LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL ACADÉMICO ORAL PARA FUTUROS PROFESIONALES DE LA TRADUCCIÓN

VIRGINIA DE ALBA QUIÑONES
Universidad Pablo de Olavide, Sevilla

RESUMEN

El presente trabajo es el resultado de una investigación llevada a cabo con un grupo de estudiantes de primero del Grado de Traducción e Interpretación de la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla). Tras constatar que el alumnado no llega a nuestras aulas con el nivel de dominio del español académico necesario, desarrollamos un seminario de formación centrado en esta competencia. Los resultados del trabajo pusieron en evidencia que solo el 6 % de los informantes había recibido formación en el discurso académico oral, sin embargo el 97 % había tenido que realizar una exposición (que formaba parte de los criterios de evaluación).

Palabras clave: español académico, competencia transversal, formación universitaria

ABSTRACT

This work is the result of an investigation conducted with a group of 1st year undergraduate students reading Translation and Interpretation at Pablo de Olavide University (Sevilla). Having found that students do not come into our classrooms with the necessary proficiency in academic discourse in Spanish (their L1), we developed a specific training seminar focused on this competence. The results of the work showed that only 6 % of the students had received training in oral academic discourse in their L1, but 97 % had had to give an academic presentation (which was part of the evaluation criteria of the subjects) previously.

Keywords: Spanish Oral Academic Discourse, Cross curricular Competence, University Training

1. EL CONCEPTO DE COMPETENCIA Y LA CAPACIDAD DE COMUNICACIÓN EN LA L1

Somos de la opinión que uno de los objetivos primordiales, que no el único, de la formación en la Enseñanza Superior es la capacitación profesional de los egresados. Esto es, que los estudiantes cuando abandonen las aulas sean capaces de realizar el trabajo para el que llevan tantos años preparándose, no solo que adquieran los conocimientos teóricos propios de su disciplina, sino que sean capaces de llevarlos a la práctica; que sean competentes, entendiendo por competencia el proceso cognitivo superior donde se activan los conocimientos, las habilidades, las capacidades, los valores y las actitudes para resolver eficazmente una tarea concreta en un contexto dado. De manera general, se han distinguido dos tipos fundamentales de competencias:

- Las genéricas o transversales, que no están vinculadas a ningún contexto, nivel académico o profesión concretos; esto es, son compartidas por todo el sistema educativo.
- Las profesionales o específicas, que son diferentes para cada profesión y nivel académico.

En el documento *Competencias clave para el aprendizaje permanente. Un marco europeo* (2006) se recogen las ocho competencias que el Consejo de Europa considera fundamentales para el desarrollo integral del ciudadano europeo. Entre ellas se señala la comunicación en la lengua materna y entienden por esta competencia:

> La habilidad para expresar e interpretar conceptos, pensamientos, sentimientos, hechos y opiniones de forma oral y escrita (escuchar, hablar, leer y escribir), y para interactuar lingüísticamente de una manera adecuada y creativa en todos los posibles contextos sociales y culturales, como la educación y la formación, la vida privada y profesional, y el ocio.

En otro documento del Consejo de Europa, el *Marco Común Europeo de Referencia* (*MCER*), en su tabla de descriptores sobre la "capacidad de hablar en público" (sin distinción de ámbitos) señala para el nivel C1 (2002:63): "Realiza presentaciones claras y bien estructuradas sobre un tema complejo, ampliando con cierta extensión y defendiendo sus puntos de vista con ideas complementarias, motivos y ejemplos adecuados" y para el C2 (2002:63): "Presenta temas complejos con seguridad y de un modo elocuente a un público que no

conoce el tema, estructurando y adaptando su discurso con flexibilidad para satisfacer las necesidades del público. Se enfrenta con éxito a preguntas difíciles e incluso hostiles". Consideramos que parte de nuestro alumnado no llega a estos niveles de dominio en español (que es su L1). Sin embargo, no se ajusta el objeto de estudio de este trabajo exactamente a estas características de la "capacidad de hablar en público" porque una cuestión diferencia a la exposición oral en el ámbito académico/profesional de esta capacidad: la falta de espontaneidad, esto es, la posibilidad de preparar/programar la intervención.

La capacidad de expresarse adecuadamente en la L1, viene recogida en todos los Grados de TeI, por poner algunos ejemplos señalamos: la Universidad de Alicante: aparece en las denominadas competencias generales del título; la Universidad de Murcia: bajo el epígrafe genérico de competencias, podemos encontrar "Dominar la comunicación oral en todas sus formas"; la Universidad Pablo de Olavide: esta competencia aparece como transversal "comunicar en lengua española ideas propias o ajenas al más alto nivel" y como objetivo formativo profesional; la Universidad de Comillas: podemos encontrarla como competencia genérica instrumental y como competencia genérica específica; la Universidad Complutense de Madrid: aparece como competencias transversales (genéricas) instrumentales... Así pues, en el marco teórico del desarrollo de los estudios de TeI, el dominio del código oral en L1 se considera primordial (obviamente, esta competencia se tiene que desarrollar a lo largo de los años en los que se cursan los estudios de Grado). Por todo lo anterior, decidimos desarrollar esta investigación.

2. EL DISCURSO ACADÉMICO ORAL. CARACTERÍSTICAS

El discurso académico oral presenta unas características que le son propias (Forgas Berdet, 2003; Cisneros Estupiñán y Muñoz Dagua, 2014; o Gutierrez Ríos, 2009): es un monólogo sostenido de un emisor único frente a un receptor múltiple y puede ser programado (pero su producción es libre y se produce en un contexto muy concreto, el aula). Es un acto semiótico, ya que trasciende al mero hecho lingüístico y, cuando el alumnado adopta el rol de emisor, se convierte en una situación de impostura que puede conllevar múltiples

problemas para su correcta gestión. Nuestra cotidianidad comunicativa es la interacción, nos desenvolvemos en un mundo conversacional, donde el rol de emisor y receptor se van intercambiando constantemente. Por ello, a nuestros alumnos les suele resultar muy ajeno mantener una situación discursiva de monólogo sostenido.

Por otro lado, gran parte de la comunicación no es exclusivamente lingüística, como se podría a pensar: la apariencia física (vestimenta, higiene, peinado…); el sistema cinético (la actitud corporal y cinética, elementos como la postura hierática, movimientos compulsivos, mirada perdida…); la paralingüística (cuestiones como la modulación, velocidad, intensidad de la voz, las pausas, los silencios); el control de la proxemia (conocer y no romper los distintos espacios); la cronemia (respeto del tiempo asignado); o el uso adecuado de material de apoyo (ejemplarios, dosieres y presentaciones en Power Point o Prezi) condicionan el éxito de una presentación oral en el ámbito universitario (y en cualquier contexto donde se produzca.

Hay numerosos estudios que tratan de acercar la comprensión del discurso académico a estudiantes de ELE (Vázquez, 2001, 2004 y 2005; Herrera Rodrigo, 1999; Mariela Villar, 2011; Pastor Cesteros, 2006, 2010), como parte de la denominada literacidad avanzada o *Cognitive Academic Language Proficiency* y algunos que inciden sobre su producción, no solo para los aprendices de ELE, como por ejemplo, Forgas Berdet (2003), Santasusana (2005), Regueiro Rodríguez y Sáez Rivera (2013) o Perea Siller (2013).

Una vez realizado este somero recorrido por las características especiales que tiene la correcta exposición académica oral y tras años de enseñanza en 1.º de Grado, hemos constatado que la mayoría de los estudiantes no se desenvuelven adecuadamente en este contexto comunicativo. Para corregir esta situación, se procedió a desarrollar una formación específica para realizar una correcta presentación académica y se diseñó un estudio de naturaleza descriptiva para constatar los resultados. Compartimos las palabras de Römer Pieretti, *et al.* (2013: 972) cuando señalan que:

> Innovar en la docencia requiere la previa consideración de la educación (...) Innovar no es solo hacer cosas nuevas sino, es sobre todo, ser capaces de mejorar una situación o realidad desde acciones nuevas (Medina, 2009). Por lo

tanto, no siempre el cambio es garantía de innovación así como tampoco no toda innovación conduce a una mejora.

3. EL ESTUDIO

3.1 Marco de desarrollo de la experimentación: la materia Lengua Española. Aspectos Normativos (LEAN)

Para el alumnado, *LEAN* es obligatoria y se ubica en el primer semestre de primer curso del Grado en Traducción e Interpretación que oferta la Facultad de Humanidades en la Universidad Pablo de Olavide. En esta materia, la evaluación es el resultado de la imbricación de distintas variables: portafolio; participación activa y coherente en clase; prueba final; y realización y defensa de una exposición académica oral. Esta última es la que centra el presente trabajo y es de naturaleza colectiva, ya que hacemos uso de las técnicas que el aprendizaje cooperativo ofrece y el grupo será el responsable de la realización de un trabajo conjunto que será evaluado de manera general (por la calidad, coherencia y cohesión de la presentación y por el uso del material de apoyo) e individual (porque todos los miembros del grupo deben exponer oralmente una parte).

3.2 Los informantes

34 alumnos tomaron voluntariamente parte en esta investigación, mayoritariamente mujeres (el 94,2 % del total). Su edad está en torno a los 18-19 años, exceptuando dos casos en que superan los 40 años.
Por término general, este es su primer año en un centro de enseñanza superior tras cursar 2.º de Bachillerato. Solo una de las estudiantes había accedido a la Universidad mediante la prueba de mayores de veinticinco años, el resto había superado la prueba de acceso a la universidad o la antigua selectividad con 17-18 años.
Respecto de la relación entre la lengua española y los estudiantes, queremos señalar que exceptuando una alumna de origen tunecino y dos alumnas con un progenitor extranjero (lo que ha condicionado un entorno familiar bilingüe), el español es la L1 de todos ellos.

3.3. El procedimiento

Para el desarrollo del presente trabajo, diseñamos el siguiente procedimiento que desglosamos en fases:

3.3.1. Fase 1.- Asistencia al seminario: tras consensuar fechas y horas con los alumnos, durante una sesión de dos horas y media, recibieron una formación específica para la correcta realización de las presentaciones orales. El material de apoyo y varias lecturas complementarias se pusieron a disposición de los estudiantes en la plataforma virtual de aprendizaje.

3.3.2. Fase 2.- Al finalizar el seminario, se rellenó de manera individual y anónima el cuestionario 1.

3.3.3. Fase 3.- Preparación y diseño de la exposición en grupo: en LEAN trabajamos haciendo uso de las técnicas de aprendizaje cooperativo; por tanto, la preparación y la exposición es de naturaleza grupal.

3.3.4. Fase 4.- Desarrollo de tutorías individuales/grupales: se solventaron en horario de tutoría las dudas que se iban planteando respecto de la presentación. Asimismo, se abrió una línea de chat en la plataforma virtual de aprendizaje para solventar cooperativamente las cuestiones relacionadas con la exposición oral.

3.3.5. Fase 5.- Realización de la exposición en grupo (cada uno de los integrantes debe tomar la palabra al menos durante 5 minutos).

3.3.5. Fase 6.- Tras la exposición, se rellenó de manera individual y anónima el cuestionario 2.

4. RESULTADOS Y ANÁLISIS

5.1. Cuestionario 1

En él indagamos sobre diferentes cuestiones relacionadas con la adquisición y el desarrollo de esta competencia; las contestaciones pasamos a desarrollarlas a continuación:

- El objetivo de la primera pregunta es la recogida de datos sobre si el alumnado ha recibido formación previa en discurso académico oral y, en el caso afirmativo, el tiempo empleado. Exclusivamente dos de las alumnas la había recibido con anterioridad: una sí destaca haber recibido formación reglada sobre el lenguaje académico oral en la

materia optativa Proyecto integrado y otra señala que en su clase de Lengua Española de 2.º de Bachillerato le dieron algunas directrices sobre cómo realizar una correcta exposición (nada reglado ni organizado). Por lo tanto, el 94 % no había recibido ningún tipo de formación previa sobre el tema.

- Lo anterior destaca especialmente cuando, en la contestación a la pregunta número dos, solo uno de los informantes señala no haber realizado ninguna exposición académica con anterioridad. En consecuencia, la inmensa mayoría sí ha expuesto algún tema en clase durante su recorrido académico anterior. Cuando se indaga sobre la naturaleza de esta actividad, normalmente ha sido de carácter mixto, ya que han expuesto tanto de forma individual como grupal ―21 de los informantes manifiestan que han realizado exposiciones de ambas maneras (el 63,6 %)―, mientras que el resto o solo ha expuesto conjuntamente con un grupo (10 estudiantes, lo que corresponde al 30 %) o de manera unipersonal (exclusivamente 2, lo que supone el 6 %).

- En la pregunta 3.ª se indaga sobre la opinión que del seminario tiene el alumnado y cómo considera que se puede mejorar. Mayoritariamente señalan que les ha parecido adecuado, pero algunos informantes hacen aportaciones interesantes como que habría que proporcionar algunas técnicas de disminución de la ansiedad y de autocontrol, de concentración o de calentamiento; que se podría ampliar el cuadrante con más estructuras lingüísticas que sirvan para organizar el discurso; o la importancia de realizar simulacros.

- La valoración del seminario (en una escala del 1 "poco valioso" al 5 "imprescindible") resultó muy positiva, ya que alcanzó una puntuación del 4,5. Solo un informante lo evaluó con un 3.

5.2. Cuestionario 2

- En relación con la respuesta a la cuestión número 1, donde se pregunta si se han sentido más seguros durante la realización de la exposición tras la formación recibida, 30 alumnos respondieron afirmativamente frente a 4 estudiantes que respondieron de manera negativa. Esto supone que de forma mayoritaria el alumnado se sintió con más confianza (concretamente el 88 %) durante el desarrollo del discurso.

- Cuando se les pidió que valoraran en una escala que oscilaba entre 1 (nada) y 5 (mucho) cómo les había ayudado la asistencia al seminario en relación con la preparación de la exposición, la media que se alcanza es de 4; esto es, que les ayudó "bastante".

Con las dos cuestiones anteriores, se constata que esta experiencia de mejora del desarrollo de la competencia discursiva oral en el ámbito académico ha sido muy positivamente valorada por los estudiantes.

6. CONCLUSIONES

La capacidad de expresarse adecuadamente en la L1 está recogida como competencia genérica o transversal en todos los documentos que de los diferentes Grados de Traducción e Interpretación hemos revisado; incluso está recogida en el decálogo del Consejo de Europa para el adecuado desarrollo del aprendizaje a lo largo de toda la vida como una de las 8 competencias clave.

Durante años, hemos constatado que, frecuentemente, nuestro alumnado no tenía el nivel deseable en el dominio discursivo académico oral del español. Así, procedimos a diseñar un protocolo para mejorar esta competencia que se concretó en un seminario de formación específica, distintas sesiones de tutorización y el diseño, preparación y realización de una exposición en grupo. Para la valoración de la experiencia, el alumnado rellenó de manera individual dos cuestionarios. La información más relevante que nos arroja el tratamiento de los datos desde el punto de vista cuantitativo es que la mayor parte de los estudiantes no habían recibido formación específica en el discurso académico oral (el 94 %), aunque la mayoría había realizado con anterioridad una exposición en el contexto académico (el 97 %). Por lo tanto, consideramos que es fundamental desarrollar actividades específicas que estimulen el dominio del lenguaje académico oral (y, por supuesto, también del escrito).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arán Jara, M. A. y Ortega Triviños, M. L. (2012). Enfoques de aprendizaje y hábitos de estudio en estudiantes universitarios

de primer año de tres carreras de la Universidad Mayor Temuco, Chile 2011. *Hekademos: revista educativa digital*, 11, 37-46.

Cisneros Estupiñán, M. y Muñoz Dagua, C. (2014). Los mecanismos de la valoración en la construcción del discurso en el aula universitaria. *Revista Colombiana de Educación*, 066, 245-261.

Consejo de Europa (2002) *Marco Común Europeo de Referencia para as lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/)

Consejo de Europa (2006) *Competencias clave para el aprendizaje permanente. Un marco europeo* (http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri= URISERV%3Ac11090)

Forgas Berdet, E. (2003). Estrategias enunciativas en el discurso académico oral. *Salina: revista de lletres*, 17, 229-241.

Gutiérrez Ríos, Y. (2009). El discurso académico oral en el marco de la nueva retórica. *Revista Iberoamericana de Educación*, *50*(6), 2.

Herrera Rodrigo, M. (1999) Análisis de los elementos no verbales en el discurso académico oral y de su relevancia en el aprendizaje del ELE en In *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera: actas del X Congreso Internacional de ASELE (Cádiz, 22-25 de septiembre de 1999)*, 919-926.

Pastor Cesteros, S. (2006). La enseñanza del español como lengua vehicular en contextos académicos. *Marcoele*, 2, en http://dfelg.ua.es/acqua/publicaciones/susana/ensenanza_espanol_lengua_vehicular.pdf/

Pastor Cesteros, S. (2010). Enseñanza de español con fines profesionales y académicos y aprendizaje por contenidos en contexto universitario, *Testi e linguaggi*, 4. Salerno: Università degli Studi di Salerno, 71-88.

Perea Siller, F. J. (2015). Gramática y producción textual: bases lingüísticas para la intervención didáctica/Grammar and Textual production: Linguistic Bases for Educational Intervention. *Tejuelo*, *22*(1), 94-119.

Perea Siller, F. J. (coord.) (2013) *Comunicar en la universidad. Descripción y metodología de los géneros académicos.*

Córdoba: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.

Regueiro Rodríguez, Mª L. y Sáez Rivera, D. (2013). *El español académico. Guía práctica para la elaboración de textos académicos*. Madrid: Arco.

Römer Pieretti, M. R., Camilli Trujillo, C. y López Gómez, E. (2013). Aproximación a un modelo de innovación en la docencia universitaria. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico, 19*, 971-979.

Santasusana, M. V. *et al.* (2005). *El discurso oral formal: contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas* (vol. 216). Barcelona: Graó.

Vázquez, G. (2004). La enseñanza del español con fines académicos. En Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua y lengua extranjera* . Madrid: SGEL. (1129-1147).

Vázquez, G. (coord.) (2005). *Español con fines académicos: de la comprensión a la producción de textos.* Madrid: Edinumen.

Vázquez, G. (ed.) (2001). *Guía didáctica del discurso académico escrito. ¿Cómo se escribe una monografía?* Madrid: Edinumen.

Villar, M. (2011). Las presentaciones académicas orales de los estudiantes alemanes de E/LE: Del discurso monológico al dialógico. *Revista Nebrija de Lingüística aplicada a la enseñanza de Lenguas*, 10, 10-34.