los oradores que se encuentran en un nivel avanzado los utilizan. Estos ocho estudiantes que se encuentran en un nivel avanzado evaluado en este ámbito son los únicos estudiantes de la muestra que utilizan el recurso tecnológico como apoyo a su oratoria. Utilizan videos como recurso de introducción a su tema, lo que inmediatamente capta la atención del receptor, utilizan citas del libro para mostrarle al receptor colectivo cómo se relaciona lo que están expresando verbalmente con lo leído en el libro de lectura mensual. Otros estudiantes incluso solo colocan unas imágenes de fondo, preguntándole al público qué significan para ellos, posteriormente, relacionan esas respuestas con el tema central del su discurso. Vemos así que si estos recursos son bien utilizados, el discurso se hace mucho más fluido, más ameno y, por ende, más interesante para quien escucha. La atención siempre sigue puesta en lo que dirá el expositor y no en lo escrito.

9. Conclusiones Finales

Tras la presentación de los resultados y la discusión de estos, es necesario presentar cuáles son los hallazgos que encontramos al finalizar este estudio. Para esto, es preciso recordar cuáles eran los objetivos iniciales. El primero de ellos era identificar los problemas frecuentes en la realización de discursos orales de estos estudiantes.

Con respecto a este primer objetivo, es posible afirmar que los alumnos de octavo año básico del colegio Craighouse, al momento de emitir discursos orales, presentan problemas en los siguientes criterios evaluados: *dominio del contenido*, *estructura discursiva*, *elementos kinésicos* y utilización de *elementos de apoyo*.

En cuanto al *dominio del contenido*, el estudio arrojó que los estudiantes poseen problemas, específicamente, en el aspecto denominado conocimiento del tema. Es decir, para los alumnos fue complejo profundizar en las ideas principales de su discurso, demostrando así un conocimiento completo del tema tratado.

En el criterio de *estructura discursiva*, los alumnos presentaron problemas para realizar introducciones que atrajeran la atención de la audiencia hacia el tema tratado. Del mismo modo, fue complejo para nuestros estudiantes desarrollar conclusiones donde pudiesen resumir sus ideas, aclarándolas o aportando un dato distinto. Más bien sus conclusiones se basaron en explicitar que su discurso había acabado.

El tercer criterio donde los estudiantes presentaron mayores problemas fue en los *aspectos kinésicos*, específicamente, poder realizar gestos que concordaran y reforzaran su mensaje verbal y mantener el contacto visual con la audiencia.

El último criterio en que identificamos dificultades es el de *elementos de apoyo*. Los alumnos tuvieron problemas para utilizar elementos tales como: imágenes o presentaciones digitales, que reforzaran lo dicho oralmente y no tener que recurrir solamente a la presentación del texto o a la mera lectura de este tipo de apoyo durante su presentación.

Todo esto nos lleva a concluir que los estudiantes de octavo año básico del colegio Criaghouse deberían trabajar en los siguientes aspectos al momento de efectuar exposiciones orales:

1. Introducir el tema del discurso, presentando, delimitando y justificando el tema.
2. Concluir el discurso, sintetizando las ideas principales y utilizando fórmulas de cierre del discurso.
3. Manejar mecanismos de sustitución léxica a fin de que su discurso no se vuelva monótono.
4. Utilizar elementos kinésico para apoyar su discurso y entender que los gestos y la mirada también comunican
5. Usar elementos de apoyo para captar la atención del receptor, manteniendo el canal de la comunicación activo.

El segundo objetivo de este estudio era describir las estrategias que los buenos oradores de octavo año básico realizaban al momento de efectuar discursos orales. Al respecto podemos decir que los estudiantes que se situaron en un nivel avanzado fueron capaces de: introducir y concluir de forma eficaz su tema planteado, comunicar con gestos y con la mirada, utilizar de forma adecuada (videos, presentaciones con citas del libro, imágenes vinculadas con el tema) los recursos de apoyo y desmostar dominio de su tema al profundizar sobre las ideas principales indicadas al comienzo de cada exposición.

Por otro lado, lo analizado en la investigación nos lleva a pensar en la importancia de la enseñanza de la competencia oral en las escuelas. Al respecto, queremos insistir que estas situaciones orales que se diseñan para la planificación de la enseñanza de la comunicación oral deben ser tan estructuradas y sistemáticas como aquellas actividades que planeamos anualmente para el desarrollo de la lectura o de la escritura. Deben ser concretas y más bien colectivas.

Si revisamos el esquema de principios básico para la enseñanza de la oralidad expuesto en el marco teórico (cuadro nº 4), vemos que el tercer punto referido a la enseñanza de la competencia oral, nos insta a la enseñanza de la oralidad en todas las edades. Es aquí donde la escuela y, principalmente, el educador debe poner mucha atención, pues cualquier experiencia negativa en el comienzo del aprendizaje de la oralidad puede llevar a que estudiantes no deseen expresarse de forma oral, ya sea de manera colectiva o individual. Es por ello, que cuando los educadores de enseñanza primaria trabajan con sus alumnos, no deben ejercer presión ni obligarlos a que hablen, sino más bien centrarse en buscar estrategias y actividades alternativas para que este orador novicio pueda expresarse.

Tal como lo señala Vilà (2014) en todas las etapas del desarrollo de la enseñanza de la oralidad el profesor deberá, entonces, considerar el error como parte de este proceso de aprendizaje. Además siempre será conveniente partir de producciones reales de los alumnos, considerar la situación y el contexto de los enunciados y no solo la forma, y tener claro que el profesor es un guía del proceso de aprendizaje y no un sancionador de faltas.

Por ello, como guías de este proceso de aprendizaje de la oralidad debemos destinar un espacio central a la planificación e interrelacionar la lengua oral y escrita en las actividades de oralidad que propongamos para nuestros educandos. De esta forma contemplaremos, entonces, un tiempo para seleccionar ideas, estructurar el discurso, proponer figuras retóricas, ejemplos, citas, uso de fuentes, conectores, etc. Es importante dejar de lado la creencia

básica de que la oralidad es algo espontáneo y que basta con la simpatía o la gestualidad para ser competentes., Más bien, es necesario crear conciencia de que necesitamos un contenido sólido, una organización de ideas adecuadas y que la utilización de buenos recursos retóricos siempre ayudarán a la efectividad y atención a nuestro discurso por parte del receptor.

Si bien este estudio nos ha permitido distinguir criterios de la comunicación oral, lo cual ha sido poco estudiado anteriormente, también adolece de algunas limitaciones. En primer lugar, se podría estudiar con mayor profundidad aspectos mencionados en este trabajo, tales como los tipos de conectores discursivos que los estudiantes utilizan al momento de emitir exposiciones orales, las formas deícticas utilizadas en sus presentaciones y los tipos de recursos retóricos que desarrollan ya sea para iniciar o terminar un discurso.

En segundo lugar, la muestra presentada en este estudio es muy acotada y centrada en un sector socioeconómico específico, es decir, este estudio podría realizarse en distintos tipos de dependencias educativas, considerando la variable socioeconómica de los estudiantes.

En tercer lugar, diremos que en este estudio no se abordó si los estudiantes presentaban diferencias al momento de expresarse oralmente en diversas situaciones comunicativas, solo analizamos la exposición oral; pero como vimos en nuestro marco teórico hay diferentes posibilidades de actividades orales que pueden ser estudiadas o incluso contrastadas.

Ahora bien, es preciso señalar que el estudio referido a la oralidad conlleva una serie de dificultades al momento de obtener la muestra. Por ejemplo, el poder grabar una situación oral en un establecimiento educacional, requiere de una intervención mucho mayor, ya que las grabaciones deben ser registradas en varias clases y, por ende, deben ser parte de un planificación anual en la asignatura.

Finalmente, podemos destacar que a raíz de los resultados presentados en esta investigación, el departamento de Lenguaje del colegio Craighouse retomó las actividades de comunicación oral el año 2016, pero esta vez

centrándose en los aspectos que presentaron mayor dificultad para los estudiantes, de acuerdo a la evaluación realizada mediante la rúbrica creada en el marco de este estudio. Es así que el departamento de Lenguaje diseñó para la asignatura de Lengua y Literatura un cuadernillo de trabajo para desarrollar la actividad oral, vinculando la oralidad con la escritura y recogiendo los resultados de la presente investigación. Este trabajo ha llevado a la creación del llamado el “Proyecto de Unidad sobre la Oralidad” para los alumnos de octavo año básico del colegio Craighouse.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bassols, Margarida y Torrent, Anna. 1997. *Modelos textuales teoría y práctica*. Barcelona: Octaedro.
- Behar, Daniel. 2008. Metodología de la investigación. Ediciones Shalom.
- Briz Gómez, Antonio. 2008. Saber Hablar . Buenos Aires. Aguilar
- _____ . 1997. De lo oral a lo escrito y entre lo oral y lo escrito. Universidad de Valencia.
- Bruner, J. (2003), La Fábrica de Historias – Derecho, literatura, vida. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.
- Calsamiglia, Helena y Amparo Tusón. 1999. Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso. Barcelona. Ariel.
- Canale, M. 1983. «De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje». En Llobera, M. *et al.* (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, pp. 63-83.
- Canale, M. y Swain, M. 1980. «Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos». *Signos*, 17 (pp. 56-61) y 18 (pp. 78-91), 1996
- Castillo Víctor. 2014. Aproximación a las dificultades de lectura en estudiantes de octavo año básico pertenecientes a un nivel socioeconómico medio: un estudio de caso.

- Cassany Daniel. 1998. Enseñar lengua. Barcelona. Grao.
- _____ .1993. Describir el escribir. Barcelona. Paidós.
- Condemarín Mabel y Medina Alejandra.2009. Evaluación auténtica de los aprendizajes. Santiago. Editorial Andrés Bello.
- CIAE comunicaciones. 2015.Centro de investigación avanzada: “La escuela debe adecuarse a las distintas variedades lingüísticas “. Santiago. <http://www.ciae.uchile.cl/index.php?page=view_noticias&langSite=es&id=672> (visitada el 5 de agosto del 2015)
- Charaudeau, Patrick. 2004. *La problemática de los géneros. De la situación a la construcción textual*. Revista Signos: estudios de lingüística , N° 56, pp.23-40
- Dolz, Joaquim.1998. Pour un enseignement de l'oral. Francia. ESF editeur.
- Golanó. Conxita.2010. 50 Consejos prácticos para conseguir una buena exposición oral. Barcelona. Universidad Politécnica de Catalunya.
- González Luis. 2011. Teoría lingüística y enseñanza de la lengua. Madrid. Cátedra.
- Hymes, Dell.1974. Hacia etnografías de la comunicación en : *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística*. México : UNAM.
- _____ .1996. Acerca de la competencia comunicativa, *Forma y Función* (9), Santafé de Bogotá, p.p. 13 - 37.

- Lomas Carlos.1999. Como enseñar a hacer cosas con las palabras. Barcelona. Paidós.
- Lyons, J.1980:Semantics. Cambrige. Cambrige University Press.
- Marín, M.2001. *Lingüística y enseñanza de la lengua*. Aiqué. Bs. As.
- Ministerio de Educación. *Bases curriculares y programas de estudio*. <http://www.curriculumlineamineduc.cl/605/w3-channel.html>
- _____ .2012. Estándares orientadores para egresados de pedagogía en Educación Media. Lom
- Palou Juli, Bosch Carmina (coord.).(2005). La lengua oral en la escuela. Barcelona. Grao.
- Pilleux, Mauricio.(2001). *Competencia comunicativa y análisis del discurso*. *Estudios filológicos*, (36), 143-152. Recuperado en 11 de mayo de 2014, de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S007117132001003600010&lng=es&tlng=es. 10.4067/S0071-17132001003600010
- Reyzábal, M. V.(2001). La comunicación oral y su didáctica. Madrid. La Muralla.
- Roldán, Eduardo. (2003–2004). *La competencia comunicativa y la expresión oral*. *Documentos Lingüísticos y Literarios* 26-27: 31-32 www.humanidades.uach.cl/documentos_linguisticos/document.php?id=52 .

- Sabino, Carlos. 2008. El proceso de investigación. Bogotá. Lumen
- Scinto, Leonard. (1936). Written Language and psychological. Develomenf. Academic Press.
- Tamayo y Tamayo, Mario. El proceso de la investigación científica. México. Noriega.
- Van Dijk T. (1978). *La ciencia del texto*. Buenos Aires: Paidos.
- Vila, M. (2005) (coord.). El discurso oral formal. Contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas. Barcelona: Gráo.
- Vila, M. & Vila, I. (1994). Acerca de la enseñanza de la lengua oral. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 23, 45 – 54.
- Vigner, Gerard.(1982). *Ecrire*. París. CLE.

Anexos

1. Rúbrica
2. Resultados de la evaluación de la rúbrica alumnos de rendimiento alto
3. Resultados de la evaluación de la rúbrica alumnos de rendimiento medio

Anexo 1

RÚBRICA EXPOSICIÓN ORAL

CRITERIO	1	2	3
Dominio del contenido	El estudiante presenta un conocimiento superficial del tema , sus ideas no están desarrolladas, son básicas.	El estudiante presenta un conocimiento parcial del tema tratado, identificando parcialmente las ideas importantes.	El estudiante demuestra un conocimiento completo sobre el tema, profundiza en la idea principal de su discurso.
	El estudiante permanece en silencio o manifiesta que no puede responder las preguntas realizadas al finalizar el discurso.	Es capaz de responder preguntas al finalizar el discurso, pero no es capaz de dar detalles y/o ejemplos.	Responder todas las preguntas formuladas al finalizar su discurso oral, entregando detalles o ejemplos.
Estructura discursiva	El estudiante presenta una introducción que solo presenta el tema de la exposición y muestra los contenidos de esta, sin preocuparse de llamar la atención del auditorio	El estudiante presenta una introducción que intenta atraer la atención de auditorio, pero sin efectividad. Presenta el tema y los contenidos de la exposición.	El estudiante presenta una introducción que atrae la atención del auditorio hacia el tema tratado, se presenta el tema y justifica el contenido de la exposición.
	El estudiante presenta un desarrollo desorganizado . No hay secuencia lógica en la entrega de información. No presenta ejemplos, citas, etc.	El estudiante presenta desarrollo con cierto nivel de organización, pero con dificultad para unir ideas. Presenta escasos o malos ejemplos, citas, etc.	El estudiante presenta un desarrollo donde se organiza claramente las ideas , se percibe una transición de ideas de forma ordenada, utiliza con acierto ejemplos , anécdotas, citas, etc.
	El estudiante presenta una conclusión básica solo se limita a explicitar que su exposición ha terminado.	El estudiante presenta una conclusión donde solo se resume el tema de la exposición con las mismas ideas dichas en la introducción o en la exposición.	El estudiante presenta una conclusión donde utiliza algún recurso retórico, o concluye las ideas principales tratadas en su exposición resumiéndolas y aclarándolas o aportando un dato distinto.

Adecuación al propósito comunicativo	El estudiante no se adecúa al propósito comunicativo (informar) . El lenguaje es informal.	El estudiante se adecúa al propósito comunicativo, pero utiliza cierto términos coloquiales.	El estudiante se adecúa al propósito comunicativo, utilizando un lenguaje culto formal durante toda la exposición .
	Su vocabulario es básico y no presenta un léxico especializado sobre su tema.	Su léxico es poco variado, los términos especializados son muy limitados.	Su léxico es muy variado, utilizando términos especializados sobre su tema.
Aspectos kinésicos	El estudiante se mantiene fijo en su espacio la totalidad de la exposición. No utiliza gestos (sus manos se encuentran en su espalda, bolsillos o costados). Lee el material de apoyo, perdiendo la mirada del receptor.	El estudiante mantiene, durante parte de la exposición, contacto visual con la audiencia. Utiliza escasamente el espacio destinado para la exposición. Los gestos son pocos (alterna gestos y posición de manos en los lados o atrás) y/o no concuerdan con el mensaje verbal. * Se entiende como gestos inadecuados a aquellos que no se relacionan con lo expresado verbalmente o que pueden ser signo de agresividad (puños apretados, expresión facial tensa, postura rígida, tirantez indicativa de un esfuerzo por controlarse, etc)	El estudiante mantiene, durante todo el discurso , contacto visual con la audiencia. Utiliza el espacio y gestos que concuerdan con el mensaje verbal.

Aspectos Paraverbales	El estudiante utiliza, durante la mayor parte de la exposición, un volumen bajo, no toda la audiencia es capaz de escucharlo	El estudiante utiliza, durante en partes de la presentación, un volumen adecuado	El estudiante utiliza, durante toda la presentación, un volumen de voz lo suficientemente alto para ser escuchado por toda la audiencia.
	Se percibe un ritmo muy lento .	Su ritmo es variable(muy lento o muy rápido, se ve interrumpido por muletillas)	Su ritmo es normal, dominando pausas y silencios.
Elementos de apoyo	El estudiante presenta elementos de apoyo insuficientes, poco acertados para apoyar su mensaje o nulos. Solo se centra en leerlos durante toda la exposición sin importarle mantener la atención del receptor.	El estudiante presenta elementos de apoyo que no contribuyen al discurso oral, distraen al receptor o no concuerdan con la comunicación. En general los lee, no captando el interés del receptor	El estudiante presenta elementos de apoyo que refuerzan la comunicación, siendo capaz de explicarlos sin recurrir a la lectura de estos, manteniendo al receptor interesado en la exposición durante todo el tiempo.

Anexo 2: Resultados alumnos rendimiento alto

	Alumnos	Dominio Contenido			Estructura Discursiva				A. Propósito Comunicativo			Kinésico	Paraverbal			Elementos de apoyo
		C.T	R	total	I	D	C	total	R	V	total		V	R	total	
1	Atala Cabrera Constanza Carolina	3	3	6	2	3	2	7	3	3	6	3	2	3	5	3
2	Carvajal Miranda María Ignacia	2	3	5	2	3	2	7	3	2	5	2	3	3	6	2
3	Covalschi Ramiro	2	2	4	2	2	1	5	3	2	5	2	3	2	5	2
4	Cruz Maestre Blanca	3	3	6	3	3	2	8	3	3	6	2	3	3	6	3
5	Hola Freig Fernanda Carolina	3	3	6	2	3	2	7	3	2	5	2	3	3	6	2
6	Lepeley Torres Enrique Martín	2	2	4	2	2	2	6	3	2	5	1	2	2	4	1
7	Lobo Konar Valentina	2	2	4	1	2	1	4	2	2	4	2	3	3	6	1
8	Moreno Lazzerini Alejandra Ana	3	3	6	3	3	2	8	3	3	6	3	3	3	6	3
9	Muñoz Zamora Diego Tomás	2	2	4	2	2	1	5	3	2	5	1	3	3	6	1
10	Ramírez León Mateo Andrés	2	2	4	2	2	1	5	2	2	4	2	3	3	6	1
11	Rebolledo Benítez Valentina Del Carmen	3	3	6	3	3	2	8	3	3	6	3	3	3	6	3
12	Robino Schutze Cristóbal	3	3	6	2	3	1	6	3	3	6	2	3	3	6	2
13	Terrazas Caviglia Sebastián Ricardo	3	3	6	2	3	1	6	3	3	6	2	3	2	5	1
14	Van Bavel Casado André	3	3	6	2	3	1	6	3	2	5	2	3	3	6	2
15	Vásquez Uribe Matías Ignacio	3	3	6	2	3	1	6	3	3	6	2	3	3	6	2
16	Beheran Castro Juan Pablo	3	3	6	2	3	1	6	3	2	5	2	3	2	5	2
17	Scarabino Valentina	2	2	4	2	2	1	5	3	2	5	1	3	2	5	2
18	García Spondelli Sebastián Julio	3	3	6	2	3	2	7	3	2	5	2	2	2	4	2
19	Gerszencvich Bruzzone Elisa Andrea	2	2	4	2	2	1	5	2	2	4	2	3	1	4	2
20	González Rodríguez-Peña Francisca Antonia	2	2	4	2	2	2	6	2	2	4	2	3	2	5	2
21	González Troncoso María Francisca	3	3	6	3	3	3	9	3	2	5	2	3	3	6	3
22	Hernández Jarry Paula	3	3	6	3	3	3	9	3	3	6	3	3	3	6	3

23	Cabargas Rengifo Isidora	2	3	5	2	2	2	6	3	2	5	2	2	2	4	2
24	Contreras Urrutia Antonia	2	3	5	2	2	2	6	3	2	5	2	2	2	4	2
25	Ducasse Moraga Vicente Hernán	2	3	5	2	2	2	6	3	3	6	2	3	3	6	3
26	Gómez Molina Victoria Aldana	3	3	6	2	3	2	7	3	3	6	2	3	3	6	1
27	Lira Bilbao María Jesús	2	2	4	2	2	2	6	3	1	4	2	2	2	4	2
28	Méndez Kuncar Pablo Adolfo	2	3	5	2	2	2	6	3	3	6	2	2	2	4	2
29	Robino Schutze Felipe	2	2	4	2	3	1	4	3	3	6	2	3	3	6	2
30	Viguera Echave Mateo Andrés	3	3	6	2	3	2	7	3	2	5	2	3	3	6	3

Anexo 3: Resultados alumnos rendimiento medio

	Alumnos	Dominio Contenido			Estructura Discursiva				A. Propósito Comunicativo			Kinésico	Paraverbal			Elementos de Apoyo
		C.T	R	total	I	D	C	total	R	V	total		V	R	total	
1	Ahn Paek Si-Woo Lorenzo	2	2	4	2	2	1	5	3	1	4	2	3	2	5	2
2	Barra Sutter Josefina Loreto	2	2	4	1	2	1	4	3	2	5	3	3	2	5	2
3	Beaulieu Montoya Anaís	2	1	3	1	2	1	4	2	1	4	3	3	3	6	2
4	Blas Aguilar Ángeles	2	2	4	2	2	1	5	3	2	5	3	3	3	6	2
5	Bluhm Gasto Nicolas Andrés	2	2	4	2	2	1	5	3	2	5	2	3	3	6	2
6	Costabal León	2	1	3	1	2	1	4	2	1	3	1	2	2	4	1
7	Dallan Tomás Morgan	2	3	5	2	2	2	6	3	2	5	2	2	2	4	2
8	Dib Diego	2	2	4	2	2	1	5	3	3	6	1	3	3	6	2
9	Dulcinelli Stuckrath Baltazar	1	1	2	1	1	1	3	3	3	6	1	3	2	5	1
10	Durruty Royo Ignacio	2	2	4	2	2	1	5	3	1	4	1	2	2	4	2
11	Elgart Diesel Josefina	2	1	3	2	2	1	5	2	2	4	1	2	2	4	2
12	Ergas Castro Violeta Sofía	2	1	3	1	2	1	4	2	2	4	1	3	2	4	2
13	Faúndez Ferrini Emilia	2	2	4	2	2	2	6	3	2	5	2	3	2	5	2
14	Fuentes Valencia Sebastián Felipe	2	2	4	2	2	2	6	3	3	6	2	3	2	5	2
15	Gabor Tebbs Benjamín	1	1	2	2	2	1	5	2	2	4	1	2	2	4	1
16	García Spondelli Sebastián Julio	1	1	2	1	2	1	4	3	1	4	1	3	3	6	2
17	Guzmán Morales José Tomás	2	2	4	1	2	1	4	3	2	5	1	2	2	4	2
18	Holmgren Bravo Pedro	2	2	4	2	2	1	5	2	2	4	1	2	2	4	1
19	Jana Hoebel Martina	2	2	4	1	2	2	5	2	2	4	1	2	2	4	1
20	Jukic Marko	2	1	3	1	2	1	4	3	1	4	1	2	1	3	2
21	Lafuente Pérez María José	2	1	3	1	2	1	4	2	1	3	1	2	2	4	1
22	Lecaros Rosario	1	1	2	1	1	1	3	2	1	3	2	2	1	3	1
23	Massi Mateo	2	2	4	2	2	1	5	3	2	5	2	2	2	4	2
24	Novoa Aveggio Diego José	1	1	2	1	1	1	3	3	2	5	1	3	2	5	1

25	Orvieto Eterovic Gianfranco	2	2	4	1	2	1	4	3	2	5	1	2	1	3	1
26	Pedrero Poduje Santiago Francisco	1	1	2	2	1	1	4	2	1	3	1	3	1	4	2
27	Rojas Chandía Antonia Paz	2	1	3	1	2	1	4	2	2	4	1	2	2	4	1
28	Traumann Maximiliano	1	1	2	1	2	1	4	3	2	5	1	3	3	6	1
29	Walther Sotta Santiago	1	1	2	2	1	1	4	2	1	3	1	3	3	6	1
30	Witt Kupfer Elisa	1	1	2	2	1	1	4	3	1	4	1	2	1	3	1