

# La presentación oral en E/LE. Hacia un modelo didáctico para su enseñanza en contexto escolar

Selene Vázquez Ruiz.

*Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa.*

## INTRODUCCIÓN

La presentación oral tiene una presencia importante en el aula de E/LE en contexto escolar en Portugal, funcionando frecuentemente como instancia de evaluación. Sin embargo, en cuanto que género textual, la presentación oral no parece tener (o tiene sólo de forma secundaria y superficial) el estatuto de objeto de enseñanza. Así, los aspectos lingüístico-textuales del género reciben un tratamiento didáctico nulo o escaso. Así se deduce del análisis de un conjunto de datos recogidos durante el curso 2014/2015 en el marco de la realización de la tesis de doctorado “Géneros orales y enseñanza de E/LE en el contexto escolar portugués”.

Motivada por este hallazgo, avancé con un estudio de investigación-acción en el que me propuse poner a prueba un modelo didáctico para la enseñanza de aspectos discursivos del género presentación oral. Dicho estudio fue realizado con un grupo de E/LE de 9º del Ensino Básico portugués para el cual la producción de una presentación oral trimestral constituía la forma de evaluación de la expresión oral.

Los resultados de este estudio contribuirán a la elaboración de un modelo didáctico secuenciado en tres niveles (A1, A2 y B1) que abarca no sólo la organización textual interna del género presentación oral sino también otros aspectos lingüístico-textuales identificados como relevantes en la producción de este género textual.

## 1. FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Este trabajo se fundamenta en la perspectiva teórica-epistemológica conocida como *interaccionismo-sociodiscursivo* (en adelante, ISD);<sup>1</sup> corriente que defiende una perspectiva interdisciplinar y que se sitúa en el campo de las *ciencias humanas* (y no exclusivamente en el campo de la lingüística). Nos interesa destacar que, frente a la tendencia dominante en el campo de enseñanza de lenguas extranjeras, donde perspectivas *comunicativas* de la enseñanza se aúnan a perspectivas *cognitivas* del aprendizaje (Zuengler & Miller 2006), en la propuesta del ISD la teoría didáctica y la teoría del aprendizaje forman un todo coherente donde lo social ocupa un primer plano.

De acuerdo con los principios teóricos del ISD, se afirma aquí que la capacidad de comunicarse y de actuar en el medio social se materializa a través de la producción de textos. Por otra parte, los *textos empíricos* que un hablante produce y que le permiten re-

---

<sup>1</sup> Bronckart (1997, 2007); Schneuwly & Dolz (2004), etc.

alzar acciones lingüísticas y tareas en su entorno se organizan en *géneros textuales*. A lo hora de abordar la enseñanza de una lengua extranjera, esto significa que los géneros textuales, en tanto que “*instrumentos de adaptación y participación en la vida social / comunicativa*” (Bronckart & Dolz 2007, en Miranda 2008) pueden ser considerados un objeto de enseñanza privilegiado en el camino hacia el desarrollo de las *capacidades textuales* de los alumnos.

A pesar de que la relación entre comunicación y producción e interpretación de textos es evidente, el tratamiento didáctico de los aspectos textuales del lenguaje, aquellos que van más allá del nivel de la oración, continúa siendo problemático. Varios trabajos de investigación en didáctica de lenguas llevados a cabo desde la perspectiva del ISD (principalmente, los liderados por el equipo de didáctica de las lenguas de la Universidad de Ginebra) se han propuesto encontrar caminos para viabilizar la enseñanza de la expresión oral y escrita. Para organizar dicha enseñanza, se han elaborado en este marco dos herramientas fundamentales: los *modelos didácticos de géneros* y las *secuencias didácticas*. La investigación y desarrollo de estas herramientas ha estado especialmente vinculada a la enseñanza de la lengua materna. Sin embargo, en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras, podemos afirmar que “*el desarrollo de estos instrumentos [...] es un camino todavía por explorar*” (Miranda 2008: 42)<sup>2</sup>.

Partiendo de este marco global quisimos<sup>3</sup> ensayar un modelo didáctico del género *presentación oral escolar* que abordase una de las *dimensiones enseñables* del mismo (la *estructura interna*) y lo hicimos en un contexto muy específico: el de la enseñanza de español como lengua extranjera (E/LE) en el contexto escolar portugués. Para ello, adoptamos una lógica metodológica de *investigación-acción*: comenzamos por observar las producciones de los alumnos en contexto de clase, elaboramos una propuesta de intervención y a continuación la pusimos en práctica para finalmente evaluar el impacto de la misma.

## 2.¿QUÉ “PRESENTACIÓN ORAL”?

Antes de proceder a la exposición del proceso de investigación y de analizar los resultados, es preciso definir nuestro objeto de estudio: ¿a qué nos referimos por presentación oral? Con esta denominación se designa a un conjunto de géneros textuales emparentados. De entre ellos, unos pertenecen al ámbito académico (*ponencia, conferencia, seminario, comunicación...*) otros al ámbito profesional (*presentación comercial...*), otros al ámbito público (*presentación de actos informales y oficiales...*). ¿Qué es lo que todos ellos tienen en común que nos permite mirarlos como a una familia? Schneuwly y Dolz (2004) destacan que, tanto los géneros mencionados como otros escritos que colocan en el mismo *agrupamiento*, tienen como función la “*transmisión y construcción de saberes*” (ibidem). Dominan en este grupo de géneros aspectos tipológicos del *orden del exponer* (Bronckart, 1997). Desde el punto de vista de las *capacidades de lenguaje* implicadas en su producción, los autores apuntan que el alumno que pretende producir una presentación oral habrá de ser capaz de presentar en un texto diferentes formas de saberes<sup>4</sup>.

---

<sup>2</sup> Destacan, en este ámbito, los trabajos de Cristovão (2002, entre otros) para la enseñanza de inglés LE en Brasil, y de Miranda (2008) para la enseñanza del portugués LE en el contexto argentino. Para la enseñanza del francés lengua materna destaca la obra de Schneuwly y Dolz (2004).

<sup>3</sup> El uso del plural se justifica por referencia a equipos de personas, en unas instancias la profesora del grupo y la doctoranda; en otras la doctoranda junto con la orientadora y la coorientadora de tesis.

<sup>4</sup> Es de resaltar que en la propuesta de Schneuwly & Dolz para la enseñanza de los géneros en la escuela, la definición de una serie de agrupamientos de géneros a partir de los tres parámetros indicados más arriba, es la estrategia fundamental para superar las limitaciones de cualquier intento de abordar los géneros textuales de forma individual.

Nos interesa mantener esta visión del género formando parte de una familia mayor en la que podemos incluir géneros tanto orales como escritos. En cualquier caso, este estudio se centra de manera específica en la exposición oral que ocurre en el ámbito escolar,<sup>5</sup> en la que los alumnos o estudiantes ensayan una variación del género que denominaremos *presentación oral escolar*. A lo largo de este artículo usaremos el término *presentación oral* para referirnos específicamente a la presentación o exposición oral que ocurre en dicho contexto.

Aclarada la cuestión nocional-terminológica aún podemos preguntarnos ¿qué entiende por “presentación oral” el docente que utiliza esta herramienta para la evaluación de la expresión oral en lengua extranjera en un contexto escolar como el portugués? Nuestro estudio sobre el tratamiento didáctico de la presentación oral en este contexto nos obligó a plantearnos esta cuestión: abordarla resulta pertinente antes de cerrar este apartado. A partir del análisis de una serie de entrevistas y cuestionarios, concluimos que, en este contexto particular, *hacer una presentación oral* equivale a la actividad genérica de *hablar en público* (Marco Común Europeo de Referencia -en adelante MCER-), constituyendo principalmente una oportunidad para practicar de forma oral los contenidos temáticos, léxicos, gramaticales y funcionales impartidos a lo largo de un tema o unidad didáctica. Ello quiere decir, como ya avanzamos en la introducción, que en cuanto que género textual la presentación oral no tiene el estatuto de *objeto de enseñanza*, en otras palabras: las dimensiones textuales del mismo no son abordadas de forma explícita. En contraste con este enfoque, en este artículo se defiende, como se pondrá de manifiesto a lo largo del mismo, que hacer una presentación oral implica manejar una serie de recursos lingüístico-textuales que deben ser abordados explícitamente en las aulas.

### 3. ESTUDIO DE CASO: EL RECORRIDO

#### 3.1. Visión global

El estudio se realizó durante el segundo y tercer trimestre del curso 2014/2015 en una escuela pública donde se imparte E/LE en el *Ensino Básico* y en el *Ensino Secundário*. Se trabajó con un grupo de 9º de *Básico*, en estrecha colaboración con la profesora de E/LE del grupo. Comenzamos por conversar con la profesora para conocer mejor el contexto del grupo y su enfoque para trabajar con las presentaciones orales. Estas charlas también sirvieron para ponernos de acuerdo sobre aquello que queríamos trabajar y la forma en que dicho trabajo podría organizarse.

Asistí a la realización de unas primeras presentaciones orales (PP1) por parte de los alumnos en marzo de 2015. Dichas presentaciones constituían la prueba de evaluación para la expresión oral en el 2º trimestre. La grabación en audio y la anotación por escrito de lo observado fueron los instrumentos de recogida de datos privilegiados. El análisis de PP1 tenía como objetivo detectar necesidades y dificultades a fin de preparar la sesión de trabajo con los alumnos. Tras dicho análisis, concluí que la intervención se centraría de forma especial en un trabajo sobre la *estructura interna* de la presentación. Con fundamento en los trabajos de Schneuwly & Dolz (2004) y Villar (2011) elaboré un modelo didáctico de estructura interna adaptado a las necesidades detectadas en el grupo, que presenté y trabajé con los alumnos en una sesión de trabajo conjunta. Una semana después de dicha sesión asistí a la realización de nuevas presentaciones orales (PP2) por parte de

---

<sup>5</sup> Introducimos una distinción metodológica entre un *ámbito científico-académico*, en el que operan académicos y especialistas, y un *ámbito escolar-universitario*, en el que quienes producen los textos tienen el papel de aprendices.

los alumnos, presentaciones que sirvieron para evaluar la expresión oral de los mismos en el tercer trimestre. Por último, realicé un análisis comparativo de PP1 y PP2 con el fin de evaluar el impacto de la intervención. Nos detendremos a continuación en las principales estaciones de este recorrido.

### 3.2. Análisis de PP1

Por circunstancias diversas derivadas del proceso de investigación, el análisis se centró en las producciones de diez alumnos del mismo grupo-clase. El proceso de observación de las primeras presentaciones y el posterior análisis de los datos recogidos me permitió identificar una serie de áreas conflictivas sobre las cuales valdría la pena centrarse. Así, se observó:

- a) De forma general, los alumnos tenían dificultades en dotar de cierta estructura a sus presentaciones. Esta circunstancia se hizo más patente en el *cierre* de las mismas. Como vemos en el gráfico 1, en la estructuración de su apertura o *introducción*, cuatro de diez alumnos saludaron, dos de diez se presentaron, todos enunciaron el tema del que iban a tratar y ninguno hizo un breve resumen o esquema de los puntos que iba a tratar. En cuanto al cierre, se observó que un gran porcentaje de alumnos terminaba sus intervenciones de forma abrupta, sin indicar que habían concluido (finalizar), agradecer la atención de los compañeros o abrir un turno de preguntas. En consecuencia, al final de cada presentación no convenientemente concluida, la profesora intervenía a fin de recordar a los alumnos que debían cerrar su presentación indicando que había llegado el fin.
- b) Los alumnos-público tenían un papel pasivo durante toda la sesión, escuchando una presentación detrás de otra durante 40 minutos, sin pausa entre ellas ni tiempo para preguntas.
- c) Los alumnos-expositores más tímidos y/o menos diestros dirigían su presentación (y su mirada) a la profesora.

Con base a estas observaciones, concluimos que la intervención se centraría en un trabajo sobre la *estructura interna* (a) de la presentación. Consideramos asimismo conveniente tratar, aunque de forma muy breve, algunos aspectos relacionados con (b) la *situación de la comunicación* y –derivados de esta– con (c) el *lenguaje no verbal*.

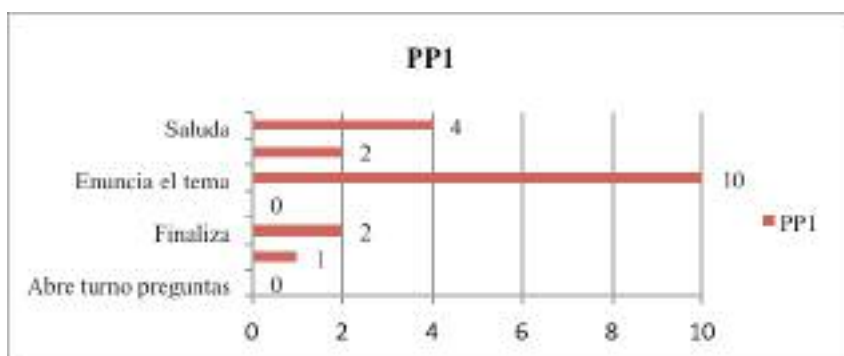


Gráfico n°1 [Gráfico de la autora]

### 3.3. Presentación oral escolar en ELE. Un modelo didáctico de estructura interna.

El modelo didáctico para abordar la enseñanza de la estructura interna que aquí se presenta tiene su fundamento teórico en dos trabajos de naturaleza distinta pero complementaria.

El primero de ellos (Schenuwly & Dolz 2004: 215-246) es un modelo didáctico para la enseñanza de la presentación oral en lengua materna. En él los autores, tras caracterizar el género exposición oral, identifican las siguientes dimensiones enseñables del género: la *situación de comunicación*, la *organización interna* de la exposición y las *características lingüísticas*. En cuanto a la organización interna, los autores distinguen, para efectos de enseñanza, una serie de fases que mostramos de forma sintética en el gráfico nº2.

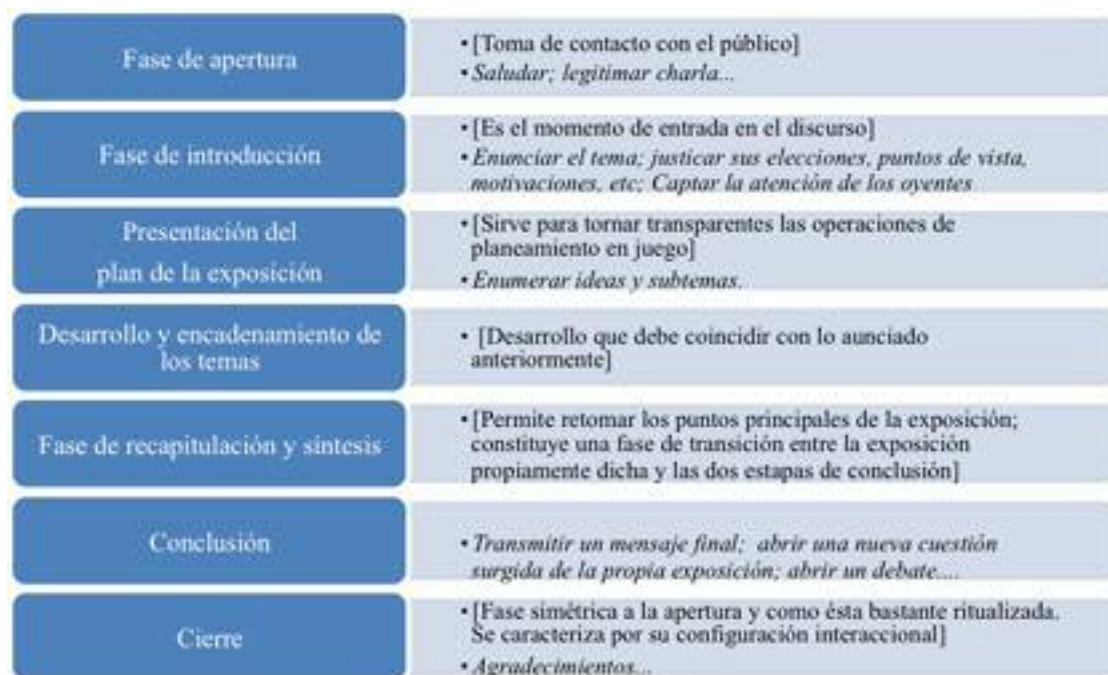


Gráfico nº 2 . Organización interna de la exposición según Schenuwly y Dolz (2004:

El trabajo de Villar (2011), también con vocación didáctica, es un análisis descriptivo de un corpus de presentaciones orales académicas producidas por alumnos universitarios alemanes de E/LE. En este estudio, la autora parte de un modelo de “estructura global” del género presentación oral académica (ver gráfico nº3) que sirve para analizar las ocurrencias de las distintas categorías en el corpus e identificar así ciertas características del género.

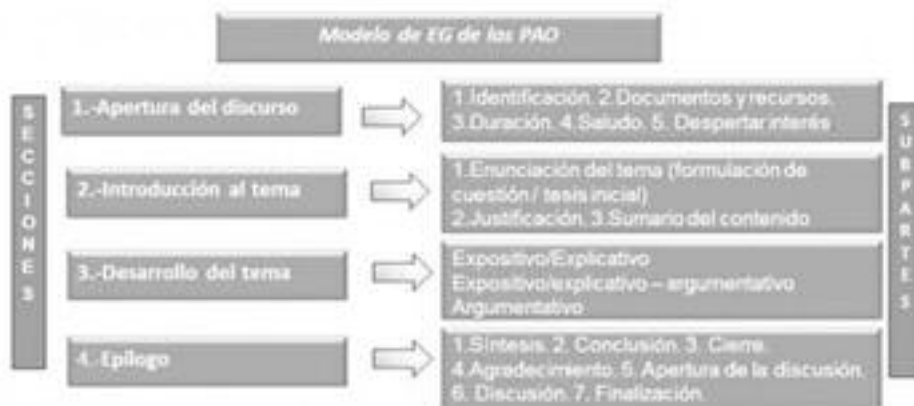


Gráfico nº 3(Villar 2001: 8) Estructura global (EG) de la presentación oral académica (PAO).

Combinando estas dos propuestas llegamos a un primer modelo para abordar la enseñanza de la estructura interna del género presentación oral en el aula de E/LE en contexto escolar (ver gráfico nº4). En dicho modelo la presentación oral consta de una *introducción*, un *desarrollo* –el cual no abordamos- y un *cierre*. Tal y como se muestra en el esquema, cada una de estas partes consta de una serie de subpartes<sup>6</sup>.

Podemos ver esta propuesta para abordar la enseñanza de la estructura interna del género presentación oral desde dos ángulos diferentes. En primer lugar, en tanto en cuanto la propuesta surge de la observación y análisis del contexto de enseñanza de este género y del análisis de producciones de un grupo de alumnos específico, podemos afirmar que se trata de una herramienta contextualizada y situada para un grupo-clase específico. Por otro lado, puesto que el modelo se apoya en una reflexión teórica, podemos conceptualizarlo como un modelo abstracto para abordar la enseñanza de la dimensión estructural de la presentación oral en ELE en un nivel de dominio específico (A2).

Como objeto contextualizado, este modelo cobró vida en la propia sesión de trabajo con los alumnos, en el curso del propio proceso de *transposición didáctica* (del objeto de enseñanza programado, al objeto de enseñanza efectivamente enseñado).

En cuanto que modelo abstracto descontextualizado, esta propuesta no pretende ser, de manera alguna, una traducción de la realidad. Es evidente que la estructuración textual propuesta en este modelo es una entre muchas posibles, y su naturaleza es eminentemente didáctica. De la misma manera, las posibilidades de ejecución de las distintas *acciones verbales*<sup>71</sup> “Microfunciones” en el lenguaje del MCER (*saludar, presentarse, enunciar el tema...*) identificadas como relevantes para la producción del género son múltiples. En el modelo se muestran, a modo de ejemplo, algunas de estas posibilidades. Por último, es evidente que la vocación de un modelo abstracto de esta naturaleza es descender a contextos situados diversos: el modelo abstracto solo tiene sentido si es contemplado como un modelo abierto, flexible y moldeable.



Gráfico nº 4

6 Si comparamos nuestra propuesta de estructura interna con la de Villar (2011) o Schneuwly y Dolz (2004) veremos que se trata de una versión simplificada. Dicha simplificación es necesaria a fin de poder adaptar la enseñanza de este objeto al contexto de enseñanza de una lengua extranjera en niveles iniciales. A modo de ejemplo, vemos que en nuestra propuesta no está representado el enfoque argumentativo que algunas presentaciones orales pueden tomar. Partimos de la idea de que en los niveles de maestría en los que nos enfocamos (de A1 a B1) las presentaciones orales tienden a versar sobre temas conocidos o del ámbito personal, por lo que suelen tener un carácter expositivo.

Expondremos a continuación la forma en que este modelo cobró vida durante una breve sesión de cuarenta minutos, que tuvieron su reflejo en las posteriores producciones de los alumnos (PP2).

#### 3.4. Descripción de la sesión de trabajo

Regresamos al aula en el tercer trimestre una semana antes de la realización de la prueba de evaluación de expresión oral. En esta ocasión (PP2), los alumnos tenían que preparar una presentación oral describiendo dos fiestas populares, una portuguesa y otra española. La sesión de trabajo con los alumnos tuvo una duración de cuarenta minutos, durante los cuales realizamos las siguientes tareas:

- **Reflexión acerca de la situación de comunicación de la presentación oral**

Preguntamos a los alumnos: ¿a quién va dirigida la presentación? Llegamos a la conclusión de que a pesar de que todos sabemos que el destinatario real es el profesor, en realidad estamos jugando a crear una situación de ficción, en la que el destinatario es el grupo-clase (compañero y profesor). El éxito de la presentación depende, en parte, de la capacidad del alumno de crear esta situación ficcional. Reflexionamos también sobre la cuestión de la mirada. Si el destinatario es el grupo-clase, entonces la mirada debe dirigirse al público (los compañeros), y no al profesor.

- **Exposición teórica, con un apoyo de una presentación digital, bajo el título: “Organizando mi presentación oral”.**

Durante dicha exposición mostramos a los alumnos posibilidades de organizar sus presentaciones, a partir del modelo expuesto en 3.3 (gráfico nº4). A la hora de presentar las distintas posibilidades de ejecución de las acciones verbales que vertebran las distintas subpartes de la presentación (*saludar, presentarse, etc.*) utilizamos un enfoque interactivo: animamos a los alumnos a hacer sus propias propuestas. Este enfoque nos permitió no sólo conocer e incorporar los conocimientos previos de los alumnos, sino también evaluar la adecuación pragmática de sus propuestas (Adecuado: “*Muy buenos días; Hola, buenos días*”; dudoso: “*¡¡Hola, hola!!; ¡¡Hola a todos!!*”; Inadecuado: “*Muy buenas; ¿Qué pasa tíos?*”).

- **Ejercicios prácticos.**

Realizamos algunos ejercicios en parejas y en grupos para ensayar la introducción y el cierre. Además de abordar la cuestión estructural, pedimos a los alumnos que tuvieran el cuidado de dirigir su mirada hacia el compañero o compañeros del grupo para los que hacían la presentación. Este ejercicio tuvo especial sentido para aquellos alumnos más tímidos que en PP1 habían mostrado una clara dificultad en enfrentar al público, motivo por el cual dirigieron su mirada al profesor. Realizar este ejercicio en pequeña escala con un grupo de cuatro compañeros elegidos por ellos les ayudó a ganar cierta seguridad.

- **Breve reflexión sobre el miedo escénico.**

En distintos momentos a lo largo de la sesión reflexionamos sobre el papel del miedo en el éxito de una presentación pública. Cuando les preguntamos acerca de cómo se sentían cuando tenían que ponerse delante de los compañeros para hablar, afirmaron que solían sentirse nerviosos y cohibidos. Comentaron, además, que a pesar de estar siempre algo nerviosos, solían sentirse más seguros si se habían preparado bien, y en cualquier caso se sentían mejor conforme avanzaba la exposición. Enlazando las propias ideas de

los alumnos concluimos con ellos que: 1. La preparación es una de las claves del éxito. 2. Un buen comienzo es un aliado, nos ayuda a relajarnos y a sentirnos más seguros. 3. Una introducción bien preparada garantiza un buen comienzo.

### 3.5. Observación de PP2

Tras esta breve sesión de trabajo, regresamos una semana después para asistir a la realización de PP2. Para facilitar la observación, elaboré unas plantillas en las que simplemente fui marcando si el alumno-expositor producía o no las distintas subpartes que les habíamos propuesto en el modelo. Como había acordado con la profesora, le asignamos esta misma tarea al público; de esta manera se les asignaba una función con lo cual dejarían de tener un papel pasivo. Los datos recogidos en la plantilla de observación fueron completados con la posterior audición de las presentaciones, grabadas en audio. Esta plantilla sería fundamental para el análisis comparativo entre PP1 y PP2, cuya finalidad era evaluar el impacto de la intervención.

### 3.6. Análisis del impacto de la intervención

Para comparar las producciones de los alumnos en cuanto a la estructuración global de sus presentaciones contabilizamos los apartados que fueron (o no) producidos por los alumnos en cada una de las estancias. Esto nos permitió evaluar hasta qué punto nuestra propuesta había sido incorporada. Los resultados de dicha comparación se pueden ver en el gráfico nº5, en el cual vemos que a pesar de tratarse de una sesión de trabajo breve, los alumnos incorporaron a sus producciones un gran número de elementos de la propuesta. Comentaremos en líneas generales algunas cuestiones que los datos expuestos suscitan.

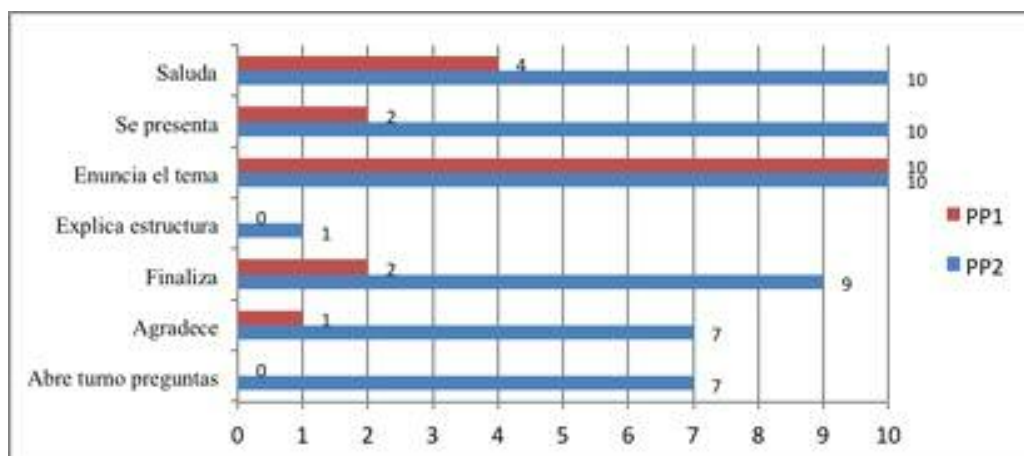


Gráfico nº 5 [Gráfico de la autora]

- Tanto el *saludo* como la *presentación* fueron incorporados por todos los alumnos de la muestra.

A nuestro entender, este dato indica que se trata de “microfunciones” cuya producción resulta sencilla para los alumnos. El dato podría indicar, además, que los alumnos han tomado consciencia no solo de la importancia que un buen comienzo tiene para ganar confianza ante el público, sino también de la importancia que *saludar* y *presentarse* tienen a la hora de crear una situación de comunicación que se distancie de la cotidianidad.

No obstante, la situación de partida (PP1) no era idéntica: cuatro alumnos habían saludado, pero sólo dos alumnos se habían presentado. Evidentemente, esto puede estar

relacionado con la dudosa necesidad de presentarse en un contexto *de facto* en el que los alumnos se conocen y se ven a diario. Tras conversar con los propios alumnos sobre la pertinencia o no de presentarse brevemente a los compañeros al inicio de sus presentaciones, optamos por recomendar que lo hicieran: hacerlo no solo da forma a la presentación, sino que también contribuye a crear la situación de comunicación apropiada. En todo caso, planteamos que esta era una cuestión opcional y sugerimos que utilizarasen una fórmula del tipo “*Como ya sabéis...*”. La respuesta de los alumnos en todos los casos fue incluir esta subparte. Las posibles razones ya han sido comentadas.

- Todos los alumnos enunciaron el tema de su presentación tanto en la primera como en la segunda producción.

Este parece ser un dato importante y a nuestro entender indica que de hecho no es posible hacer una presentación sin enunciar el tema de la misma. Villar (2011) llegó a la misma conclusión en su estudio. Puesto que este “movimiento” es imprescindible, y puesto que de hecho su producción no parece representar grandes dificultades para los alumnos, nos parece que, con vistas a una gradación de contenidos de esta dimensión de la presentación oral, esta subparte podría y debería ser trabajada desde un nivel A1.

- En PP1, ningún alumno realizó un esquema de los puntos a tratar en su introducción. Sólo un alumno fue capaz de realizar un breve resumen de los puntos que iba a tratar en PP2.

Mientras que unas instrucciones breves bastaron para que todos los alumnos consiguieran incorporar el saludo y la presentación a sus exposiciones, este tipo de instrucciones no fue suficiente para que consiguieran abrir sus intervenciones con un breve resumen de los puntos que iban a tratar. La producción de un resumen oral previo a la exposición es una operación lingüística compleja y los alumnos requieren de mayor instrucción y práctica al respecto para ser capaces de dominarla.

- En PP2 casi todos los alumnos (90%) pasan a indicar que han finalizado su presentación, frente a un 20% en PP1. Hay seis alumnos que no cerraron su presentación agradeciendo la atención al público en la primera presentación que sí lo hacen en la segunda. Ningún alumno abrió un turno de preguntas en PP1, siete lo hacen en la segunda ocasión.

En relación con las tres partes que en nuestra propuesta configuran el *cierre*, consideramos que la significativa incorporación de las mismas a las presentaciones de los alumnos se relaciona con la toma de consciencia de la importancia de crear la situación de comunicación ficcional que la realización de una presentación oral en clase requiere. La pertinencia o no de *abrir un turno de preguntas* también fue discutida en la sesión de trabajo. Esta subparte se presentó como opcional: debido a la forma de planificación de las clases no había tiempo para abrir dichos turnos. A pesar de ello, de acuerdo con la lógica seguida en el caso de *presentarse*, sugerimos a los alumnos que lo hicieran. El hecho de que los alumnos abrieran esta puerta tuvo una consecuencia significativa: en una ocasión un alumno del público optó por tomar la palabra y realizar una pregunta, lo que no había ocurrido en ningún caso en PP1.

Una vez realizado este análisis pormenorizado en que hemos comparado el número de alumnos que produjo cada una de las subpartes que integran la estructura de la presentación de acuerdo con nuestra propuesta, podemos ahora considerar la introducción y el cierre como bloques separados, a fin de evaluar si hubo alguna diferencia en la evolución

desde PP1 a PP2 en relación con la producción estas dos partes. Al realizar este análisis observamos lo siguiente:

- En primer lugar, se partía de unas introducciones mejor estructuradas: en PP1, los alumnos produjeron en media un total de 1,6 de 4 partes consideradas como relevantes en la estructuración de la introducción. Para el cierre se consideraron tres partes posibles, siendo que los alumnos produjeron, en media, 0,3 de estas 3 partes en PP1.
- En parte debido a esta situación inicial y tal y como vemos en el gráfico, la mejora en la estructuración del cierre en PP2 fue significativamente mayor que la mejora en la estructuración de la introducción. En términos porcentuales podríamos decir que la mejora en la estructuración de la introducción fue del 94%, y la del cierre de 667%. En este sentido, nuestros objetivos se cumplieron.

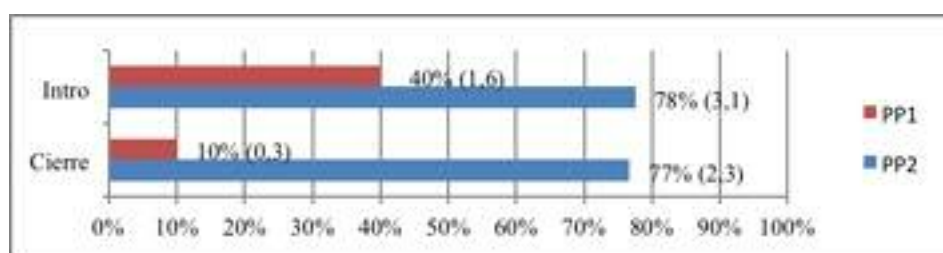


Gráfico nº 6 [Gráfico de la autora]

Decidimos también comparar las calificaciones obtenidas por los alumnos en el segundo y tercer trimestres en expresión oral<sup>8</sup>. Comparamos en este caso las calificaciones de 16 alumnos, que fueron aquellos que realizaron ambas pruebas.

Como se ve en el gráfico, la mayoría de los alumnos obtuvo mejor nota en el tercer trimestre, algunos de ellos se mantuvieron con la misma nota y sólo dos alumnos de dieciséis obtuvieron una nota inferior. No podemos establecer una relación directa entre las calificaciones obtenidas y el impacto de la intervención, pues otras causas pudieron intervenir en dicha mejora. El objetivo de este estudio no es evaluar dichas causas, por lo que nos limitamos a referir los datos factuales.

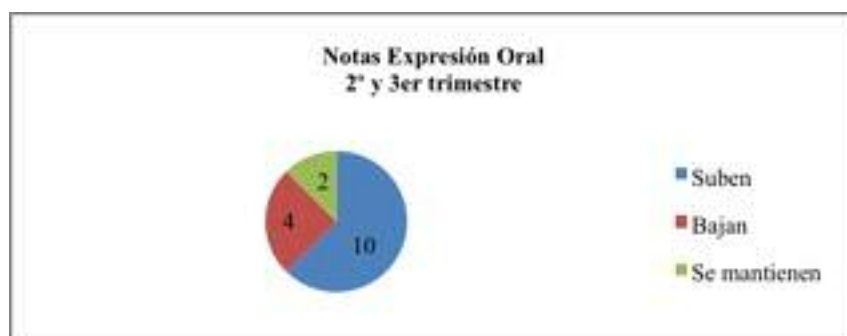


Gráfico nº 7

<sup>8</sup> Dichas calificaciones fueron calculadas en función de la nota obtenida en la prueba de evaluación de la expresión oral (realización de la presentación oral) junto con la observación de intervenciones orales en clase. Por lo tanto, a pesar de no ser la única variable, la presentación oral era decisiva en el cálculo de dicha calificación.

#### 4. CONCLUSIONES

Del análisis del impacto de la intervención concluimos lo siguiente:

- Tras una sesión de trabajo de cuarenta minutos en la que se abordó una propuesta de estructuración de la presentación oral, los alumnos consiguieron, de forma general, organizar sus presentaciones de forma más racional y elaborada.
- Concretamente en lo que se refiere al cierre de las presentaciones, pasamos de una situación de cierre abrupto a cierres estructurados y explícitos.
- La mejora en la organización de las presentaciones tuvo su expresión en las calificaciones obtenidas por los alumnos en relación con la evaluación de sus capacidades de expresión oral, a pesar de que admitimos que la evolución positiva en las calificaciones obtenidas por los alumnos puede haber tenido otras causas.
- Los resultados de este estudio muestran que es posible y deseable establecer algún tipo de gradación para la enseñanza de este género en E/LE en contexto escolar. Organizar adecuadamente una presentación implica operaciones lingüísticas con un grado variable de complejidad (*saludar* frente a *realizar un resumen*) y de obligatoriedad (*enunciar el tema* es imprescindible pero *abrir un turno de preguntas* explícitamente no siempre lo será), elementos que será preciso tomar en cuenta en la concepción de dicha gradación.

De una manera global, los resultados de este estudio de caso parecen mostrar que efectivamente el trabajo didáctico explícito con los aspectos textuales del género presentación oral contribuye a mejorar las producciones de los alumnos. En este sentido, entendemos que el modelo didáctico de género es una herramienta útil para canalizar la enseñanza de los géneros textuales, y concretamente, de la presentación oral.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bronckart, J.P. (1997): *Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo sociodiscursivo*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- (2007): *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Consejo de Europa (2001): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MECD-Anaya. <[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/)>.
- Cristovão, V. L. L. (2002): *Gêneros e ensino de leitura em LE: os modelos didáticos de gêneros na construção e avaliação de material didático*: Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.
- Miranda, F. (2008) “De la «competencia comunicativa» al «dominio de los géneros». La formación de profesores de lengua extranjera”. *Novedades Educativas*, 211, 40-43
- Schneuwly, J. & Dolz, B. (2004): *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras.
- Villar, C.M. (2011). “Las presentaciones académicas orales de estudiantes alemanes de E/LE. Del discurso monológico al dialógico”. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*. <<http://www.nebrija.com/revista-linguistica/las-presentaciones-academicas-orales-de-los-estudiantes-alemanes-de-e-le>>
- Zuengler, J., & Miller, E. R. (2006). “Cognitive and sociocultural perspectives: Two parallel SLA worlds?”. *TESOL Quarterly*, Vol. 40, No. 4 (Dec., 2006), 826-828