

"¡PERO SI YO ESTUDIÉ...!" DISCURSO ACADÉMICO Y FRACASO ESTUDIANTIL EN EL EXAMEN FINAL ORAL¹

ANDREA ESTRADA*

En este artículo se describe la articulación entre escritura y oralidad en exámenes universitarios. El objetivo es identificar las principales dificultades discursivas y estratégicas con las que se encuentran los estudiantes universitarios en el momento de enfrentar el examen final oral. Los datos empíricos demuestran que, en algunos casos, los mismos alumnos que no lograron exponer sus conocimientos en forma adecuada en un examen oral han superado exitosamente otras instancias parciales de carácter escrito sobre los mismos contenidos. Probablemente, el factor más importante de esta paradoja se deba a la identificación de la capacidad comunicativa oral en el ámbito académico con el de la vida cotidiana, y a la idea de que la oralidad es una capacidad en ejercicio permanente que, por lo tanto, no necesita ser practicada. El llamado "analfabetismo académico", entonces, no se circunscribe solamente a las dificultades lectoras y de escritura de numerosos alumnos que ingresan a la universidad, sino a la falta de competencias específicas para la preparación de los géneros orales.



The author aims to describe the articulation between writing and speech in order to identify the main discursive and strategic difficulties university students encounter when facing a final oral exam. The empirical information shows that, in some cases, the same students that were not able to put their knowledge forward in an appropriate way during an oral exam had successfully passed other written assessment evaluations on the same content. Probably, the most important factor of this paradox is the identification of the communicative oral skills in an academic environment with that used in everyday life, and to the idea that speech is a skill in permanent use and that, therefore, does not need practice. The so called "academic illiteracy", then, is not restricted only to those reading and writing difficulties of the students who enter university, but to the lack of specific competences in oral genres training.

Introducción

En este artículo, que se inscribe en el marco de una investigación más extensa sobre el discurso científico-académico, me propongo analizar las características discursivas del subgénero “examen oral”. Desde mi punto de vista, el llamado “analfabetismo académico” de numerosos alumnos que ingresan a la universidad no se circunscribe solamente a las dificultades lectoras y de escritura, sino a la falta de competencias específicas para la preparación de los géneros orales, en especial de los exámenes. Este hecho ha sido paradójicamente soslayado y si bien existen numerosos trabajos que dan cuenta de las dificultades de los alumnos universitarios en la comprensión y en la producción escrita de los distintos géneros científico-académicos,² son escasas las investigaciones que relacionan el discurso escrito con otros subgéneros académicos que pertenecen al ámbito de la oralidad.

En los exámenes finales, los estudiantes deben contestar preguntas y exponer un tema en forma oral, lo cual supone un manejo solvente de las habilidades lectoras y de escritura. En el medio universitario, estas habilidades tienen, en general, la finalidad de dar cuenta del proceso de apropiación de los conocimientos. Por esa razón, la articulación entre escritura y oralidad (Ong, 1997) parece ser la clave para identificar las principales dificultades discursivas y estratégicas con las que se encuentran los alumnos en el momento de enfrentar el examen oral.

Prima facie, estas dificultades parecerían indicar falta de estudio, mala organización de la exposición, falencias en el manejo del léxico especializado, inadecuación a la situación de examen, nervios, etc. Sin embargo, de la observación empírica surge el dato de que en algunos casos los mismos alumnos que no lograron exponer sus conocimientos en forma adecuada en un examen oral, sí pudieron hacerlo en instancias escritas. Probablemente el factor más importante de esta paradoja se deba, tal como señalan Natale y Valente (2004), a la identificación de la habilidad comunicativa oral en el ámbito académico con el de la vida cotidiana, y a la idea de que la oralidad es una capacidad en ejercicio permanente y que, por lo tanto, no necesita ser practicada.



Este estudio se propone, por un lado, establecer un correlato entre las huellas de oralidad que la actividad discursiva del locutor deja en su propio discurso (Gulich y Kotschi, 1983) y por el otro, identificar los problemas estratégicos y discursivos que subyacen o provocan dichas huellas. Para ello, presentaré aquí la confrontación de seis exámenes parciales escritos de la materia Corrección de Estilo –perteneciente a la Carrera de Edición de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires– con seis exámenes finales orales.

Metodología y análisis de ejemplos

Con el fin de dotar de confiabilidad la confrontación entre el discurso oral y el escrito, he seleccionado las muestras de acuerdo con el siguiente criterio:

1. Elegí 20 exámenes parciales escritos de la materia Corrección de Estilo tomando como principal criterio de selección el hecho de

que hubieran sido aprobados con un mínimo de 7 puntos sobre 10. De este modo, deseché factores como desconocimiento del tema o falencias en las competencias propias de la producción escrita.

2. Opté luego por aquellos temas que resultarían más aptos para ser expuestos en forma oral y verifiqué que hubieran sido desarrollados por el profesor a cargo en las clases teóricas.
3. Para que la confrontación entre ambas modalidades fuera posible, me aseguré de que en la instancia de examen oral los alumnos fueran interrogados sobre los mismos temas desarrollados en la modalidad escrita (parciales).
4. Seleccioné entre las exposiciones orales de los alumnos que aseguraron haber asistido a las clases teóricas, las siete muestras más significativas para los objetivos de mi trabajo.

Finalmente, para facilitar la selección de ejemplos, dividí el análisis en dos categorías: problemas estratégicos y problemas discursivos.

Problemas estratégicos

De la confrontación de las muestras pudieron identificarse los siguientes problemas estratégicos en la construcción de los discursos:

- Imposibilidad de una correcta planificación discursiva tanto en la modalidad escrita como en la oral.

En el ejemplo 1, si bien la estudiante desarrolla el tema –“El proceso de estandarización”– lo hace con un esquematismo excesivo, que deviene en una producción oral sin pausas, sin entonación y sin ritmo. Esto se debe a que la estudiante no puede reproducir en la oralidad la organización esquemática del discurso escrito y por lo tanto su exposición se vuelve desorganizada y plagada de titubeos y repeticiones.

Ejemplo 1

Discurso escrito (transcripción)

1. Fases del proceso de estandarización:

- **Enunciación**: entendida como la creación o el surgimiento de los símbolos.
- **Aceptación** por los integrantes de la sociedad que comienzan a adoptar los símbolos.
- **Difusión** entre todos los integrantes de la sociedad, por ejemplo, en la escuela y la familia.
- **Normativización** por parte de las academias como la Real Academia Española o la Academia Argentina de Letras. El uso difundido de cierto sistema finalmente es convertido en norma y aparecerá, por ejemplo en los diccionarios. Así concluye la estandarización.

Discurso oral

Profesora: Yo quiero preguntarte sobre la estandarización. ¿Con qué autor lo trabajamos?

Alumna: La estandarización... Milroy *Ehhh...buenoehhh...el proceso de estandarización consiste en la selección de una variedad ehhh... dialectal ehhh... que se considera que es la más cultaehhh...y esto es útil, es decir tiene utilitarios para..... es decir usos en la comunidad, por ejemplo, en los textos oficiales ehhh... va a ser la variedad que se va a enseñar en los colegios*ehhh...y hay..... Milroy *ehhh... es destaca distintos pasos. Primero la selección por parte de ehhh... la gente influyenteehhh... luego la..... aceptación ehhh...es decir cuando se empieza a usar luego la difusión para que ese uso se generalice en toda la sociedadfinalmente la codificación, es decir la aplicación del uso en la norma, en los diccionarios, en los manuales de uso.*

En el ejemplo 2, se observa también un problema de planificación, que consiste en repetir el enunciado precedente –en este caso la pregunta de la profesora– como un eco, lo que devela la estrategia de la estudiante que consiste en la operación cognitiva de recuperar y aislar de entre todos sus conocimientos aquel sobre el que ha sido interrogada, con la finalidad de producir un discurso expositivo coherente que dé cuenta de su solvencia en el tema.

Ejemplo 2: Discurso oral

Profesora: A ver... ¿cómo qué tipo de de e - cursos se utilizan para distinguir libros de artículos?

Alumna : ¿Qué tipos de e cursos se utilizan para distinguir...?

Profesora: Sí, sí, letras, tipografías, comillas, eh... mayúsculas... ¿Cómo/ cómo haces para distinguir en un escrito el título de un libro del título de un artículo?

Alumna : Eh... el título de un libro... eh... bueno... no se coloca punto al final del mismo y eh... no va en bastardilla...

Profesora: ¿No va en bastardilla?

Alumna : No

Profesora: ¿Título de libro?

Alumna : Sí, a no ser que esté citado... ahí sí va...

Profesora: ¿Que esté qué...?

Alumna : A no ser que esté citado. Ahí sí va en bastardilla y el capítulo entre comillas.

Profesora: Y cuando acá por ejemplo [señala el texto], cómo debería ir...? Acá¿cómo debería ir?

Alumna : Y acá debería ir en bastardilla.

Profesora: Pero ahí no es... no está citado... ¿o sí?

Alumna : No, sí, pero cuando me preguntas te para diferenciar artículo de libro me imaginé... no me imaginé el nombre del libro en el texto, me imaginé el libro...

Profesora: Y los artículos¿cómo se citan?

Alumna : ¿Los los artículos...?Es con el nombre el nombre del autor del artículo eh... bueno, seguido punto seguido nombre del artículo.

- Persistencia en el error

En el ejemplo, 3 el tema que debía desarrollarse es el concepto de modalidad. Tal como lo demuestra el documento escrito y la desgrabación

del examen oral, se observa que no hay ninguna modificación entre el discurso escrito y el oral, que repite como un calco lo que ya ha sido señalado como incorrecto en una instancia previa.

Ejemplo 3

Discurso escrito (transcripción)

1. Kovacci diferencia dictum de modalidad. Llama dictum al contenido representativo y modalidad a la actitud subjetiva del hablante con respecto al contenido.

En la modalidad intervienen los deícticos que rigen el aspecto temporal, espacial y la situación del hablante. En cada uso de los deícticos rigen determinadas reglas, por ej. si el hablante y el oyente de la situación A se encuentran en el mismo lugar en la situación B, los deícticos no varían, en cambio, si se encuentran en distintos lugares, los deícticos dejan de ser transparentes.

Discurso oral

Profesora: Bueno, a ver, decime qué entiende Kovacci por modalidad.

Alumna : Bueno, eh... Kovacci diferencia entre modalidad y dictum eh...

Profesora: ¿Y qué? Empezamos mal... ¿Ente qué y qué?

Alumna : Modalidad y dictum

Profesora: No, no es modalidad... modalidad

Alumna : Bueno, modus y dictum

Profesora: Ahora sí...

Alumna : [inaudible] Bueno, toma el dictum como el contenido representativo y moda... el modus eh... bueno como una actitud [inaudible]. Y eh...

Profesora: ¿Y qué se entiende?

Alumna : En que eh... o sea que Kovacci eh... bueno según ella según todo contenido está cargado de algún tipo de modalidad. Esas modalidades pueden ser intelectuales, volitivas, afectivas. Dentro de las eh... intelectuales y eh... Para las intelectuales hace hincapié en el hecho mismo, eh... en en la realización de un hecho [...]

- Incapacidad de comprender la pregunta en el examen oral

Como se ve en el ejemplo 4, las respuestas orales a la o las preguntas de la profesora sobre los valores modales del futuro son tangenciales y contradictorias.

Ejemplo 4: *Discurso oral*

Profesora: Explicame el futuro. ¿Qué valores puede tener el futuro?

Alumna : ¿Qué valores tiene el futuro?

Profesora: Sí... cómo se usa el futuro en español.

Alumna : y... puede ser un... puede ser futuro perfecto, futuro condicional, puede ser un condicional...

Profesora: Futuro condicional ¿qué? No, futuro condicional no. Futuro, futuro, “come ré”...

Alumna : [Ritmo muy lento] Sí, ... indica... posterioridad... Indica ... algo... que va a pasar o que ... voy a hacer o que... yo o la persona...

Profesora: ¿Y se usa con ese valor el futuro, con valor de posterioridad?

Alumna : Indica posterioridad, algo que va a suceder... [...]

Ejemplo 5: *Discurso oral*

Profesora: Yo quiero preguntarte sobre la estandarización. ¿Con qué autor lo trabajamos?

Alumna : La estandarización... Milroy Ehhh... bueno ehhh... el proceso de estandarización consiste en la selección de una variedad ehhh... dialectal ehhh... que se considera que es la más culta ehhh... y esto es útil, es decir tiene utilitarios para..... es decir en la comunidad, por ejemplo, en los textos oficiales ehhh... va a ser la variedad que se va a enseñar en los colegios ehhh... y hay..... Milroy ehhh... es destaca distintos pasos Primero la selección por parte de ehhh... la gente influyente ehhh... luego la..... aceptación ehhh... es decir cuando se empieza a usar luego la difusión para que ese uso se generalice en toda la sociedad y finalmente la codificación, es decir la aplicación del uso en la norma, en los diccionarios, en los manuales de uso.

En el ejemplo 6, cuyo tema es “Relaciones de significado”, hay un mejor desempeño en la modalidad escrita que en la oral, aunque en ambas instancias predominan los problemas con las referencias anafóricas. En el discurso oral, por su parte, se manifiestan nuevamente los problemas ya señalados sobre la falta de planificación (ejemplo 1), la reiteración de conectores y la falta de cohesión.

Problemas discursivos

En lo que se refiere a problemas discursivos, se identificaron los siguientes:

- Falencias en la cohesión textual

El ejemplo 1, que retomamos, muestra la ausencia o repetición de conectores en el discurso oral.



Ejemplo 6: Discurso escrito

NOTAS
10
7/11/06
TRUBETSKOY: 17-19

2. Geckeler plantea que "el campo léxico se da en relaciones paradigmáticas de oposición. Para definir relaciones de oposición, menciona la clasificación de Trubetskoy. El planteo que pueden ser pares opuestos, graduables o equivalentes.

Las relaciones de sinonimia son de este último tipo. No existen en la lengua dos palabras con el mismo significado descriptivo, pero sí pueden. Por ejemplo, "flor" y "azucena" pueden ser sinónimos ("En esta flor" / "El jardín está en flor"), pero también pueden ser sinónimos de un par ("El es flor / delgado" - "La línea es fina / delgada").

En este sentido, dentro de la noción de oposición antes mencionada, la hiperonimia es una relación de sinonimia entre un lexema particular y su clase general. Por ejemplo, "azucena" con "flor". Dentro de la idea de equivalencia planteada para la noción de sinonimia, podemos pensar contextos en que ambas palabras puedan ocupar el mismo contexto ("Juan le regaló azucenas / flores a María"). Vemos, entonces, que el significado descriptivo no es exactamente el mismo, pero pueden compartir determinados contextos de aparición.

Transcripción

Geckeler plantea que en el campo léxico se dan relaciones paradigmáticas de oposición. Para definir relaciones de oposición, menciona la clasificación de Trubetskoy. Él [¿QUIÉN?] plantea que pueden ser pares opuestos, graduables o equivalentes.

Las relaciones de sinonimia son de este último tipo. [¿DE CUÁL?] No existen en la lengua dos palabras con el mismo significado descriptivo, pero sí similar. [...]

En este sentido, dentro de la noción de oposición antes mencionada, la hiperonimia es una relación de sinonimia entre un lexema particular y su clase general. Por ejemplo, "azucena" con "flor". Dentro de la idea de equivalencia planteada para la noción de sinonimia, podemos pensar contextos en que ambas palabras puedan ocupar el mismo contexto ("Juan le regaló azucenas / flores a María"). Vemos, entonces, que el significado descriptivo no es exactamente el mismo, pero pueden compartir determinados contextos de aparición.

Ejemplo 6: Discurso oral

Bueno, eh... plantea que para hablar de la sinonimia y antonimia que la sinonimia eh... no hay términos iguales eh... en todos los contextos que uno conoce. Lo que plantea es que hay términos eh... que que palabras que dentro del campo léxico las relaciones eh... de oposición, ahí to-ma de Trubetskoy lo de las normas equivalentes, graduales y opuestas que en determinados contextos pueden haber determinadas palabras. [...] puede haber casos de oposición entonces sirve para la sinonimia dentro de o sea de relaciones ligamos de contenido que en determinados contextos podríamos un par de sinónimos un par de palabras pero en otros contextos no: por ejemplo eh... puedo decir "compré eh... azucenas" y después, "compré compré flores", azucenas y flores funcionarían eh... en realidad azu... floressería el hip...hipónimo de azucena... Tengo un problema con el hiperónimo y el hipónimo.

- Confusión de términos o de autores

En el ejemplo 7, la confusión de autoras –Kovacci por Kerbrat Orecchioni– se produce en la exposición oral.

Ejemplo 7

Discurso escrito (transcripción)

Según Kerbrat Orecchioni, un *subjetivema* es aquella palabra que refleja la subjetividad en la enunciación. Los *subjetivemas* son las marcas o huellas lingüísticas en el discurso de un sujeto que se enuncia. Ningún discurso es completamente objetivo, sino que existe un continuum desde lo más objetivo hacia lo más subjetivo. Esa gradación de subjetividad se puede emplear como criterio de clasificación de los adjetivos subjetivos, cabe aclarar que los adjetivos no son el único caso de *subjetivemas*, existen otros ejemplos como ciertos sustantivos y ciertos verbos. [...]

Discurso oral

Alumna: Ehhh... bueno, los *subjetivemas* son palabras ehhh... que marcan las subjetividades del discurso por parte del hablante, pueden ser ehhh... sustantivos, adjetivos, verbos, pero bueno, nosotros hicimos hincapié en los adjetivos. Ehhh... hay ehhh... según Kovacci ehhh... adjetivos ehhh... no, h... como un continuum de adjetivos algunos son más objetivos, otros más subjetivos...

Profesora: ¿Kovacci?

Alumna: Perdón, Kerbrat Orecchioni.

Profesora: Ahhh

Alumna: Ehhh... Bueno, hay dentro de los adjetivos ehhh... subjetivos están los ehhh... afectivos y los de... evaluativos. Los adjetivos son los que marcan alto grado de afectividad y emotividad ehhh... y ehhh... esa emotividad se acentúa si va antepuesto al sustantivo que modifica. Si yo digo "pobre hombre"

Profesora: Eso no es afectivo

Alumna: Mmm...

Profesora: Seguí describiendo. Después vemos eso de que están antepuestos...

Alumna: Y los evaluativos pueden ser ansiológicos...

Profesora: ¿ansiológicos o axiológicos?

[...]

- Falta de estructuras

El ejemplo 8 muestra en su versión oral el abuso de reiteraciones y de estructuras tematizadas, que atribuyo a la falta de estrategias para incorporar otras voces en el propio discurso. En realidad se trata de la dificultad de exponer en la oralidad teorías, definiciones o explicaciones, propias de un discurso, como el académico, con una alta densidad conceptual (Hyland, 2000; Estrada, 2007).

Ejemplo 8

Discurso escrito (transcripción)

[...] Ducrot toma este concepto para rebatir la idea de la unicidad del sujeto hablante. El autor propone que estos son polifónicos. Para ello, comienza realizando una distinción entre sujeto empírico, locutor y enunciador. El primer es el productor real del enunciado. El ejemplo que da Ducrot es del metro de París, lugar en que las personas comentan las noticias. Sin embargo, no se puede decir que aquellas sean las responsables de dichos enunciados. [...]

Los ejemplos que da son la negación y el humor. En este último, plantea que siempre se plantea un enunciado absurdo que no es rebatido y que suele generar contraste. [...] Un ejemplo que deja en claro el postulado es "Pedro no vino, por el contrario se quedó en casa". Aquí, "por el contrario" solo puede oponerse al enunciado afirmativo "Pedro vino". [...]

Discurso oral

Bueno, ehhh... la polifonía es que no hay una única voz lo que plantea Ducrot es que ehhh... no hay un/un... único sujeto en el enunciado entonces él lo plantea a partir del ejemplo de la negación. Dice que en la negación siempre hay dos enunciadores ehhh... uno que afirma y el otro que realiza la negación porque él dice que hay locutor empírico, locutor y y y enunciador. [...]

Bueno pero de la negación lo que dice es que ejemplo/da un ejemplo claro a partir de ehhh... no me acuerdo ehhh... pero era Pierre no vino, por el contrario se quedó en casa. que dice que por el contrario no se opone a que Pierre no vino sino a que Pierre vino o sea al enunciado afirmativo. [...]

Huellas orales en la producción discursiva

En el cuadro que sigue resumo y organizo los problemas analizados en el apartado anterior y especifico las dificultades que señalan cada una de las tres huellas de la actividad discursiva oral: verbalización, reformulación (*treatment*) y calificación (Güllich y Kotschi, 1983).

Según Güllich y Kotschi, la verbalización consigna las marcas propias de la oralidad, como enunciados incompletos, falsos comienzos, titubeos, etc. En el estudio realizado, estas huellas dan cuenta de la dificultad de los estudiantes de planificar su exposición, de elaborar correctamente una secuencia explicativa y de usar el léxico disciplinar de manera adecuada.

Los procedimientos de reformulación (*treatment procedures*), tanto parafrásticos como no parafrásticos, manifiestan conexiones a nivel de enunciación e implican siempre un movimiento de retroceso que retoma o reconsidera los enunciados precedentes (Rossari, 1990; Estrada, 2007). En nuestra muestra, estos procedimientos manifiestan la imposibilidad de los estudiantes de reproducir en el discurso oral las estrategias polifónico-argumentativas propias del discurso científico-académico.

Finalmente, los procedimientos de calificación marcan mediante expresiones metalingüísticas o metadiscursivas ciertos problemas de comunicación o de verbalización que, en el caso de las exposiciones analizadas, dan cuenta de la proyección de un *ethos* con marcas de duda e inseguridad (García Negroni y Ramírez, 2005).

CUADRO 1: Problemas y dificultades en el examen oral

VERBALIZACIÓN		REFORMULACIÓN	
Marcadores	Dificultades	Marcadores	Dificultades
Pausas : Ehhh/ Ehhh, bueno	<ul style="list-style-type: none"> En la planificación del discurso 	<i>es decir</i>	<ul style="list-style-type: none"> En la planificación del discurso En la ejemplificación Con la cohesión textual
Titubeos : De de/ Que que Hipo...hip No hay un, un...	<ul style="list-style-type: none"> Para definir conceptos 	<i>digamos</i>	<ul style="list-style-type: none"> Con la cohesión textual
Reiteración de estructuras : <i>es que no hay/lo que plantea es que/ dice que</i>	<ul style="list-style-type: none"> Para definir conceptos Para incorporar la voz del otro (explicación) 	<i>o sea</i>	<ul style="list-style-type: none"> Con la cohesión textual Con la secuencia explicativa
Frasas o palabras incompletas : <i>azu...flores/sería hip...hipónimo</i>	<ul style="list-style-type: none"> Para dar ejemplos acordes con la definición 	<i>claro</i>	<ul style="list-style-type: none"> Para relacionar la causalidad de los conceptos
Muletillas : <i>Bueno</i>	<ul style="list-style-type: none"> En la configuración del <i>ethos</i> discursivo (inseguridad) 		
Falsos comienzos : <i>y a la moda... ehhh... el modus...</i>	<ul style="list-style-type: none"> En la definición de conceptos 		
CALIFICACIÓN			
		Marcadores	Dificultades
		Reiteración de la pregunta	<ul style="list-style-type: none"> En la planificación del discurso
		Comentarios sobre el propio discurso	<ul style="list-style-type: none"> En la configuración del <i>ethos</i> discursivo

Conclusiones

Por medio de este análisis he indagado en la articulación escritura-oralidad a partir de la confrontación de ejemplos extraídos de exámenes escritos y orales de la materia Corrección de Estilo. Dicha articulación radica en que, tanto en una como en otra modalidad, el discurso debe ser planificado –i.e. es decir pensado y organizado– en una instancia previa a la de la escritura o exposición. Es decir que la exposición oral del examen final debe reflejar de manera clara y organizada el contenido de uno o varios textos académicos, cuya principal característica es el alto grado de complejidad y densidad conceptual (Estrada, 2007). Para ello, se requieren ciertas habilidades retóricas, tanto de producción como de comprensión, en el nivel macro y microdiscursivo.

Tal como señalan Natale y Valente (2004), no hay duda de la relación entre los procedimientos de lectura y escritura y la capacidad de los estudiantes de expresarse satisfactoriamente en forma oral en ámbitos académicos. Sin embargo, este presupuesto ha quedado parcialmente refutado en mi trabajo, puesto que, al confrontar el desempeño de los alumnos en ambas modalidades –la oral y la escrita– pude comprobar que los resultados fueron siempre mejores en esta última que, por otra parte, ofició como elemento probatorio de que los alumnos testeados conocían el tema, lo comprendían y eran competentes en la escritura académica.

Han quedado pendientes otras consideraciones, como los problemas de entonación de las exposiciones que, entre otras cosas, impiden distinguir la voz del enunciador citante de la del enunciador del discurso citado; o la falta de ritmo, que atenta contra la cohesión, y que hace parecer al alumno como un extranjero que intenta producir enunciados en una lengua que aún no domina.

En próximos trabajos indagaré acerca de la impronta del discurso oral del experto (el profesor) sobre el desempeño de los estudiantes en sus propias exposiciones orales. Los alumnos –hipotetizo– al estar expuestos a la reelaboración oral de textos fuente por parte de un orador experto, podrían manifestar un nivel de actuación más satisfactorio en el examen oral.

Estas y otras líneas de investigación podrían aportar datos interesantes para completar la reflexión sobre el fracaso estudiantil en el examen oral que, por otra parte, va mucho más

allá de la simple dicotomía entre “aprobado” y “aplazado”. Porque –sin negar el valor de comprobación final del examen oral en el cual un alumno demuestra lo que ha aprendido y un profesor juzga sus conocimientos– esta instancia dialogal debería resultar una experiencia fructífera, es decir, una especie de plena y lúcida conciencia para ambas partes, de lo que se cree haber enseñado y del grado de asimilación de lo que se cree haber aprendido. Y si el desempeño del alumno no resulta satisfactorio, es imprescindible que ambos interlocutores puedan no solo visualizar las causas del fracaso, sino encontrar las respuestas que permitan neutralizar entre otras muchas cosas, la desoladora frase con la que los alumnos enfrentan un aplazo: “Pero si yo estudié...”.

Notas

1. Este trabajo se enmarca en el proyecto UBACYT F 127 dirigido por la Dra. María Marta García Negroni, que estudia los aspectos polifónico-argumentativos del discurso académico (oral y escrito) en el área de las Ciencias Humanas y Sociales. Una primera versión de este artículo fue leída en el panel “Discurso académico y oralidad” en el **III Coloquio Argentino de la Internacional Association for Dialogue Analysis, IADA**, Universidad Nacional de La Plata, La Plata, 28 al 30 de mayo de 2007.
2. Para un análisis más detallado sobre este tema, véase entre otros: Klein, I. (coord.) (2007). **El taller del escritor universitario**. Buenos Aires: Prometeo; Marín, M. y Hall, B. (2005). **Prácticas de lectura con textos de estudio**. Buenos Aires: Eudeba; Bas, L. et al. (2001). **Escribir: apuntes sobre una práctica**. Buenos Aires: Eudeba; Marín, M. y Hall, B. (2003). Los puntos críticos de incompreensión de lectura en los textos de estudio. **Lectura y vida**, 24 (1), 32-39; Marín, M. (2006). Alfabetización académica temprana. **Lectura y vida**, 27 (4), 30-38 y Swales, J. (1990). **Genre Analysis: English in Academic and Research Settings**. Cambridge: Cambridge University Press.

Referencias bibliográficas

- Estrada, A. (2007). Originalidad vs. claridad en el discurso académico: la comprensión del evidencial reformulativo “en todo caso”. **Revista latinoamericana de estudios del discurso**, 6 (1), 77-112.

Estrada, A. (2005). Marcas de evidencialidad en la producción discursiva de la comunicación oral. Estrategias de pedantería en la clase magistral. En AA.VV., **Análisis del discurso oral. Homenaje al profesor José Jesús Bustos Tovar** (pp. 659-657). Madrid: Arco Libros. [En prensa].

García Negroni, M.M. y Ramírez, S. (2005). *Ethos* discursivo y polémica sin enfrentamiento. Acerca del discurso académico en humanidades. En T.M. Rösing; K. Schons y C. Regina (orgs.), **Questões de escrita** (pp. 114-137). Passo Fundo: UPF.

Gülich, E. y Kotschi, Th. (1983). Les marqueurs de la reformulation paraphrastiqued. **Cahiers de linguistique française**, 5, 305-351.

Hyland, K. (2000). **Disciplinary Discourses. Social Interactions in Academic Writing**. Inglaterra: Pearson Education Limited.

Montolío, E. et al. (2000). **Manual de escritura académica**. Barcelona: Ariel.

Natale, L y Valente, E. (2004). La aparente sencillez de la oralidad. En **Actas del congreso internacional "Políticas culturales e integración regional"** (pp.1296-1300). Buenos Aires, Argentina.

Ochs, E. (1979). Planned and unplanned discourse. En T. Givón (ed.) **Syntax and Semantics, Vol. 12**. Nueva York: Academic Press.

Ong, W. (1997). **Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Rossari, C. (1990). Projet pour une typologie des opérations de reformulation. **Cahiers de linguistique française**, 11, 345-359.

Swales, J. (1990). **Genre Analysis: English in Academic and Research Settings**. Cambridge: Cambridge University Press.

Este artículo fue recibido en la Redacción de LECTURA Y VIDA en agosto de 2007 y fue aceptado para su publicación en septiembre del mismo año.

* Profesora y licenciada en Letras. Diplomada en Estudios Avanzados en Lengua Española y Lingüística General. Jefa de Trabajos Prácticos de la cátedra de Corrección de Estilo en la Carrerar de Edición (UBA). Pertenece desde 1988 al Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y forma parte de diversos proyectos de investigación sobre discurso académico (UBACyT F127; PICT 32995).

FONDO DE CULTURA ECONÓMICA

NOVEDADES



Fragmentos de un discurso matemático
PABLO AMSTER



Una introducción al rol de la biblioteca en la educación del siglo XXI
MABEL KOLESAS



La escuela en la sociedad de redes
MARIANO PALAMIDESSI (compilador)



Lectura y éxito escolar
ÉRIC JAMET

www.fce.com.ar

