



UNCUYO
UNIVERSIDAD
NACIONAL DE CUYO



FACULTAD DE
EDUCACIÓN

UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO

FACULTAD DE EDUCACIÓN

TESIS DE MAESTRÍA

La modelización de la presentación oral académica: un macrogénero

Directora: Gisela Elina Müller

Co-directora: Cristina María Boccia

Maestranda: María Emilia Moreschi

Mendoza, 4 de julio de 2025

Prefacio

Este trabajo final se presenta como parte de los requisitos para optar al grado Académico de Magíster en Lenguaje y Cognición de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Cuyo y no ha sido presentado previamente para la obtención de otro título en esta Universidad y otra. Bajo la dirección de la Profesora Dra. Gisela Elina Müller y por la Profesora Mag. Cristina María Boccia, esta tesis se enmarca en la Teoría de Géneros y la Lingüística Sistémico Funcional.

4 de julio de 2025



María Emilia Moreschi

Agradecimientos

Esta tesis concluye tras un largo recorrido; es el resultado de un trabajo sostenido, de incertidumbres, aprendizajes y transformaciones. No llegó a su fin en soledad: muchas personas acompañaron este proceso, algunas desde el silencio y la confianza, otras, además, con una presencia activa y comprometida. A todas ellas, en sus diversos modos de estar, va dirigido este agradecimiento. A Juan Pablo, mi esposo y compañero de vida, por su amor paciente y su apoyo constante, por haber cedido tantas veces tiempo que era nuestro y por confiar, aun en los tramos más inciertos, en que esta tesis algún día se escribiría hasta el final. A mi hija Eleonora, cuya sola existencia me recuerda por qué vale la pena seguir adelante, por iluminar con alegría mi dedicación a este trabajo. A mis padres, por enseñarme que el esfuerzo y la perseverancia son caminos silenciosos pero poderosos de transformación, y que aprender es también una forma de compromiso con una misma y con el mundo. A Gisela Müller, gracias por su dirección generosa, por su conocimiento profundo y por su lectura atenta que nunca dejó de interpelar ni de acompañar. A Cristina Boccia, por su mirada crítica y amorosa, por su paciencia sostenida, y por haber sido una mentora que no solo abrió caminos, sino que también caminó a mi lado con convicción y entusiasmo. A Grisel Salmaso, Laura Hlavacka y Laura Dorado, quienes, desde distintos lugares y momentos, contribuyeron con su saber, su tiempo y su generosidad. Sus intervenciones dejaron marcas muy valiosas en este trabajo. A los estudiantes que compartieron sus presentaciones orales, por su generosidad y por permitirme acceder a sus palabras para construir las mías. Y a Dios, que en lo oculto sostiene y acompaña, y que, aun en medio de la fragilidad, hace nuevas todas las cosas.

Índice

Introducción	1
1. Antecedentes sobre el tema	12
1.1. Los géneros del discurso académico-científico: principales perspectivas de análisis	12
1.2. Principales investigaciones en el marco de la TG	14
1.3. La pedagogía de géneros: comprensión y producción de géneros en la enseñanza de una primera o segunda lengua	15
1.4. El discurso académico desde una perspectiva funcional: géneros académicos escritos y orales.....	17
1.5. Conclusiones sobre los estudios de géneros del discurso académico	19
2. Marco teórico.....	21
2.1. Principios básicos de la LSF	22
2.1.1. La función social de la lengua	22
2.1.2. La Lengua como un sistema semiótico estratificado	23
2.1.3. El lenguaje como instanciación.....	25
2.2. Un modelo estratificado de contexto: los conceptos de género y registro.....	26
2.3. Los conceptos de potencial de estructura genérica y estructura esquemática.....	29
2.4. La modelización de textos extensos y complejos: el concepto de macrogénero	31
2.5. Herramientas para el análisis de un texto: Sistemas semántico-discursivos y recursos lingüísticos para la expresión de significados	32
2.5.1. El sistema de Ideación.....	34
2.5.2. El sistema de Periodicidad	35
2.5.3. El sistema de Conjunción	36
2.5.4. El sistema de Valoración	36
2.6. Conclusión	40
3. Diseño de la investigación.....	41
3.1. Características de la investigación	41
3.2. Objeto de estudio, unidades de análisis y conformación de la muestra	42

3.3. Instrumentos de recolección y procesamiento de los datos	43
3.4. Pasos realizados en las distintas etapas de análisis	44
3.5. Conclusión	49
4. Resultados y discusión	51
4.1. Características contextuales de las presentaciones orales.....	52
4.2. El PEG de las presentaciones orales: obligatoriedad y secuenciación de constituyentes ...	55
4.3. Funcionalidad de los constituyentes identificados	61
4.3.1. Funcionalidad de los constituyentes obligatorios.....	61
4.3.2. Funcionalidad de los constituyentes opcionales	68
4.3.3. Síntesis de la funcionalidad de los constituyentes obligatorios y opcionales	79
4.4. Modelización de la presentación oral académica como macrogénero	80
4.4.1. Formas de instanciación de un macrogénero	82
4.4.2. Géneros incrustados en constituyentes obligatorios	84
4.4.3. Géneros incrustados en constituyentes opcionales	98
4.4.4. Síntesis del análisis genérico de las presentaciones orales	108
4.5. La centralidad del género interpretación temática en la estructura de las presentaciones orales.....	110
4.6. Significados estratégicos y recursos lingüísticos clave en la estructura de las presentaciones orales	115
4.6.1. Recursos lógicos presentes a lo largo de toda la estructura del macrogénero	118
4.6.2. Significados estratégicos y recursos lingüísticos claves en la Identificación del tema ...	119
4.6.3. Significados estratégicos y recursos lingüísticos claves en la Elaboración del tema	120
4.6.4. Significados estratégicos y recursos lingüísticos clave en el Análisis de los textos fuente	128
4.6.5. Significados estratégicos y recursos lingüísticos claves en la Recapitulación.....	144
4.6.6. Síntesis sobre los significados estratégicos y recursos lingüísticos claves de las presentaciones orales	149
4.7. En diálogo con un enfoque cognitivo para el análisis de las presentaciones orales: una estructura textual emergente	153

4.8. Conclusión	159
5. Implicancias pedagógicas	162
5.1. Necesidad de una enseñanza explícita de la interpretación oral académica	162
5.2. El ciclo de enseñanza-aprendizaje propuesto por la PBG.....	167
5.3. Propuestas de actividades para la enseñanza del macrogénero interpretación temática oral en la etapa de deconstrucción del ciclo de enseñanza-aprendizaje	174
5.3.1. Actividad de reconocimiento de la estructura del macrogénero interpretación temática oral	175
5.3.2. Actividad de reconocimiento de significados estratégicos y recursos lingüísticos clave en la estructura del macrogénero interpretación temática oral	177
5.4. Conclusión	181
6. Conclusiones	183
6.1. Panorama general de la investigación	183
6.2. Síntesis de los resultados: respuesta a los objetivos de la investigación	184
6.2.1. Resultados del análisis de la estructura genérica de las presentaciones orales.....	185
6.2.2. Resultados del análisis de los significados estratégicos y los recursos lingüísticos utilizados en la producción de las presentaciones orales.....	189
6.3. Implicaciones de los resultados para la práctica docente	191
6.4. Proyecciones y desafíos para futuras investigaciones	192
6.5. Palabras finales	198
Bibliografía Consultada	199
Apéndice	208

Introducción

El ingreso a la vida universitaria presenta una serie de desafíos para los estudiantes, entre los cuales se destaca la capacidad de interactuar con y dominar una variedad de géneros académicos que a lo largo de su carrera deberán producir satisfactoriamente para manifestar el conocimiento adquirido. El dominio de los distintos tipos de textos no se limita a conocer la función y la estructura de diversos géneros, sino que implica también desarrollar estrategias discursivas fundamentales como el análisis crítico, la interpretación y la argumentación, las cuales aseguran una progresión constante y firme en la trayectoria de grado de los estudiantes. La lengua, entendida como un sistema de transmisión de significado, es la herramienta por excelencia que los alumnos poseen para dar cuenta de su destreza en la comprensión y la producción exitosa de distintos tipos de textos. En este sentido, el rol de la lengua es central en el proceso de enseñanza-aprendizaje en un contexto académico (Coffin y Donohue, 2014, p. 2), pues el discurso académico se realiza mediante la lengua – oral y escrita – y la lengua puede verse y analizarse a través de las ideas que esta expresa.

En el ámbito local, entre los textos que los alumnos deben producir desde el inicio de su camino universitario, se destacan las presentaciones orales, textos orales cuyo propósito es construir y comunicar conocimiento de manera clara, precisa y efectiva. Estas presentaciones exigen el manejo no solo de estructuras genéricas específicas, sino también de recursos semántico-discursivos y léxico-gramaticales propios de textos pertenecientes al discurso académico. Los alumnos de las carreras del Profesorado, Traductorado y Licenciatura en inglés, en la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) de la Universidad Nacional de Cuyo (UNCuyo), Mendoza, Argentina, se exponen frecuentemente a la elaboración de presentaciones orales individuales y grupales. Son presentaciones que los estudiantes producen principalmente durante el cursado de las asignaturas Idioma Inglés y también en el examen final de esas asignaturas, como tema especial. Estos textos orales constituyen una instancia de interpretación y análisis que los alumnos realizan sobre el material de lectura propuesto en el programa a fin de manifestar su aprendizaje al ser evaluados. Por ejemplo, los estudiantes deben ser capaces de identificar los temas principales y los valores subyacentes en los textos del material de lectura – denominados textos fuente en este trabajo – interpretar el mensaje y las motivaciones de los autores, evaluar críticamente diferentes perspectivas y en algunos casos adoptar una postura fundamentada frente a ellas. Los textos fuente suelen ser textos narrativos y no narrativos, escritos y orales; y también textos multimodales. Entre ellos se destacan cuentos y novelas, ensayos de distintos

tipos, artículos de opinión, entrevistas, discursos de diversa índole, charlas TED, cortometrajes y largometrajes. En sus presentaciones orales, los estudiantes seleccionan uno o más textos fuente y realizan un análisis cuidadoso y crítico de elementos y aspectos claves presentes en estos textos a la luz de una temática que los relaciona. El desafío concreto para los estudiantes se centra en dominar exitosamente el propósito y la organización de las presentaciones orales y en utilizar eficazmente los significados estratégicos y los recursos lingüísticos a través de los cuales este texto oral se despliega. Los significados estratégicos hacen referencia a aquellos significados clave que manifiestan funciones que cumple la lengua en determinados momentos de un texto y que contribuyen a la concreción de su propósito comunicativo. Estas funciones que se expresan pueden ser realizadas con recursos léxico-gramaticales más o menos complejos y sofisticados, dependiendo del nivel de instrucción de los estudiantes. A medida que los alumnos avanzan en los distintos niveles de sus respectivas carreras, sus aprendizajes se complejizan progresivamente. Esta trayectoria formativa les permite acceder a conocimientos más especializados y desarrollar progresivamente un mayor control sobre los recursos lingüísticos y discursivos de la lengua, lo que se traduce en una capacidad creciente para realizar significados más complejos en sus producciones orales. De este modo, se espera que puedan desplegar gradualmente un repertorio más amplio de géneros, de recursos lingüísticos, y de estrategias de interacción oral en contextos académicos. Lo importante de explicitar los significados estratégicos que los alumnos pueden expresar mediante la lengua radica en que aún con recursos lingüísticos relativamente simples y básicos, un estudiante puede ya estar expresando funciones centrales en la producción de un género determinado.

Sin embargo, los alumnos de las carreras de inglés de la FFyL no son ajenos a las dificultades que se presentan en distintos ámbitos de la formación de grado con relación al control de géneros académicos, no solo en términos de la comprensión de su función social o su estructura textual, sino también en relación con las habilidades discursivas y los recursos lingüísticos que el dominio de estos tipos de textos demanda. Respecto de la comprensión de la función social de un género y de su estructura, los alumnos no siempre son conscientes de los propósitos de los distintos tipos de géneros discursivos y, por lo tanto, desconocen las etapas en las que ese texto típicamente se estructura. Más aún, no siempre se explicitan estas funciones y estos recursos en el ámbito académico. Se asume que para la producción de algunos géneros académicos no se requiere instrucción explícita y se da por sentado que los alumnos poseen las herramientas necesarias para producirlos satisfactoriamente. En ocasiones, como es el caso de las presentaciones orales, los estudiantes tampoco cuentan con un modelo de texto prototípico del género que deben elaborar, lo que facilitaría una producción satisfactoria del mismo. Respecto

de los recursos semántico-discursivos y léxico-gramaticales necesarios para producir distintos tipos de textos, Hyland (2009, p. 138) sostiene que entre los desafíos más importantes para los alumnos de grado se destaca la adopción de una voz particular en el texto – un tenor – que les permita posicionarse frente a una audiencia que conoce relativamente el tema de la presentación. Además, se trata de una audiencia crítica respecto de las convenciones académicas que el género requiere. Por otra parte, se advierten “dificultades lingüísticas” o la “interferencia de lengua madre (L1)” en el caso del aprendizaje de un idioma como lengua extranjera (Coffin y Donohue, 2014, p. 2) que ponen de relieve dificultades de los alumnos en el aprovechamiento de los recursos de la lengua para transmitir significado.

En síntesis, los estudiantes de grado habitan mundos académicos y sociales complejos (Hyland, 2009, p. 161) que demandan de ellos competencias discursivas y lingüísticas muy precisas. Comenzar a describir los géneros que ellos necesitan dominar para poder desarrollarse cómodamente y desenvolverse efectivamente en esos entornos complejos se vuelve una tarea imprescindible tanto para investigadores como para docentes.

El presente trabajo parte de un estudio piloto en el que se llevaron a cabo diez grabaciones de presentaciones orales en la instancia de examen final oral de alumnos de las asignaturas Idioma Inglés I e Idioma Inglés II, correspondientes al primer año de las carreras de inglés en la FFyL, UNCuyo. El objetivo de este estudio consistió en explicitar las características organizacionales, semánticas y lingüísticas de estos textos con el fin de favorecer la toma de conciencia sobre cómo funciona el género en cuestión. A partir del análisis de los textos, se observó que no todos los alumnos reflejan conciencia del propósito social de este tipo de presentación oral y, consecuentemente, no suelen estructurar sus textos con claridad. Tampoco pueden, en algunos casos, lograr una clara organización de sus ideas que contribuya a la consecución de dicho propósito. Es muy probable que estas dificultades o este desconocimiento de los alumnos respecto del tipo de texto que deben producir se deba a que no siempre se ofrece en las asignaturas una explicitación del género al que estas presentaciones orales pertenecen. De hecho, el término “presentación oral”, utilizado en la mayoría de las asignaturas Idioma Inglés, remite al canal de comunicación, que es una característica del modo en que se utiliza la lengua para producir este tipo de texto, pero no denomina la actividad social que estos textos instancian (Boccia *et al.*, 2019, p. 186). Asimismo, el término se utiliza transversalmente en otros espacios curriculares del departamento de inglés. Sin embargo, varía la función social del texto oral en las distintas asignaturas de Idioma Inglés y en otros espacios. Por lo tanto, puede resultar confuso utilizar el mismo nombre para designar funciones diferentes. Por ejemplo, las

presentaciones orales de Idioma Inglés en tercer año son específicamente argumentativas. Se les pide a los alumnos tratar un tema debatible y tomar una postura respecto de ese tema. Estas presentaciones orales deberían considerarse un género distinto al de las presentaciones de Idioma Inglés producidas en primer y segundo años, que incluyen típicamente evaluación e interpretación de temas, mensajes y valores presentes en los textos fuente, sin ser esencialmente argumentativas. Así, la primera tarea de los docentes es explicitar el género que los alumnos deben producir, asignarle un nombre y una familia de géneros y describir su función social en el contexto académico.

Por otra parte, no se han identificado textos auténticos que cumplan una función social equiparable a la de las presentaciones orales analizadas, y que reflejen las características contextuales específicas en las que estas se producen. En el ámbito académico, la producción de textos – como artículos científicos, propuestas de investigación, pedidos de subsidios – suele estar guiada por modelos prototípicos o representativos de cada género, los cuales tienden a estar altamente convencionalizados. Estos modelos son típicamente textos producidos por miembros de la comunidad académica que participan de manera activa en prácticas discursivas propias del campo y del contexto académico, y que, por lo tanto, poseen una competencia comunicativa consolidada en los géneros y registros esperados en dicho ámbito. En el contexto local en que se inscribe esta investigación, sin embargo, no se dispone de un modelo textual convencionalizado, producido por hablantes con competencia comunicativa plena, que permita captar de manera precisa la función social y la organización esquemática de las presentaciones orales como género académico.

Los alumnos de las carreras de inglés de la FFyL de la UNCuyo que cursan las asignaturas Idioma Inglés suelen contar con guías para producir sus presentaciones orales. Por ejemplo, las guías que reciben los estudiantes de primer año en las asignaturas Idioma Inglés I e Idioma Inglés II incluyen aspectos relacionados con la selección del tema de la presentación, con la manera de ejecutar la presentación frente a una audiencia y con la organización general de la presentación, sin que esto signifique una descripción detallada del género, su propósito y sus constituyentes funcionales. Específicamente, respecto de la selección del tema, se les sugiere a los estudiantes que seleccionen un tema que pueda relacionarse con el material de lectura de la asignatura y se les pide explícitamente no realizar meramente un resumen de esos textos. Respecto de la ejecución de la presentación, las guías cuentan con consejos para un desempeño adecuado, como la importancia del contacto visual con la audiencia, la dicción y la pronunciación, y el registro formal que los alumnos deben adoptar en un contexto académico. Respecto de la

organización, se les sugiere partir de ideas generales para llegar a ideas más específicas que se ejemplifiquen con elementos presentes en los textos fuente. Se ofrece, también, una representación de la estructura para la presentación, compuesta por una introducción, el desarrollo del tema y una conclusión. Respecto de la introducción, se especifican las maneras en que los estudiantes pueden anunciar el tema y las ideas que tienen planeado discutir, y se ofrecen algunos ejemplos. Respecto del desarrollo del tema, los lineamientos apuntan a algunas ideas que se pueden discutir, como, por ejemplo, la comparación de personajes – en el caso de textos literarios – y la discusión de temas y aspectos socioculturales presentes en los textos fuente seleccionados. Por último, respecto de la conclusión, se sugiere que los alumnos deben comunicar claramente a la audiencia que han llegado al fin de su presentación. Sin embargo, aunque en las guías se menciona la importancia de conocer la estructura de este tipo de texto, los alumnos no cuentan con una clara definición y descripción del género. Por otra parte, las etiquetas que definen los distintos momentos de la presentación en la estructura presentada no son lo suficientemente funcionales para comprender la función específica de cada etapa discursiva.

En las guías que se ofrecen en las asignaturas de Idioma Inglés III e Idioma Inglés IV, en el segundo año de las carreras de inglés, se refinan los aspectos sobre la selección del tema y la ejecución de las presentaciones orales tratados en el año anterior. Respecto de la selección de los temas, se hace énfasis en su relevancia y en la contribución que se realice para la mejor comprensión de los textos seleccionados del material de lectura. Respecto de la ejecución de las presentaciones, las guías también apuntan a ahondar en cómo dirigirse a una audiencia y en la importancia de activar conocimiento previo de los oyentes para poder llevar adelante la discusión del tema de manera más efectiva. En el año 2023, por primera vez en la asignatura Idioma Inglés III se ofreció una definición en desarrollo del género que los alumnos deben producir y se profundizó en la estructura de estos textos orales, fruto de los resultados de varias etapas de un proyecto de investigación sobre la estructura esquemática de presentaciones orales académicas, en el cual se enmarcó inicialmente este trabajo¹. La asignatura dedicó dos clases a discutir el propósito de las presentaciones y su organización, y se ofreció también un modelo mediante una grabación de video de una presentación de un alumno avanzado de la

¹ En sus etapas iniciales, el proyecto se denominó “La Literatura desde una perspectiva lingüística: modelización y enseñanza de géneros narrativos literarios y géneros de respuesta”, a cargo de la Dra. Grisel Salmaso. El mismo corresponde a un proyecto de la Secretaría de Investigación, Internacionales y Posgrado (SIIP) de la Universidad Nacional de Cuyo.

carrera. Estas prácticas constituyeron un paso sumamente relevante hacia la explicitación de aspectos retóricos y lingüísticos de los textos orales que deben producir los estudiantes.

Teniendo en cuenta las características del contexto local en el que tienen lugar las presentaciones orales objeto de estudio de este trabajo, se vuelve necesario, en primer lugar, definir el género de la presentación oral y ubicarlo dentro de una familia de géneros, con el objetivo de explicitar su propósito o función social en el contexto académico y asignarle un nombre como género, no haciendo meramente referencia a su modo oral. En segundo lugar, es fundamental describir la manera en que el género se despliega mediante sus distintos constituyentes para cumplir su propósito. En este sentido, y por lo mencionado anteriormente respecto de la falta de un modelo de texto auténtico producido por miembros expertos de la comunidad académica, o por estudiantes de grado hablantes de inglés como primera lengua, es imprescindible una modelización del género a partir de la identificación de la estructura genérica, distinguiendo constituyentes obligatorios y opcionales. Además, es necesario consignar los significados estratégicos y los recursos léxico-gramaticales que definen el cambio de un constituyente a otro. La explicitación de los recursos léxico-gramaticales de cada constituyente pone a disposición, tanto para docentes como estudiantes, un conjunto de herramientas para producir estos textos orales con éxito.

En el estudio piloto que da origen a esta investigación se observó que varias presentaciones están compuestas por más de un género, según los descriptos por Martin y Rose (2008). Se identificaron informes descriptivos², resúmenes de la trama (de los textos fuente), observaciones, entre otros, pero principalmente se observó la presencia del género interpretación, uno de los géneros de respuesta propuesto por Rothery (1994). Se advirtió incluso que las presentaciones orales que se consideraron muy valoradas por parte de los docentes evaluadores son aquellas que presentan el género interpretación (aun sin que se haya realizado una instrucción explícita del mismo), debido a que este género les permite a los estudiantes realizar un análisis cuidadoso de los textos fuente seleccionados para la presentación, al evaluar críticamente elementos clave presentes en ellos. Este es justamente el objetivo principal de las presentaciones orales producidas en primer y segundo años en las asignaturas de Idioma Inglés de las carreras de inglés, según las consignas impartidas por las cátedras.

² Los géneros se consignan en minúsculas, mientras que los constituyentes que conforman la estructura de los géneros se presentan con mayúscula inicial.

Debido a la presencia de dos o más géneros en estos textos, sería posible definir la presentación académica objeto de estudio como un macrogénero (Martin, 1994, p. 29) – una combinación de géneros elementales – e identificar los géneros presentes en él. Es decir, se pueden distinguir varias etapas en la estructura de las presentaciones orales delimitadas por componentes relativamente estables en su organización, algunos de los cuales pueden estar constituidos por géneros elementales mediante la estrategia de incrustación (*embedding*), estrategia por la cual un género elemental opera como un constituyente funcional en la estructura de otro género más complejo (Martin, 1994, p. 39). Los géneros elementales son aquellos que se producen en el contexto de la familia, los amigos y las instituciones educativas. En estos géneros, el tipo de experiencia reflejada en el discurso es concreta y se centra en el aquí y ahora (Boccia *et al.*, 2019, p. 32). Uno de los objetivos de este trabajo es también consignar los recursos lingüísticos que son típicos de los géneros elementales identificados en los constituyentes obligatorios de la estructura del macrogénero.

El modelo textual que se ponga a disposición puede proporcionar a los alumnos una clara definición del género – o macrogénero – que ellos deben comprender y producir, en cuanto a su función social y en cuanto a un conocimiento sistematizado de los constituyentes y de los distintos géneros elementales que típicamente estructuran la presentación. Asimismo, se les puede facilitar un conjunto de recursos léxicos y gramaticales para producir el macrogénero eficazmente. De esta manera, los docentes pueden proporcionar el andamiaje necesario para guiar a los estudiantes progresivamente hacia el control de este género clave en el contexto académico de grado. Solo un conocimiento profundo por parte de los estudiantes respecto del macrogénero al que las presentaciones orales pertenecen logrará que ellos produzcan el texto con solidez y eficiencia, lo que les permitirá cumplir con las expectativas de la comunidad académica. Este trabajo se propone desarrollar material teórico descriptivo que podrá ser aplicado para producir el género adecuadamente, haciendo uso de las estrategias discursivas y de los recursos lingüísticos que ayuden a la concreción del propósito del género dentro del contexto académico en el que ocurre.

Los objetivos generales de este trabajo son:

- i. Desarrollar un modelo de estructura esquemática de las presentaciones orales elaboradas por estudiantes de inglés como lengua extranjera (ILE) en un contexto académico de grado, proponiendo, desde la LSF, una estructura de acuerdo a la función que este tipo de texto oral cumple en el contexto local en el cual se produce, y un nombre que denomine funcionalmente el género al cual estos textos pertenecen.

- ii. Describir posibles implicancias pedagógicas para la enseñanza-aprendizaje de estas presentaciones orales con relación a su propósito y función, así como también a su estructura esquemática y los recursos semántico-discursivos y léxico-gramaticales más típicos presentes en los textos.

Los objetivos específicos se resumen de la siguiente manera:

- i. Analizar los significados discursivos que se combinan en las presentaciones orales y determinar cómo dichos significados se configuran y reconfiguran entre sí formando distintos constituyentes, algunos de los cuales pueden estar compuestos por géneros elementales que se incorporan para lograr la función de este tipo de texto oral en el discurso académico.
- ii. Identificar los géneros elementales que pueden estar presentes en la organización de las presentaciones orales mediante la estrategia de incrustación, su frecuencia de aparición, su orden de ocurrencia y su iteración.
- iii. Aplicar, efectuando los ajustes necesarios, el análisis de los géneros de respuesta interpretación (Rothery, 1994) e interpretación temática (Christie y Dreyfus, 2007) al análisis de las presentaciones orales, ya que la función social de estos géneros de respuesta es similar a la de la presentación oral objeto de estudio.
- iv. Determinar la estructura esquemática de estas presentaciones orales definiendo los constituyentes obligatorios y los opcionales propios de este género – o macrogénero, así como también la secuenciación de estos constituyentes.
- v. Describir los recursos semántico-discursivos y léxicos-gramaticales que determinan los límites entre uno y otro constituyente y los que determinan los límites entre uno y otro género dentro de la estructura.

El presente trabajo propone los siguientes supuestos de partida:

- i. Es posible describir las configuraciones y reconfiguraciones de significado que se combinan en este tipo de texto oral para dar lugar al género al que dicho texto pertenece e identificarlo como perteneciente a una familia de géneros determinada, descriptos en la literatura.
- ii. Es posible describir la estructura de la presentación oral académica como un macrogénero. Así, se pueden identificar una variedad de géneros elementales presentes en algunos de los constituyentes de la macroestructura de estos textos orales, géneros elementales

que los alumnos utilizan de manera relativamente estable para cumplir el propósito de su exposición.

iii. Es posible aplicar productivamente la descripción propuesta por Rothery (1994) sobre el género de respuesta interpretación y la propuesta de Christie y Dreyfus (2007) sobre interpretación temática al análisis de textos orales que evalúan una gran variedad de textos. Específicamente, es posible determinar que la función social de la presentación oral objeto de estudio es similar a la función social de los géneros de respuesta interpretación e interpretación temática, cuyo propósito es el de ofrecer una evaluación crítica de mensajes, valores y temas presentes en los textos fuentes analizados e ilustrar este análisis con evidencia extraída de los textos del corpus.

iv. Es posible elaborar un modelo de la estructura esquemática de la presentación oral académica objeto de estudio determinando no solo sus constituyentes obligatorios y opcionales y definiendo la función específica de cada una de estos constituyentes, su orden, su frecuencia y su iteración, sino también los géneros elementales que pueden encontrarse incrustados (*embedded*) en algunos de estos constituyentes.

v. Es posible construir un repertorio de recursos semántico-discursivos y léxico-gramaticales que típicamente se utilizan en la presentación oral académica objeto de estudio, y determinar así las variaciones lingüísticas que manifiestan un cambio de género o de constituyente dentro de la estructura esquemática de este tipo de texto.

Esta tesis se estructura en seis capítulos. El capítulo 1 ofrece una reseña de las principales investigaciones realizadas, desde diversos enfoques y en especial desde una perspectiva funcional, con relación a la temática de este estudio, la cual permite establecer la relevancia de este trabajo respecto de estudios anteriores.

El capítulo 2 desarrolla el marco teórico que fundamenta esta investigación. Específicamente se desarrollan los conceptos clave de la LSF y de la Teoría de Géneros (TG). Se explicita, además, la relevancia del marco teórico elegido para la realización de este estudio.

El capítulo 3 describe la metodología empleada en este trabajo, especificando el tipo de estudio, el diseño adoptado y los procedimientos utilizados para la recolección de datos, así como el tipo de análisis realizado a nivel semántico-discursivo y léxico-gramatical.

El capítulo 4 presenta y discute los resultados obtenidos. En primer lugar, se presenta el análisis genérico de las presentaciones, con los constituyentes obligatorios y opcionales y la secuencia

en que estos elementos se presentan. Además, se describen las funciones que los constituyentes cumplen y la manera en que estos contribuyen a la concreción de la función global del texto. Luego, se destaca la complejidad de la estructura de las presentaciones y se propone el tratamiento de estos textos orales como un macrogénero, asignándole un nombre y una familia de géneros a la que pertenece. Se describen los géneros elementales presentes en los constituyentes obligatorios y opcionales, principalmente mediante la estrategia de incrustación. Se destaca, asimismo, la centralidad del género interpretación temática, incrustado en el constituyente Análisis de los textos fuente, constituyente central en la estructura del macrogénero. En este capítulo también se presentan los significados estratégicos y los recursos léxico-gramaticales que permiten delimitar los diferentes constituyentes obligatorios de la estructura, así como también los que indican la presencia de géneros elementales en esos constituyentes. Finalmente, ante la ausencia de un modelo textual representativo para la producción de estas presentaciones en el contexto local, se analiza cómo los estudiantes configuran la estructura de sus producciones a partir de experiencias discursivas previas, en las que han utilizado estructuras propias del ámbito educativo, específicamente en lo que respecta a un análisis interpretativo de textos o la exposición de un tema. A partir de este análisis, la sección final del capítulo 4 propone un diálogo entre el enfoque de la LSF y un enfoque cognitivo, retomando el concepto de Gramática Emergente (GE), propuesto por Hopper (1998). La GE es una perspectiva cognitiva que concibe la gramática como un fenómeno dinámico que se configura a partir del uso. Desde este enfoque, las estructuras lingüísticas no anteceden al discurso, sino que emergen progresivamente de la interacción comunicativa, a partir de patrones que los hablantes han reutilizado con éxito en contextos similares. Recontextualizado en el marco de los estudios del discurso, este concepto se utiliza para pensar la estructura de las presentaciones orales como una estructura textual emergente, lo que permite reflexionar sobre su carácter dinámico, negociable y situado.

El capítulo 5 expone las implicancias pedagógicas de esta investigación, examinando la manera en la que los resultados obtenidos pueden contribuir a la enseñanza y aprendizaje de las presentaciones orales en el contexto académico local en el que se producen. Se presenta una propuesta pedagógica para la explicitación de la función social de las presentaciones, su estructura esquemática y los recursos semántico-discursivos y léxico-gramaticales claves para su organización, con el fin de orientar estrategias didácticas que favorezcan la producción efectiva por parte de los estudiantes de grado.

El capítulo 6 expone las conclusiones más relevantes alcanzadas en el desarrollo de este estudio, señala sus implicancias y propone posibles direcciones para futuras investigaciones derivadas de los hallazgos obtenidos.

Posteriormente, se consignan las referencias bibliográficas que aparecen a lo largo de esta tesis. Por último, el Apéndice incluye un ejemplo del género interpretación (Rothery, 1994) y un ejemplo del género interpretación temática (Christie y Dreyfus, 2007). Además, se consignan seis textos completos que conforman las presentaciones más representativas de la muestra de esta investigación, en virtud de la presencia de los constituyentes obligatorios en su estructura esquemática, así como de la presencia de géneros elementales producidos en los constituyentes obligatorios mediante la estrategia de incrustación. Se incorpora en estos textos el análisis de su estructura esquemática. También se presenta el análisis de los significados estratégicos y los recursos lingüísticos de esas seis presentaciones.

1. Antecedentes sobre el tema

Este capítulo resume los aportes más relevantes al estudio del discurso académico, especialmente los trabajos más significativos sobre géneros desde la LSF. Primeramente, se realiza un repaso breve y selectivo de investigaciones destacadas sobre géneros tanto escritos como orales pertenecientes al discurso científico-académico, desde diversas perspectivas teóricas. Se pone especial foco en investigaciones desde la LSF, teoría en la que se enmarca el presente trabajo. Respecto de estos estudios, se consignan no solo investigaciones sobre géneros propios del discurso académico, sino también aquellas sobre géneros pertenecientes al contexto escolar, ya que algunos de estos estudios se consideran centrales para este trabajo. En este sentido, se hace referencia a investigaciones en el marco de la TG, en especial los estudios sobre análisis de la estructura genérica de un tipo de texto que guían el presente trabajo, y a la Pedagogía Basada en Géneros (PBG), que se refiere a la aplicación de los géneros en la enseñanza de una primera o segunda lengua. Por último, se especifican las investigaciones sobre géneros académicos en el marco de la TG y la LSF, con especial foco en géneros orales.

1.1. Los géneros del discurso académico-científico: principales perspectivas de análisis

Desde distintas teorías lingüísticas se han desarrollado estudios sobre géneros pertenecientes a la comunidad académico-científica. Estos diversos enfoques ponen énfasis en la producción de textos académicos para dar cuenta del conocimiento adquirido. Entre ellos se destaca la perspectiva del Inglés para Propósitos Específicos (IPE), representada por Swales (1990), Swales y Feak (1994), Dudley-Evans (1994) y Bhatia (1997), entre otros. Swales (1990) propone el concepto de género como un evento comunicativo al servicio de los propósitos de comunidades discursivas específicas. Estos propósitos constituyen la base del género y esta base da forma a la estructura esquemática del discurso (1990:58). El autor es reconocido por su análisis del artículo de investigación científica, donde introduce el modelo CARS (*Create a Research Space*) para describir la estructura retórica de las introducciones en estos artículos. Bhatia (1993) amplía este enfoque al examinar diversos géneros académicos, incluyendo los resúmenes de artículos de investigación, y destaca las variaciones en la estructura y el estilo según el propósito comunicativo y la audiencia. Swales y Feak (1994) proporcionan orientaciones prácticas para la escritura de resúmenes (*abstracts*), enfatizando la importancia de la concisión y la claridad en la comunicación académica. Dudley-Evans (1994) estudia la sección Discusión dentro del artículo de investigación científica como una de las secciones que plantea mayores dificultades en su producción. Existen, además, investigaciones sobre géneros asociados a clases magistrales y

seminarios (Basturkmen, 1999; Corts y Pollio, 1999; Corts, 2006). Se han efectuado, asimismo, estudios pragmáticos sobre artículos de investigación (Hyland, 1998) o introducciones de textos académicos (Hyland y Tse, 2004; Hyland, 2005a).

En el contexto local, Cubo de Severino (2005) coordina una obra que aborda diversas clases de textos científicos, con base en el modelo tipológico de Heinemann y Viehweger (1991), dentro de los lineamientos de la lingüística del texto con enfoque cognitivo procedural. Este enfoque concibe la producción y comprensión de textos como procesos que implican la activación e interrelación de diversos conocimientos y habilidades cognitivas por parte de los hablantes. Identifica las funciones textuales elementales – expresar, contactar, comandar e informar – que subyacen en la comunicación humana. Estas funciones se combinan y manifiestan de diferentes maneras en los textos, dando lugar a una variedad de géneros textuales. El trabajo coordinado por Cubo de Severino incluye el análisis de textos de difusión en ámbitos académicos científicos, como los estudios del artículo de investigación científica (Puiatti de Gómez), el póster científico (Vega), la reseña (Castro de Castillo), y en el discurso oral, los estudios sobre la conferencia académica (Müller de Russo) y la ponencia (Duo de Brottier). La obra también incluye la descripción de textos de control de resultados de investigación. Entre ellos se encuentran la tesina de licenciatura (Támola de Spiegel) y la Tesis (Borsinger de Montemayor). La obra también incorpora textos de control y aval de investigación, como el proyecto de investigación (Lacon de De Lucía) y el informe de investigación (Bosio). Por otra parte, desde un enfoque cognitivo, Müller y Cubo de Severino (2013) y Müller (2015) también han realizado investigaciones sobre la defensa de tesis doctorales.

En los últimos años, ha crecido el interés por el estudio de los géneros en contextos académicos desde un enfoque sistémico funcional (Eggins, 2004; Eggins y Martin, 1997; Martin, 1992a, 1992b, 1994; Martin y Rose, 2007; Martin y White, 2005; Painter, 2001, entre otros). Esto se debe, principalmente, a que la LSF permite dar cuenta de manera sistemática de las opciones lingüísticas que se realizan en la producción de un género, tanto a nivel semántico como a nivel léxico-gramatical. En otras palabras, el enfoque sistémico funcional permite determinar los movimientos – los constituyentes – que se suceden en un texto a fin de cumplir su función social, a partir de selecciones léxico-gramaticales relativamente estables y consistentes. Se seleccionan distintas opciones, según el contexto en el cual el género tiene lugar. La selección de una opción entre varias posibles, destaca el potencial total que ofrece la lengua. La noción de contexto social en el cual se actualizan dichas opciones es central para la LSF. Desde esta perspectiva, el género es concebido como una configuración recurrente de significados que habilitan prácticas sociales

en una determinada cultura (Martin y Rose, 2008: 5). En este sentido, un texto es entendido como una unidad semántica conformada por configuraciones de opciones de significados. El modelo propone tres tipos de significados o metafunciones que están presentes en forma simultánea en cada instancia de uso de la lengua: ideacional, textual e interpersonal. Los estudios sobre géneros pertenecientes al ámbito académico-científico desde la perspectiva de la LSF se detallan en la sección 1.4.

1.2. Principales investigaciones en el marco de la TG

Entre las investigaciones en torno a la TG desde la LSF, se pueden destacar especialmente los estudios que ponen el foco en la alfabetización de géneros; esto es, descripciones de la estructura de distintos tipos de textos y sus configuraciones semántico-discursivas y léxicogramaticales. Una propuesta clave en el estudio de la estructura de los géneros que se relaciona con este trabajo es el modelo de Hasan (1996). La autora propone el concepto de Potencial de Estructura Genérica (PEG; *Genre Structure Potential*, GSP, en inglés) para identificar todos los elementos que pueden formar parte de la estructura de un género, los obligatorios y los opcionales, en qué orden deben aparecer estos elementos y cuáles de ellos pueden ser recurrentes en la estructura. Hasan sugiere que, para que un texto sea un buen ejemplo del género al que pertenece, debe ajustarse a los elementos que conforman el potencial de estructura de ese género. Los constituyentes obligatorios son los que definen al género, mientras que los constituyentes opcionales dan cuenta de la variedad de instanciaciones de un mismo género.

La TG desde el enfoque de la LSF ha sido aplicada no solo al estudio de géneros propios del discurso académico, sino también al estudio de géneros propios del ámbito escolar, entre otros contextos. Partiendo del principio de que la lengua es un sistema de opciones para la construcción de significado, la LSF ha implementado provechosamente el concepto de género en el proceso de alfabetización en general y en la enseñanza de una lengua en particular. La importancia pedagógica de la comprensión y producción de géneros radica en que aprender un género, ejercer control sobre él, es lograr participar satisfactoriamente de las actividades sociales de una determinada comunidad. El conocimiento y el control de los distintos géneros pertenecientes a una cultura implica también el dominio de variadas habilidades lingüísticas. Entre estas investigaciones se incluyen las de autores como Christie y Dreyfus (2007), Jewitt (2008), Macken-Horarik et al. (2017), Martin y Rose (2008), O'Halloran (2008), Painter (2008),

Rothery (1994, 1996), Rothery y Stenglin (1997), Unsworth (2005, 2006, 2008, 2014, 2017), Painter et al. (2011, 2013).

Martin y Rose (2008), por ejemplo, realizan una detallada taxonomía de distintos géneros que se producen especialmente durante el proceso de alfabetización, y describen las relaciones entre ellos. Algunos de los géneros analizados son descripciones, informes, géneros narrativos, géneros de respuesta y géneros disciplinares de la historia, entre otros. Asimismo, los autores ofrecen descripciones semánticas de los elementos que conforman la estructura de los textos y establecen relaciones directas entre estos significados y los recursos lingüísticos que los realizan.

De especial importancia para este trabajo son los estudios de Rothery (1994) – también descritos en Martin y Rose (2008) – sobre géneros de respuesta, una familia de géneros a través de los cuales distintos textos, especialmente narrativos, son evaluados, haciendo foco en variados elementos presentes en el texto, como temas, mensajes, motivaciones, etc. Uno de esos géneros de respuesta es la interpretación, que muestra que quien la produce ha sido capaz de leer el mensaje del texto y puede dar cuenta de los valores culturales – entre otros aspectos interpretativos – presentes en el texto fuente (Rothery, 1994). Christie y Dreyfus (2007) también analizan un género de respuesta con especial énfasis en la construcción de la interpretación de los textos fuente, que no necesariamente son narrativos, sino que pueden abarcar distintos géneros, escritos y orales. La interpretación de estos textos se realiza mediante la discusión de un tema particular, presente en los textos fuente, y, por lo tanto, el género recibe el nombre de interpretación temática. Las autoras resaltan dos características fundamentales de estas interpretaciones temáticas: su sólida organización y la capacidad de los estudiantes de crear abstracciones acerca del tema abordado. Son dos características esenciales en la alfabetización en géneros. La profundización de estos rasgos apunta a que los alumnos tomen conciencia de las maneras en que pueden organizar sus ideas para cumplir el propósito de la interpretación, expresar esas ideas como generalizaciones y abstracciones y aportar evidencia a través de la información concreta y detallada presente en los textos fuente.

1.3. La pedagogía de géneros: comprensión y producción de géneros en la enseñanza de una primera o segunda lengua

Por otra parte, se han realizado numerosos estudios en torno a la PBG – la aplicación de los géneros, su comprensión y producción – a la enseñanza de una primera o segunda lengua (Christie, 1999, 2012; Christie y Derewianka, 2008; Christie y Martin, 1997, 2007; Derewianka, 1990, 2003; Hyland, 2004, 2007; Macken-Horarik, 2002, 2008; Martin, 1992b, 1999, 2009;

Schleppegrell, 2004; Rose y Martin, 2012; Derewianka y Jones, 2016; entre otros). La PBG se originó en la Escuela de Sídney, un término acuñado en 1994 para referirse a los proyectos de lenguaje y educación que habían comenzado en el Departamento de Lingüística de la Universidad de Sídney y que tenían por objetivo diseñar una pedagogía que le permitiera al estudiante cumplir exitosamente con las demandas de las actividades de escritura en la escuela (Rose y Martin, 2012). El trabajo realizado en esta Universidad ya se había dado a conocer en el resto de Australia y pronto fue bien recibido en otros países y regiones del mundo. Basándose en el currículum (entendiéndose como práctica áulica) para la enseñanza de la escritura propuesta por Rothery, la Escuela de Sídney desarrolla y presenta en 1986 un ciclo de enseñanza-aprendizaje para el efectivo dominio de un género por parte del alumno, lo que dará cuenta también de las habilidades lingüísticas adquiridas. En una primera etapa del ciclo, se introduce a los estudiantes en un género específico mediante la inmersión en ejemplos auténticos de ese género. Los estudiantes analizan y desglosan los textos para comprender la estructura y el propósito comunicativo del género en cuestión, así como también los recursos léxico-gramaticales más típicos del género. Posteriormente, los estudiantes comienzan a producir el género o algunos de sus constituyentes de manera conjunta. Se les brindan oportunidades para practicar la producción del género mediante tareas y actividades guiadas. Los estudiantes reciben retroalimentación constante y apoyo para desarrollar su competencia en la producción del género. El objetivo último de este ciclo consiste en que los alumnos logren producir el género exitosamente y de manera independiente, y que puedan realizar también cambios en las variables del registro para lograr el dominio del género en variados contextos situacionales. Lo interesante de este modelo es que los estudiantes pueden ingresar al ciclo en cualquiera de sus etapas y pueden reciclar etapas según sus necesidades. Posteriormente se agregó en el ciclo una etapa anterior al análisis de los géneros que tiene por objetivo que los estudiantes se aproximen a los géneros mediante un trabajo exhaustivo de vocabulario relacionado con el texto de análisis, lo que les permite no solo familiarizarse con el texto en cuestión, sino también organizar la información que reciben y utilizarla luego como recurso para producir un texto similar al trabajado.

Las investigaciones sobre la pedagogía de géneros han enfatizado la importancia de crear conciencia en los estudiantes no solo de la estructura genérica de diferentes tipos de textos y de sus realizaciones semántico-discursivas y léxico-gramaticales, sino también de los contextos sociales y culturales en que estos géneros se producen. Esto permite a los estudiantes ejercer control sobre las distintas actividades sociales – los diversos géneros – y utilizar la lengua

adecuadamente en cada situación para así participar de manera exitosa de la cultura de la comunidad de hablantes de esa lengua.

La PBG se ha utilizado también en la enseñanza de una lengua adicional – segunda lengua o lengua extranjera – y autores como Boccia et al. (2013), Boccia et al. (2019), Brisk (2006, 2013, 2023), Brisk y Harrington (2006), Brisk y Schleppegrell (2021), Byrnes (2006, 2009, 2012, 2014, 2019), Coffin y Donohue (2014), Christie (1999), Hammond y Macken-Horarik (1999), Schleppegrell y Colombi (2005), Yang (2016), entre otros, han contribuido en este campo significativamente. La importancia de esta pedagogía aplicada a la enseñanza de una lengua adicional radica en que permite a los docentes, especialmente en la enseñanza de la escritura en una lengua extranjera, explicitar a sus estudiantes la estructura, organización y funciones sociales de los diferentes tipos de textos, y los recursos semántico-discursivos y léxicogramaticales de los que los estudiantes pueden hacer uso para producir esos géneros satisfactoriamente y de esta manera comprender también la cultura de la lengua extranjera y participar activamente en la comunidad de hablantes de esa lengua.

1.4. El discurso académico desde una perspectiva funcional: géneros académicos escritos y orales

En cuanto a los estudios de géneros propios del contexto académico desde un enfoque sistémico funcional, se destacan trabajos relevantes sobre géneros escritos y orales.

Coffin y Donohue (2012), por ejemplo, han realizado investigaciones sobre escritura académica en el nivel universitario. Los autores ponen de relieve que la trayectoria que los alumnos de grado realizan hacia un discurso más formal y más académico implica niveles más altos de abstracción, de juicio, de evaluación y de interpretación y, por lo tanto, usos más complejos de la lengua. Humphrey y Dreyfus (2012) exploran los desafíos que enfrentan los estudiantes internacionales en la Universidad de Sídney en los estudios de posgrado al momento de poner en práctica sus habilidades para la escritura académica, más específicamente en la producción de ensayos interpretativos. Las autoras realizan un informe sobre los resultados del programa *The Embedded Literacy Support* (ELS) a través del cual los estudiantes recibieron el apoyo necesario para mejorar sus habilidades lingüísticas, mediante el análisis del propósito de los ensayos interpretativos, su estructura esquemática y la explicitación de los recursos léxico-gramaticales implicados en la producción de este género. Dreyfus et al. (2016) informan los resultados del proyecto SLATE (*Scaffolding Literacy in Academic and Tertiary Environments*), que, enmarcado en la TG, tuvo como objetivo brindar apoyo en todas las etapas de la escritura

académica a alumnos de los programas de pregrado en Biología y en Lingüística de la Universidad de Hong Kong. Los autores además ofrecen una descripción detallada de los géneros propuestos para el proyecto, así como también de los recursos semántico-discursivos y léxicogramaticales típicos de la escritura académica. Coffin et al. (2012) se apartan del análisis de géneros tradicionales en el contexto académico y se centran en los diálogos por medio electrónico entre docentes y alumnos, para realizar un análisis lingüístico que da cuenta de las maneras en que la argumentación se despliega en estos diálogos. Ponen de manifiesto, mediante este análisis, los recursos para la creación de significado con que ya cuentan los alumnos para elaborar textos argumentativos y describen las posibles intervenciones del docente para guiar y mejorar las interacciones de los estudiantes.

En cuanto al discurso académico oral, Hyland (2009) ofrece una introducción al discurso académico – en inglés – y lo define como formas de pensar y utilizar la lengua en el contexto académico. Asimismo, describe los géneros orales – los tipos de discurso – más típicos producidos en este contexto. El autor describe la ponencia como un género perteneciente al campo de la investigación y como un medio clave a través del cual se da a conocer la investigación académica. Identifica tres estilos de presentación, el estilo lectura – cuando el presentador lee sus notas –, el estilo conversacional – que es más informal –, y el estilo retórico – un estilo más expansivo. Describe también las clases magistrales en la universidad, como parte de los discursos instruccionales, afirmando que es el género prototípico de transferencia de información. Analiza las estrategias y las técnicas que los profesores pueden implementar para ayudar a la comprensión del conocimiento que están comunicando. Hyland además identifica los seminarios como un género cuya característica distintiva es la interacción. Argumenta que la interactividad en los géneros orales manifiesta cuán involucrados están los hablantes en el flujo de la charla y en el contexto de los participantes. Como parte de los géneros propios de los estudiantes de grado, el autor describe las presentaciones orales, que son producidas en variadas disciplinas dentro del ámbito académico de grado. Hyland advierte que este género oral puede representar un desafío para los estudiantes de inglés como segunda lengua, sobre todo respecto de la adopción del tenor apropiado para con la audiencia. Otro género oral que el autor describe es la defensa de tesis, perteneciente a los géneros académicos de posgrado, con sus variaciones contextuales según la cultura en la que es producido. Ventola (2002) realiza un análisis de la ponencia en conferencias internacionales y propone el análisis de la misma como un evento en su totalidad o como un sistema de géneros potenciales. El análisis incluye además la descripción de algunas estrategias discursivas y se consideran las implicancias pedagógicas del género. Hood y Forey (2005) y Hood (2010) se enfocan en la estructura de la

sección introductoria de las ponencias. Desde la Teoría de la Valoración exploran las maneras en que los hablantes construyen una relación de solidaridad con su audiencia y los múltiples recursos que utilizan para dar cuenta de sus posiciones respecto del conocimiento a lo largo del discurso. Por otra parte, Viera (2014) presenta un análisis de género y registro en ponencias individuales en español producidas en congresos en Estados Unidos por estudiantes de posgrado y profesores que trabajan en el área de los estudios hispánicos. En esta misma línea, Viera y Taboada (2020) analizan presentaciones académicas en español realizadas en los Estados Unidos y proponen para su estructura genérica o estructura prototípica el modelo de macrogénero con estructura orbital (Martin y Rose, 2008). Una investigación más estrechamente relacionada con el presente trabajo es la de Dorado (2010). La autora analiza las presentaciones orales en inglés como lengua extranjera en el contexto académico de grado, producidas por alumnos de las carreras de inglés de la FFyL en la UNCuyo. Particularmente, la autora se enfoca en la sección introductoria y analiza cómo los estudiantes utilizan recursos interpersonales para captar y mantener el interés de la audiencia en el tema seleccionado. Claramente, los géneros pertenecientes al discurso académico representan un área de interés para la alfabetización en géneros y la PBG, desde la perspectiva de la LSF.

1.5. Conclusiones sobre los estudios de géneros del discurso académico

A partir del análisis de la bibliografía consultada, se evidencia que el discurso académico en general y el oral, en particular, han despertado un creciente interés en los últimos años. Sin embargo, la atención se ha concentrado principalmente en géneros escritos y orales vinculados a la difusión del conocimiento académico-científico en contextos nacionales e internacionales, como el artículo de investigación científica, el resumen y la ponencia, y al discurso a nivel de posgrado, como la tesis y la defensa de tesis. En contraste, el estudio de la producción oral en el nivel de grado universitario, una etapa crucial en la formación de futuros profesionales, ha recibido una menor atención. No obstante, como sugiere Hyland (2009), hemos comenzado a comprender el importante rol que posee la oralidad dentro del discurso académico y las demandas que habilidades como la escucha y el habla presentan a investigadores, profesores y estudiantes, especialmente a aquellos que utilizan una lengua adicional (2009:3). En este sentido, la LSF es el enfoque particularmente apropiado a los fines de este trabajo, ya que resulta una teoría integral de la lengua, entendida como un sistema semiótico y de opciones que se realizan en un contexto particular, mediante realizaciones léxico-gramaticales. Desde el enfoque sistémico funcional para la comprensión y producción de textos, es posible hacer consciente al alumno de las propiedades esenciales del discurso académico y facilitarle los recursos necesarios

para utilizar la lengua, y especialmente una lengua adicional, como una herramienta para comunicar conocimiento. En esta línea, el presente trabajo adopta un enfoque funcional y sistemático para comprender, describir y explicar la organización de los géneros orales en contextos académicos, proporcionando herramientas que permiten su enseñanza y producción de manera más efectiva. Al abordar una dimensión poco explorada hasta el momento, esta investigación se propone contribuir significativamente al desarrollo de recursos teóricos y prácticos que faciliten una participación más competente en la comunicación académica oral. En el capítulo siguiente se resumen los principales supuestos teóricos de la LSF relevantes para este trabajo.

2. Marco teórico

Como se ha indicado en la Introducción, este trabajo tiene como objetivo modelizar la estructura genérica de las presentaciones orales producidas por los estudiantes de las asignaturas Idioma Inglés de primer y segundo años de las carreras de inglés de la FFyL de la UNCuyo, en Mendoza, Argentina. La modelización de esta estructura no solo implica describir la organización de estos textos orales en función de su propósito social dentro del contexto académico en el que se utilizan, sino también identificar los recursos semántico-discursivos y léxico-gramaticales que posibilitan la realización de las funciones específicas de los momentos relativamente estables que configuran dicha estructura.

Para alcanzar estos objetivos, es imprescindible enmarcar el estudio en una teoría integral y funcional de la lengua que permita abordar su complejidad desde una perspectiva estratificacional – que contemple desde los niveles léxico-gramaticales hasta el plano cultural – y una metafuncional – considerando las funciones ideacional, interpersonal y textual de la lengua (Dorado, 2010, p. 37). En este sentido, la arquitectura teórica de la LSF proporciona un marco robusto para el análisis de la lengua en uso, enfatizando su papel en la construcción del significado dentro de los contextos sociales y culturales en los que se produce. Esta teoría, desarrollada originalmente por Halliday (1975, 1978, 2002), Halliday y Hasan (1976, 1989) y ampliada por Halliday y Matthiessen (1999, 2004), Matthiessen (1995), Martin (1992a), entre otros, ha sido ampliamente aplicada en la enseñanza de géneros discursivos.

Asimismo, resulta fundamental señalar que la enseñanza de otros géneros, tanto escritos como orales, en las asignaturas Idioma Inglés de primero, segundo y tercer año también se enmarca en la LSF. Estos géneros incluyen descripciones; géneros narrativos como el relato, la anécdota y el *exemplum*; géneros de respuesta como la reseña de libros o películas; géneros multimodales como los relatos fotográficos de Instagram; géneros académicos como los ensayos de distintos tipos y géneros más argumentativos, como los comentarios editoriales. Esta coherencia teórica ha permitido que la enseñanza de los géneros en el ámbito local se base en principios funcionales que facilitan la comprensión y producción de textos en contextos auténticos. Dado que el presente estudio tiene como propósito desarrollar material teórico-descriptivo aplicable a la enseñanza de las presentaciones orales en este entorno académico específico, resulta apropiado y pertinente adoptar la LSF como marco teórico. Esta elección garantiza la alineación con las prácticas pedagógicas ya implementadas en las asignaturas Idioma Inglés, lo que favorece un abordaje sistemático y contextualizado en la enseñanza de los géneros en el ámbito académico de grado.

En la sección 2.1., se describen brevemente los principios básicos de la LSF. En la sección 2.2., se detalla el modelo estratificado de la lengua y el contexto propuesto por Martin (1992), con especial énfasis en los conceptos de género y registro. En la sección 2.3., se hace referencia al análisis genérico de un texto mediante los conceptos de Potencial de Estructura Genérica de Hasan (1996) y el concepto de estructura esquemática de Martin (1992). En la sección 2.4., se especifica la propuesta de Martin (1994) para el tratamiento de textos más largos y complejos. Finalmente, en la sección 2.5., se consignan los sistemas semántico-discursivos relevantes para esta investigación.

2.1. Principios básicos de la LSF

La LSF representa un enfoque semántico-funcional del estudio del lenguaje, que explora cómo la gente utiliza la lengua en diferentes contextos y cómo la lengua se estructura para su uso como un sistema semiótico (Eggins, 2004, p. 21). Esta teoría lingüística se distingue, entonces, por su enfoque en las funciones sociales del lenguaje y por su capacidad para describir cómo se utilizan los recursos semánticos y lingüísticos para cumplir con diversas funciones comunicativas. A continuación, se presentan las nociones básicas de la LSF, incluyendo la función social de la lengua considerando sus tres metafunciones básicas, el concepto de lengua como sistema semiótico y como instanciación. Cabe destacar que la LSF es una teoría que estudia la lengua en su totalidad. Esto quiere decir que la descripción de un aspecto del lenguaje debe ser siempre interpretada en relación con el panorama completo (Halliday y Matthiessen, 2004, p. 19). Al mismo tiempo, estas descripciones individuales contribuyen a la visión global del lenguaje.

2.1.1. La función social de la lengua

La LSF sostiene que la lengua tiene una función social primordial, ya que es un medio para la interacción y la comunicación de significados en contextos sociales. Es decir que el uso del lenguaje tiene un propósito semántico. Halliday (1978) identifica tres funciones sociales básicas que poseen todas las lenguas, denominadas metafunciones: la ideacional, la interpersonal y la textual. La metafunción ideacional se refiere a la representación de la experiencia y el mundo exterior e interior. A través de la lengua, los hablantes pueden expresar sus percepciones, pensamientos y sentimientos sobre el mundo que los rodea. Según Halliday y Matthiessen (2004, p. 29), la metafunción ideacional permite a los hablantes construir representaciones mentales de la realidad. Esta metafunción se divide en dos dimensiones: la dimensión lógica,

que se refiere a la representación de relaciones lógicas entre eventos y la dimensión experiencial, que se centra en la representación de eventos y procesos en el mundo real. La metafunción interpersonal se refiere a la interacción entre los hablantes y sus interlocutores. La lengua se utiliza para establecer y mantener relaciones sociales, expresar actitudes y evaluar comportamientos. Halliday (1994, p. 68) señala que la metafunción interpersonal permite a los hablantes negociar roles y relaciones en la comunicación. Esta metafunción incluye elementos lingüísticos como el modo, la modalidad y la expresión de evaluación. La metafunción textual se refiere a la organización y estructuración del discurso. A través de esta metafunción, los hablantes pueden crear textos coherentes y cohesivos que sean comprensibles para sus interlocutores. Halliday y Matthiessen (2004, p. 88) explican que la metafunción textual facilita la creación de textos que sean adecuados para el contexto en el que se producen. Esta metafunción incluye la organización temática, la cohesión y la coherencia textual.

Las opciones lingüísticas que se asocian a cada una de estas tres metafunciones, que operan en simultáneo, constituyen un texto, una instancia escrita u oral de la lengua en uso. Un texto se despliega en un entorno específico, el contexto social (Halliday, 1978). La funcionalidad es entonces un componente intrínseco a la lengua (Halliday y Matthiessen, 2004), una propiedad fundamental. La LSF adopta el término de metafunción porque sugiere que estos tres significados son funciones intrínsecas y simultáneas que el lenguaje desempeña en la comunicación humana.

2.1.2. La Lengua como un sistema semiótico estratificado

El modelo metafuncional de la LSF se complementa con la visión de la lengua como un sistema semiótico. La teoría es sistémica porque representa a la gramática de una lengua en forma de sistemas organizados y no como un listado o inventario de estructuras. Así, el sistema de la lengua es teorizado como un potencial de significado, es decir, como un conjunto de opciones de significado u oposiciones (Eggins, 2004, p. 15) que subyace a cada instancia textual.

Un sistema semiótico es el resultado de una convención social arbitraria por medio de la cual un significado es representado por una realización determinada, en el contexto de otras posibles opciones. La noción de sistema semiótico, entonces, hace referencia al hecho de que al usar la lengua para expresar significados lo hacemos por medio de selecciones dentro de las opciones que ofrece el sistema lingüístico, lo cual destaca el potencial de la lengua como una herramienta para crear significados. Las selecciones que se realicen dependen en gran medida del propósito comunicativo del hablante y del contexto en el cual se lleven a cabo estas selecciones. En

síntesis, la LSF considera la lengua como un sistema de opciones, en el que los hablantes pueden elegir entre diferentes formas de expresar sus ideas.

Esto implica, por ejemplo, que las unidades léxicas en una lengua pueden ser descritas como sistemas semióticos; es decir, las palabras codifican oposiciones de significado y el proceso de selección de una unidad léxica es un proceso semiótico (Eggins, 2004, p. 16). Las palabras, a su vez, se realizan mediante sonidos. Por lo tanto, el lenguaje es un sistema semiótico complejo, en el que se identifican tres niveles o estratos: el estrato del significado – la semántica discursiva – y el estrato de las palabras – la léxico-gramática –, que pertenecen al plano del contenido; y los sonidos y las letras – la fonología y la grafología –, que pertenecen al plano de la expresión. Este modelo de la lengua se representa en la Figura 2.1., que refleja a la lengua como sistema semiótico. En la primera columna se consignan los dos planos propios de un sistema semiótico. En la segunda columna se incluyen los nombres cotidianos de los estratos de la lengua y en la tercera columna, los nombres técnicos.

Figura 2.1.

Niveles o estratos de la lengua, adoptado de Eggins (2004, p 19)

CONTENIDO	significados	semántica discursiva
	palabras y estructuras	léxico-gramática
EXPRESIÓN	sonidos y letras	fonología y grafología

Las flechas indican que los estratos se relacionan entre sí por medio de una relación simbólica de realización, que es la expresión de un nivel más abstracto en otro más concreto. Es decir, el estrato semántico se realiza a través del estrato léxico-gramatical, y este último se realiza a través del estrato de la expresión, mediante la fonología y la grafología. Halliday y Matthiessen (2004, p. 60) explican que esta relación de realización permite comprender cómo los significados abstractos se concretan en formas lingüísticas específicas. El texto, en este sentido, se constituye como la unidad de análisis del estrato semántico-discursivo del lenguaje; sin embargo, el acceso al texto se produce a través de su realización en el estrato inmediatamente inferior, es decir, el estrato léxico-gramatical.

Un estrato más abstracto que el semántico discursivo corresponde al estrato del contexto. El contexto influye en cómo se utilizan los recursos lingüísticos y cómo se interpretan los

significados (Halliday y Matthiessen, 2004, p. 56). Halliday conecta el contexto de situación en el que ocurren las interacciones sociales con las tres metafunciones de la lengua y propone tres dimensiones de este contexto: el campo, que tiene que ver con la situación social que tiene lugar; el tenor, que se refiere a la relación entre los hablantes; y el modo, que hace referencia al rol que cumple la lengua en esa situación particular (Martin y Rose, 2008, p. 10). Estas dimensiones constituyen el registro de un texto. Las distinciones más detalladas del estrato del contexto del sistema de la lengua se abordan en la sección 2.2., con la descripción del modelo propuesto por Martin (1992a).

2.1.3. El lenguaje como instanciación

La LSF aborda la relación entre el lenguaje como sistema y el lenguaje como texto u ocurrencia particular. Halliday y Matthiessen (2004, p. 26) explican que la lengua puede estudiarse como un sistema de opciones (como se describió en la sección anterior) o como una instancia específica de uso; es decir, el lenguaje como texto. La relación entre ambos es la de instanciación, donde el sistema proporciona los recursos y el texto es la instancia concreta de esos recursos en un contexto específico. Como se mencionó anteriormente, el lenguaje como sistema se refiere a la organización abstracta de los recursos lingüísticos en un conjunto de opciones disponibles para los hablantes. Estas opciones incluyen elecciones léxicas y gramaticales (realizadas a su vez mediante opciones fonológicas o grafológicas) que permiten a los hablantes expresar una amplia gama de significados. El lenguaje como texto se refiere a la realización concreta de los recursos lingüísticos en una instancia específica de comunicación; es decir, en un contexto particular. En síntesis, Halliday y Matthiessen (2004, p. 34) definen la instanciación como el proceso mediante el cual las opciones del sistema se realizan en textos específicos. Este proceso permite comprender cómo los hablantes utilizan los recursos lingüísticos para construir significados en contextos específicos y cómo las elecciones realizadas en el texto reflejan las opciones disponibles en el sistema. La comprensión del lenguaje como instanciación tiene aplicaciones prácticas en diversos campos, como la lingüística aplicada y la educación. En la lingüística aplicada, el estudio de la instanciación permite analizar cómo se utilizan los recursos lingüísticos en contextos profesionales y cómo se pueden mejorar las prácticas comunicativas. La comprensión de la lengua como instanciación permite analizar diferentes géneros textuales en contextos profesionales. Al estudiar cómo se utilizan los recursos lingüísticos en estos géneros, se pueden identificar patrones y estructuras que son efectivos para la comunicación en contextos específicos (Halliday y Matthiessen, 2004, p. 34). En la educación, el concepto del lenguaje como instanciación permite diseñar materiales

didácticos que reflejen el uso real de la lengua en contextos específicos. Esto es especialmente importante para la enseñanza de una lengua adicional, ya que permite a los estudiantes aprender a utilizar la lengua de manera efectiva en situaciones reales de comunicación.

2.2. Un modelo estratificado de contexto: los conceptos de género y registro

Este trabajo se enmarca en el modelo de la lengua en contexto propuesto por Martin (1992a), un modelo estratificado de lengua y contexto, en el que el contexto es interpretado también como un sistema semiótico, que se manifiesta total o parcialmente mediante la lengua (p.493). Es decir, Martin propone dos planos de comunicación que forman el contexto: el registro, que corresponde al contexto de situación y el género, que forma el contexto de cultura.

Halliday señala una correspondencia entre lengua y contexto, en la que el contexto se interpreta como la expresión de una diversidad metafuncional: los significados experienciales dan lugar al campo de la situación, los significados interpersonales realizan el tenor y los significados textuales forman el modo de la situación comunicativa. El concepto de registro, entonces, se refiere a la dimensión contextual que impacta en las opciones lingüísticas que se realizan en una determinada situación. Estas variables del contexto impactan en las opciones lingüísticas que se realizan para producir ciertos significados y no otros. Existe entonces una interdependencia entre la lengua y el contexto de situación en que esta se utiliza. Desde esta perspectiva, el registro puede entenderse como una configuración específica de las tres variables contextuales – campo, tenor y modo – que constituyen el contexto de situación. Estas variables ya fueron definidas brevemente en la sección 2.1.2. No obstante, resulta relevante especificar cómo estas variables funcionan dentro del modelo estratificado.

El campo refiere a la naturaleza de la actividad social que se está llevando a cabo y al contenido ideacional del texto: ¿de qué trata el texto? ¿Qué tipo de acciones o procesos se describen? ¿Qué participantes están involucrados y qué circunstancias se asocian a estas acciones? Esta variable está vinculada a los significados experienciales y tiene un efecto directo sobre la selección de tipos de procesos, participantes y circunstancias en el texto. Por ejemplo, un texto cuyo campo es una actividad científica presentará una densidad de procesos materiales y relacionales atributivos (descriptivos), junto con un vocabulario técnico asociado al área de conocimiento, ya que se asume un nivel significativo de conocimiento entre los participantes que interactúan en la actividad social y se requiere de un grado delicado de especificidad para representar el campo.

El tenor tiene que ver con las relaciones sociales entre los participantes involucrados en el intercambio: ¿Quiénes son los interlocutores? ¿Qué posiciones de poder o de solidaridad ocupan? ¿Cuál es su grado de familiaridad o de formalidad? Esta variable está asociada a los significados interpersonales y se manifiesta en elecciones lingüísticas como el uso de pronombres personales, deícticos, modalidades, estructuras de cortesía, el uso de léxico actitudinal o neutral y recursos para construir actitud o posicionamiento, entre otros.

El modo se refiere al rol que cumple la lengua en el texto, que incluye el canal de comunicación y el modo: ¿Es oral o escrito? ¿Es planificado o improvisado? ¿Es monológico o dialógico? Esta variable está relacionada con los significados textuales y afecta aspectos como la organización del discurso, la estructura del texto, el grado de densidad léxica y la complejidad gramatical, entre otras características.

Estas tres variables no funcionan de manera aislada, sino que interactúan para configurar el tipo de lenguaje más apropiado para una situación comunicativa determinada. En este sentido, el registro permite comprender cómo el contexto de situación moldea las elecciones lingüísticas de un texto. Además, al establecer una correspondencia sistemática entre las variables del registro y las tres metafunciones del lenguaje, el modelo de Martin logra articular de manera coherente el plano contextual con los niveles de significado que se negocian en la lengua.

Desde el punto de vista de la cultura, Martin sostiene que el contexto, alternativamente, puede interpretarse como un sistema de procesos sociales (1992, p. 494). Es decir, el contexto de cultura pertenece a un estrato más abstracto que el contexto de situación. El género se interpreta como un proceso social que incluye patrones de significado socialmente reconocidos que se utilizan en contextos particulares y al servicio de un propósito específico. Un género implica, entonces, una configuración particular de las variables campo, tenor y modo (Martin y Rose, 2008, p. 15). Está constituido por etapas o constituyentes claramente definidos para el cumplimiento de dicho propósito. En este sentido, los textos son procesos sociales que necesitan ser analizados como manifestaciones de la cultura en que estos se producen (Martin, 1992, p. 493). Es así que textos que pertenecen a un mismo género son textos que cumplen el mismo propósito social en una cultura determinada. De la misma manera, textos que pertenecen a diferentes géneros son textos que reflejan diferentes propósitos sociales y que varían en la organización de su estructura para la consecución de dicho propósito. Eggins y Martin (1997) sostienen que la manera en que los tipos de significados en un texto ocurren y co-ocurren constituye un patrón típico de un género particular. Los géneros, entonces, se

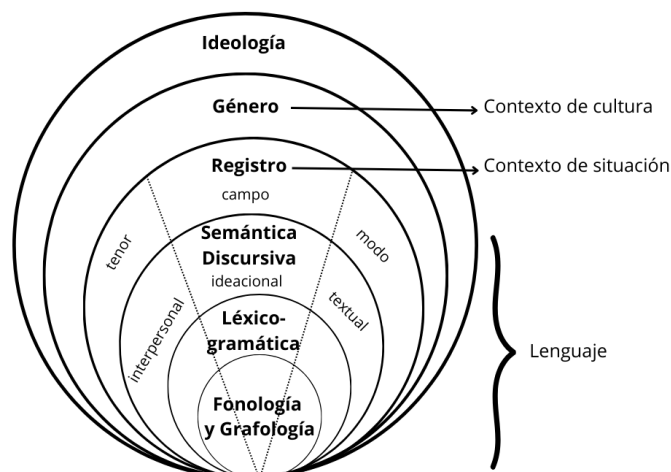
reconocen por los distintos constituyentes en que estos se despliegan para cumplir su propósito social.

En síntesis, el modelo de lengua en contexto de Martin reconoce esencialmente tres estratos semióticos, a decir, la lengua, el registro y el género. Incluye también un cuarto plano, el de la Ideología, que hace referencia a los discursos que se manifiestan a lo largo de una variedad de textos (Martin, 1992a, p. 496). La presencia del plano de la ideología en el modelo radica en la importancia de identificar posiciones ideológicas codificadas en los textos, quizá para resistirlas o cuestionarlas (Eggins, 2004, p. 11).

Como se mencionó anteriormente, la relación entre estos estratos semióticos es una relación simbólica de realización. El sistema más abstracto se realiza en el sistema inmediatamente más concreto. Alternativamente, se puede realizar una lectura simultánea – la de recontextualización. Los significados que se producen en el sistema de la lengua se recontextualizan en el estrato del registro y estos, a su vez, se recontextualizan en el estrato del género. En síntesis, la lengua es considerada como un sistema semiótico integrado en el que los contextos de situación y cultura son reinterpretados como estratos semióticos sociales mediante los conceptos de registro y género, respectivamente (Martin y Rose, 2008, p. 15). La figura 2.2. es representativa del modelo de los sistemas semióticos propuestos por Martin. Cada estrato de los sistemas de la lengua y el contexto están representados por círculos concéntricos. Los círculos más amplios recontextualizan los círculos menores. El tamaño de los círculos también sugiere que las unidades de análisis son más abarcativas a medida que se avanza del estrato de la fonología al de la ideología (Martin, 1992a, p. 496).

Figura 2.2.

El lenguaje y su entorno semiótico, adaptado de Martin (1992a)



El potencial que surge de este modelo radica en la posibilidad de representar las culturas desde una perspectiva semiótica como sistemas de géneros, junto con las variaciones en tenor, campo y modo que constituyen un registro particular de un texto específico (Martin y Rose, 2008, p. 16). Este modelo tiene implicancias considerables en el campo de la educación. Los miembros de una comunidad representativa de una cultura adquieren control de géneros que pertenecen al ámbito de la vida cotidiana a través de la experiencia acumulada, lo cual puede incluir una instrucción más o menos explícita. A medida que un miembro de la comunidad gana experiencia social, los géneros que debe dominar son más complejos y para esto se hace necesaria una instrucción sistemática y explícita de esos géneros.

Como señala Painter (2001, p. 178), la relación funcional entre el propósito sociocultural y la estructura genérica de un texto, y la relación entre las variables del registro y los componentes metafuncionales del sistema de la lengua permiten que los conceptos de género y registro sean tan útiles en la enseñanza de la lengua. Estos conceptos se utilizan para analizar y explicitar a los estudiantes las características socioculturales de un tipo de texto con el fin de que puedan realizar, de manera efectiva, las elecciones lingüísticas específicas que se destacan en el género.

2.3. Los conceptos de potencial de estructura genérica y estructura esquemática

El concepto de género permite describir el impacto que el contexto de cultura tiene en la lengua, mediante el reconocimiento de una estructura por etapas o constituyentes que las comunidades pertenecientes a una cultura determinada institucionalizan para cumplir sus propósitos comunicativos (Eggins, 2004, p. 9). Es decir que cuando se describen las maneras estructuradas e institucionalizadas en que las personas logran sus objetivos en términos comunicativos y sociales, se describe un género. La TG se centra en cómo los textos se estructuran y funcionan para lograr sus propósitos en diferentes contextos sociales.

Halliday y Hasan (1989) proponen el concepto de configuración contextual (CC) para referirse a los atributos significativos de una actividad social. Una CC, en este sentido, corresponde a un conjunto de valores que realizan las variables de campo, tenor y modo que conforman el registro. La relación entre una CC y la estructura de un texto es que las características específicas de una CC son las que permiten realizar afirmaciones respecto de la estructura de un texto. En este sentido, una CC puede predecir los elementos obligatorios y opcionales de la estructura de un texto, la secuencia de estos elementos y su capacidad de iteración. Es decir que se puede expresar la totalidad de elementos presentes en un género y así agotar todas las posibilidades en las que un género puede estructurarse. Esta descripción es captada mediante el término

Potencial de Estructura Genérica (PEG; *GSP*, por sus siglas en inglés³), presentado inicialmente por Hasan (1984, citado en Hasan, 1996), en la que se identifican todos los elementos posibles, obligatorios y opcionales y secuenciados en un orden específico, que definen un género. En otras palabras, el PEG presenta una amplia variedad de posibilidades de estructura que pueden realizarse en un género. Los elementos obligatorios definen el género al que un texto pertenece. Es decir, en ausencia de estos elementos obligatorios, un texto no puede ser considerado como perteneciente a un determinado género.

Para Hasan, el PEG representa el potencial total de estructuras para un género, mientras que la estructura esquemática es la estructura de una instancia del género; es decir, una configuración particular permitida por el PEG.

Martin, por su parte, propone que la estructura de un texto se genera a nivel del género mediante una preselección de las variables campo, tenor y modo, que se asocian con elementos particulares de la estructura de un texto. Sugiere el término de estructura esquemática para un género, entendiendo que el género es una configuración de las variables del registro (Martin, 1992, p. 505). En este sentido, textos que varían en el modo en que se producen – sean escritos u orales – pueden pertenecer a un mismo género, a pesar de la diferencia en el rol que cumple la lengua, y, por lo tanto, comparten una estructura esquemática. El término estructura esquemática se refiere, entonces, a la organización paso a paso de un género mediante etapas o constituyentes (Eggins, 2004, p. 59). Los géneros poseen constituyentes porque los significados que la actividad social – el género – expresa no pueden realizarse simultáneamente. Cada constituyente contribuye en parte y de manera gradual a la concreción de la función social global del género. La estructura esquemática se aplica tanto al análisis de textos específicos como a la descripción general de un género.

Para la descripción de la estructura esquemática de un género, dos conceptos son fundamentales, la noción de constituyente (*constituency*) y la noción de etiquetado (*labelling*) de los constituyentes. La noción de constituyentes se utiliza para describir la estructura jerárquica de un texto. Este concepto se refiere a cómo los elementos de un texto se organizan para formar la estructura global del texto. Martin también distingue entre constituyentes obligatorios y constituyentes opcionales. La noción de etiquetado, por su parte, se utiliza para describir el proceso de asignar etiquetas funcionales a los constituyentes de un género. El etiquetado ayuda a identificar y clasificar las diferentes etapas de un texto según su función

³ *Genre Structure Potential*

dentro de la estructura genérica. Por lo tanto, el etiquetado debe ser funcional ya que debe describir qué está haciendo un constituyente particular para contribuir a la función global del género (Eggins, 2004, p. 61).

Este trabajo utiliza el término de estructura esquemática para referirse tanto a la estructura genérica de las presentaciones orales como a la estructura de cada presentación oral que conforma la muestra. Sin embargo, siguiendo el modelo de Hasan (1996), esta investigación propone un PEG de la presentación oral objeto de este estudio.

2.4. La modelización de textos extensos y complejos: el concepto de macrogénero

Martin sugiere que textos más largos y más complejos que aquellos que pertenecen a géneros elementales deben ofrecer una modelización acorde a su extensión y complejidad (1994, p. 29). El autor sostiene que los géneros elementales representan unidades de significado que son facilitadas más naturalmente, mientras que la producción de géneros más complejos implica un mayor nivel de conciencia debido a que estos tipos de texto requieren planificación e instrucción institucionalizada y especializada (1994, p. 49). Un macrogénero, entonces, capta esta complejidad y se refiere a una estructura discursiva compleja que integra géneros elementales de manera funcional. Esta integración de géneros elementales responde a la necesidad de cumplir propósitos sociales que requieren múltiples segmentos discursivos, cada uno con su propio propósito específico, pero todos contribuyendo al objetivo global del texto.

Para explicar la estructura compleja de un macrogénero, Martin establece una relación simbólica entre un texto y un complejo clausal, en la que propone una analogía en términos ideacionales entre las relaciones lógico-semánticas y la noción de rango propias de la cláusula y la estructura de un macrogénero. En este sentido, un macrogénero puede modelizarse como una combinación lógica de géneros elementales mediante las relaciones lógico-semánticas de expansión y proyección, y como una combinación experiencial mediante las nociones de rango y de incrustación. Esta perspectiva teórica reconoce que los macrogéneros no solo operan como agregados textuales, sino que también reflejan una organización jerárquica en la que los géneros elementales cumplen funciones específicas en la construcción del significado global de un género más complejo.

Un macrogénero puede realizarse, entonces, mediante una combinación serial de géneros elementales que establece una estructura parte-parte. En este tipo de combinación, los géneros elementales mantienen una relativa autonomía semántica, pero se vinculan mediante relaciones lógico-semánticas de proyección o expansión, según las tipologías propuestas en la

LSF. Por ejemplo, un género puede proyectar significados de otro mediante relaciones de idea o locución, o bien expandir su significado mediante estrategias de elaboración, expansión o realce. Este tipo de combinación secuencial es común en libros de textos de ciencias, páginas web o periódicos (Martin y Rose, 2012, p. 2).

De manera alternativa, un género elemental puede formar parte de la estructura de un macrogénero a través del concepto de rango, que implica una estructura multivariada parte-todo. En este enfoque, los géneros elementales no se presentan como unidades autónomas, sino que se incrustan dentro de un género más complejo para cumplir funciones específicas dentro de su estructura genérica. Como se mencionó en la sección Introducción de este trabajo, la estrategia de incrustación aplicada a la estructura de un macrogénero es una estrategia sinóptica por la cual un género elemental opera como un constituyente funcional en la estructura de otro género más complejo (Martin, 1994, p. 39). De esta manera, el género renueva su potencial de significado al adaptarse a las demandas comunicativas del contexto. Por ejemplo, en una novela pueden encontrarse géneros narrativos como relatos o anécdotas dentro de la narrativa global.

La distinción entre combinaciones seriales y estructuras multivariadas refleja la flexibilidad del concepto de macrogénero en la modelización de textos complejos. No solo permite describir la organización de los textos en términos de su secuencia genérica, sino también profundizar en la funcionalidad de sus partes internas, destacando cómo los significados experienciales, interpersonales y textuales son construidos y negociados a través de múltiples niveles de complejidad estructural.

2.5. Herramientas para el análisis de un texto: Sistemas semántico-discursivos y recursos lingüísticos para la expresión de significados

Para la LSF, el análisis a nivel semántico-discursivo representa una interfaz entre el análisis gramatical y el análisis genérico – el análisis de la actividad social (Martin y Rose, 2007, p. 4). Como se indicó en las secciones 2.1.2. y 2.2., la relación entre los estratos del contexto y de la lengua es una relación de realización. Desde un enfoque semántico-discursivo, la unidad de análisis es, por lo tanto, el texto. Los constituyentes de un género son recursos básicos con los que cuentan los hablantes pertenecientes a una cultura determinada para organizar el discurso a nivel textual. A medida que el discurso de un texto se despliega, se entretajan las tres metafunciones de la lengua – ideacional, interpersonal y textual. Existen conjuntos de significados al servicio de una u otra metafunción que se agrupan en sistemas discursivos

(Martin y Rose, 2007, p. 7). Los sistemas semántico-discursivos se realizan a su vez mediante el nivel inmediatamente más concreto en el modelo estratificado de la lengua, que es el nivel léxico-gramatical. Así, la léxico-gramática se concibe en la LSF como un recurso de construcción de significado y no simplemente como un conjunto de formas. En otras palabras, la LSF es una teoría en la que el significado es modelado gramaticalmente. Tanto los recursos léxico-gramaticales como los sistemas semántico-discursivos contribuyen en la creación de capas de significado en un texto (Martin y White, 2005, p. 12).

Se seleccionaron para el análisis cuatro sistemas semántico-discursivos propuestos por la LSF que resultan especialmente relevantes para abordar la complejidad estructural y funcional de este tipo de textos orales: el sistema de Ideación, el sistema de Periodicidad, el sistema de Conjunción y el sistema de Valoración. El sistema de Ideación permite explorar cómo los hablantes construyen representaciones del mundo a través del lenguaje, es decir, cómo se configuran los significados experienciales. En el contexto de las presentaciones orales, este sistema resulta fundamental para comprender cómo los estudiantes organizan y desarrollan el contenido temático de sus exposiciones, y qué tipos de procesos, participantes y circunstancias privilegian en la construcción de su discurso académico. El sistema de Periodicidad contribuye a analizar cómo los hablantes organizan la información y cómo gestionan las expectativas del oyente a lo largo del texto. El estudio de los recursos que permiten predecir, anunciar o resumir información resulta clave para identificar los momentos de inicio o cierre de una etapa discursiva. Este sistema es particularmente útil para detectar los mecanismos que favorecen la delimitación entre constituyentes dentro de la estructura de las presentaciones y para reconocer transiciones entre géneros elementales. El sistema de Conjunción permite analizar cómo se encadenan los eventos y las ideas en un texto. El reconocimiento de relaciones de adición, secuencia temporal, contraste o consecuencia, especialmente en la organización interna de las presentaciones, es clave para observar la coherencia lógica del texto y para inferir la estructura que da cohesión a los diferentes constituyentes presentes. Por último, el sistema de Valoración permite examinar las evaluaciones, posicionamientos y modulaciones expresadas en el texto. Aplicado al análisis de las presentaciones, permite identificar cómo los estudiantes negocian significados interpersonales, por ejemplo, cómo valoran el objeto de estudio, cómo manejan la voz propia y la de otros, y cómo modulan la fuerza de sus afirmaciones. Es relevante no solo para comprender el posicionamiento del hablante, sino también para explorar los rasgos evaluativos que pueden marcar el inicio o cierre de un constituyente o dar cuenta de la presencia de un género elemental con alta carga evaluativa.

A continuación, se realiza una descripción breve de cada sistema y se incluyen sus realizaciones lingüísticas más típicas.

2.5.1. El sistema de Ideación

El sistema de Ideación se centra en el contenido del discurso, cómo se construye la experiencia. Más específicamente, se enfoca en el tipo de actividades que se llevan a cabo, los participantes involucrados y las circunstancias asociadas a esas actividades (Martin y Rose, 2007, p. 73). La construcción de la experiencia comprende recursos ideacionales. Desde un punto de vista semántico-discursivo, la cláusula modela la experiencia al construir una realidad – una actividad o un evento – compuesta por procesos e involucra personas y cosas, que constituyen los elementos centrales de la experiencia. Otros elementos, como los lugares y las cualidades, construyen la experiencia de manera más periférica. El sistema de Ideación describe las relaciones entre estos elementos en el marco de una cláusula y entre cláusulas, distinguiendo relaciones taxonómicas, mediante, por ejemplo, la repetición, la sinonimia y el contraste que puede presentarse en la relación entre procesos, participantes y circunstancias. Otro tipo de relación que el sistema de Ideación describe es la de las relaciones nucleares, es decir, las relaciones de significado primarias o fundamentales entre los participantes centralmente involucrados con los procesos que se expresan en una cláusula. El tercer tipo de relaciones que describe el sistema se vincula a la secuencia de actividad que las cláusulas construyen a medida que un texto se despliega, lo que permite distinguir pasos en la construcción de la experiencia. Los análisis de relaciones taxonómicas, relaciones nucleares y secuencias de actividad no son centrales en virtud de los objetivos de este trabajo. Sin embargo, se utilizan recursos del sistema de Ideación para establecer generalizaciones en la construcción de la experiencia de las presentaciones orales en términos de, por ejemplo, la distinción entre entidades concretas y abstractas, genéricas y específicas, lo que refleja una división en los campos de actividad. Por ejemplo, las entidades abstractas son típicamente asociadas a situaciones más especializadas o discursos pertenecientes al ámbito institucional. Esta distinción puede contribuir a la distinción de límites entre constituyentes en la estructura de un género. Por otra parte, puede resultar significativo para este trabajo identificar los procesos que típicamente se asocian a ciertos participantes, lo que puede permitir establecer generalizaciones respecto de las actividades y participantes típicos en distintos momentos del discurso de las presentaciones.

2.5.2. El sistema de Periodicidad

El sistema de Periodicidad considera el ritmo del discurso, los recursos utilizados para predecir la información que se desplegará en un texto y los recursos que consolidan los significados expresados. Son recursos textuales que organizan el discurso como pulsos de información (Martin y Rose, 2007, p. 17). El término Periodicidad se utiliza para captar las regularidades del flujo de información, es decir, establecer patrones – olas de información – respecto de la tendencia de un texto a marcar picos de prominencia en la organización de la información, lo que permite establecer un ritmo predecible en el discurso (Martin y Rose, 2007, p. 189). El ritmo del discurso puede poseer diferentes capas. A nivel clausal, el ritmo se organiza mediante los conceptos de Tema y Nuevo. El Tema es el pico de prominencia al comienzo de una cláusula y cubre básicamente hasta el participante de la cláusula que funciona como sujeto, inclusive. La selección de sujeto como Tema es típica y marca un pico de prominencia bastante suave, ya que se considera un punto de partida esperable en la organización del discurso. Si bien la opción más común de Tema de una cláusula es el sujeto, existen elementos que expresan significados ideacionales y se encuentran antes del sujeto; esos elementos conforman un Tema marcado y cumplen una función distinta de la que cumple el sujeto. Como su presencia en la organización del discurso es atípica, conforman picos de prominencia considerables. Los temas marcados pueden incluir elementos circunstanciales o participantes que no sean el sujeto de la cláusula. Por lo tanto, los temas marcados suelen señalar una nueva fase en el discurso, como un cambio de contexto o una transición hacia otro participante relevante. Hacia el final de la cláusula, por otra parte, se encuentra otro tipo de prominencia textual, que tiene que ver con la información que se presenta a medida que el texto se despliega. Esta sección de la cláusula, por lo tanto, es denominada Nuevo. En este sentido, las opciones de Nuevo suelen ser mucho más variadas que las opciones de un Tema no marcado. Este mismo patrón de Tema y Nuevo se refleja a mayor escala en las fases del discurso. El término hiper-Tema se utiliza para señalar cómo se despliega la información en un análisis a nivel de párrafos. Las oraciones finales de los párrafos consolidan la información que se ha desarrollado en un hiper-Nuevo. En textos que suelen ser más extensos y elaborados, este patrón se extiende a fases discursivas más grandes. Cuando se presenta información que de alguna manera anticipa los picos de prominencia considerados hiper-Temas, esa información predictiva es denominada macro-Tema. Y las fases discursivas que destilan la información desarrollada, se denomina macro-Nuevo. Las diferentes capas de Tema que pueden identificarse constituyen el método de desarrollo de un texto, que está intrínsecamente relacionado con los constituyentes que configuran la estructura de un género en particular (Martin y Rose, 2007, p. 198).

2.5.3. El sistema de Conjunción

El sistema de Conjunción se relaciona con las interconexiones entre procesos, mediante relaciones de adición, comparación, tiempo y consecuencia. Son recursos ideacionales de tipo lógico. Este sistema distingue entre conjunciones externas y conjunciones internas. Las conjunciones externas son las que se utilizan para organizar secuencias de actividad, es decir, relacionar actividades externas al texto a medida que se construye el campo del texto. En este sentido, el sistema de Conjunción interactúa con el sistema de Ideación, al construir la experiencia como una secuencia de actividades lógicamente organizadas (Martin y Rose, 2007, p. 116). Las conjunciones internas se utilizan para organizar el texto internamente. Estas conjunciones interactúan con el sistema de Periodicidad ya que presentan el discurso como olas de información lógicamente organizadas. Centrales a este trabajo son las conjunciones internas, ya que permiten establecer relaciones entre la estructura genérica de las presentaciones orales y la organización interna del discurso. Por ejemplo, las conjunciones de adición pueden utilizarse para agregar evaluaciones o argumentos en la interpretación de los estudiantes. Algunas de las conjunciones de adición se utilizan frecuentemente en el discurso oral para agregar nuevas fases o etapas a lo ya desarrollado. Las conjunciones de comparación comúnmente se utilizan para ejemplificar, reformular y contrastar evidencia. Las conjunciones internas de consecuencia señalan que se están estableciendo conclusiones que cierran el discurso. Por lo tanto, la identificación de las conjunciones internas puede contribuir a establecer límites entre constituyentes en la estructura de un género.

2.5.4. El sistema de Valoración

El sistema de Valoración es un sistema de recursos interpersonales que expresan las diferentes actitudes que se negocian en un texto, la forma en la que los hablantes o escritores manejan las voces y perspectivas en un texto y la fuerza con que las evaluaciones se expresan. Incluye los subsistemas de Actitud, Compromiso y Gradación.

La expresión de actitud, que puede tener una carga valorativa positiva o una negativa, está orientada hacia la expresión de afecto, juicio o apreciación. La expresión de afecto involucra sentimientos que pueden estar referidos a las personas o a las cosas. Se divide en subcategorías que expresan inclinación, felicidad, seguridad, satisfacción y sus opuestos. Los recursos lingüísticos para la expresión de afecto incluyen atributos, adverbios de modo, adverbios de opinión, procesos mentales y comportamentales, y realizaciones nominalizadas de cualidades (sustantivos abstractos) y procesos. La expresión de juicio se refiere a las expresiones

individuales respecto del comportamiento de las personas, expresiones de admiración o crítica y juicios morales de estima o condena. Las subcategorías son entonces estima social, que incluye juicios sobre la normalidad, la capacidad y la tenacidad de las personas; y sanción social, que incluye juicios respecto de la veracidad y la integridad de las personas. Los recursos léxico-gramaticales para expresiones de juicio típicamente varían entre atributos y procesos y complejos verbales que expresan obligación, inclinación y habilidad. La expresión de apreciación se relaciona con la valoración social de objetos, procesos, situaciones, fenómenos u otros (Oteíza y Pinuer, 2019). Las subcategorías de apreciación incluyen la reacción a las cosas – orientadas ya sea al impacto o la calidad –, la composición de las cosas – orientada a la complejidad y al balance –, y la valuación de las cosas. Los recursos para expresar apreciación pueden incluir, entre otros, atributos y procesos mentales de percepción y cognición.

Martin y White (2005) sostienen que las expresiones de juicio y de apreciación corresponden a sentimientos institucionalizados (p.45) que están relacionados con valores comunales. En este sentido, los juicios representan propuestas sobre cómo deben comportarse las personas y las apreciaciones son consideradas como proposiciones acerca del valor de las cosas, típicamente compartidas en una comunidad o cultura.

El subsistema de Compromiso permite identificar cómo los escritores/hablantes construyen para sí mismos identidades autoriales o personas públicas, se alinean o no con los interlocutores reales o potenciales y cómo construyen para sus textos una audiencia prevista o ideal (Martin y White, 2005, p. 1). En otras palabras, este sistema se centra en cómo los escritores/hablantes introducen, reconocen, negocian y responden a diferentes puntos de vista y opiniones dentro de un discurso. Se ocupa de la interacción dialógica y de cómo se posicionan los hablantes en relación con otras voces y perspectivas. Los recursos léxico-gramaticales para la expresión de Compromiso son variados. Incluyen conceptos que tradicionalmente han sido tratados como modalidad, polaridad, evidencialidad, intensificación, atribución, concesión y consecuencialidad (Martin y White, 2005, p. 94). Abarcan también procesos mentales de cognición que establecen distintos grados de certeza y que expresan subjetividad, y proyecciones verbales y mentales que pueden incluir citas textuales. Se consideran, en síntesis, todas las locuciones a través de las cuales la voz autorial se posiciona respecto de otras voces y se compromete con posiciones alternativas.

El subsistema de Compromiso se divide en dos categorías principales: monoglosia y heteroglosia. La monoglosia se refiere a los enunciados que presentan una única voz o perspectiva, sin reconocer explícitamente otras posibles opiniones o puntos de vista. Ejemplos

de monoglosia incluyen aserciones categóricas (afirmaciones no modalizadas). La heteroglosia se refiere a los enunciados que reconocen la existencia de múltiples voces y perspectivas. La heteroglosia se divide a su vez en dos subcategorías, los recursos de contracción dialógica y los recursos de expansión dialógica. Los recursos de contracción dialógica se utilizan para limitar el espacio para otras voces y perspectivas en el texto. Estos recursos incluyen estrategias que ignoran o bien que resisten otras voces o perspectivas, como la negación y la contra expectativa, y estrategias que afirman con fuerza una perspectiva particular, como las expresiones de acuerdo, pronunciamiento y respaldo. Los recursos de expansión dialógica, por otro lado, se utilizan para abrir el espacio para otras voces y perspectivas en el texto. Estos recursos incluyen estrategias que consideran la posibilidad de otras perspectivas, como el uso de expresiones de posibilidad y subjetividad, y estrategias que introducen voces externas mediante citas directas o indirectas.

El subsistema de Gradación se focaliza en la gradabilidad de los significados actitudinales. Típicamente, los recursos léxico-gramaticales del subsistema de Gradación incluyen ítems léxicos que en la literatura han sido denominados atenuadores, moderadores e intensificadores, como los adverbios de grado; y los adjetivos comparativos o superlativos, entre otros. Este subsistema se divide en dos categorías principales: fuerza y foco. La fuerza se ocupa de la intensidad con la que se expresan los significados. Incluye recursos lingüísticos que permiten aumentar o disminuir la intensidad de una expresión. Dentro de la fuerza, se pueden identificar dos subcategorías: la intensificación y la cuantificación. La intensificación se refiere a la modificación de la intensidad de cualidades y procesos. Ejemplos de intensificación incluyen adverbios y adjetivos como "muy", "extremadamente", "bastante", etc. La cuantificación se refiere a la modificación de la cantidad o frecuencia de entidades y eventos. Ejemplos de cuantificación incluyen términos como "mucho", "poco", "varios", "todos". El foco se aplica más típicamente a categorías que no son susceptibles de gradación. Incluye recursos lingüísticos que permiten ajustar el grado de precisión o especificidad con la que una entidad pertenece a una categoría semántica. Es decir, algo es o no es de una categoría, pero el foco permite presentarlo como si tuviera grados de pertenencia. Dentro del foco, se pueden identificar dos subcategorías: la de precisión o la atenuación⁴. La precisión se refiere a agudizar los límites de una categoría. Con ellas, el hablante busca afirmar o reforzar la pertenencia de un elemento a una categoría, presentándolo como un ejemplo "puro". Realizaciones léxico-gramaticales comunes de precisión son los adjetivos: "verdadero", "genuino", "auténtico", "puro", etc.; y adverbios como

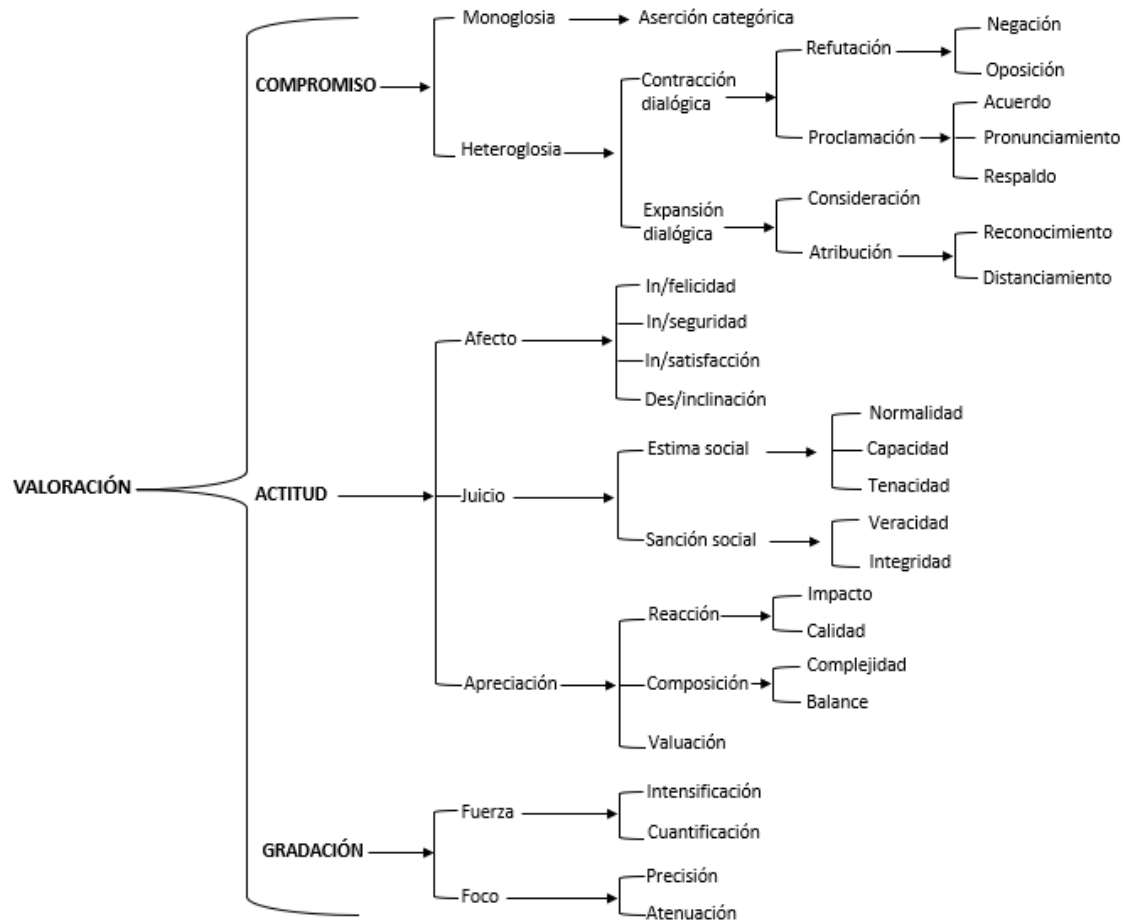
⁴ Otras traducciones posibles al español de estas subcategorías pueden ser agudizar y suavizar, respectivamente.

“exactamente”, “precisamente”, entre otras realizaciones. Las opciones de atenuación se emplean para suavizar o difuminar los límites de una categoría. Con ellas, el hablante relativiza la pertenencia de un elemento a una categoría, presentándolo como un miembro "aproximado". Ejemplos de esta subcategoría son términos como "tipo de", "clase de", "especie de", etc.

Dada la complejidad del sistema de Valoración, se presenta a continuación una representación gráfica de la red del sistema con sus categorías:

Figura 2.3.

Esquema General del Sistema de Valoración con términos en español, adaptado de Martin y White (2005) y Oteiza y Pinuer (2019)



Los sistemas discursivos descriptos, con su objeto de análisis y la metafunción que expresan, se resumen en la siguiente tabla:

Tabla 2.1.*Sistemas discursivos y metafunciones, adaptado de Martin y Rose (2007)*

Sistema discursivo	Objeto de análisis	Metafunción
Ideación	representación de la experiencia	ideacional (experiencial)
Periodicidad	flujo de información	textual
Conjunción	conexión de eventos	ideacional (lógica)
Valoración	negociación de actitudes	interpersonal

2.6. Conclusión

En este capítulo se destacó la importancia y pertinencia de abordar el análisis de la estructura de las presentaciones orales desde una teoría integral y funcional como lo es la LSF. La LSF ofrece un marco teórico sólido para describir cómo las presentaciones orales, como género académico, cumplen propósitos comunicativos específicos dentro del contexto educativo en el que se producen. Además, el concepto de género desde la LSF proporciona las herramientas analíticas necesarias para identificar la estructura genérica de estas presentaciones, revelando los patrones recurrentes de significado que los estudiantes emplean para desarrollar sus interpretaciones y evaluaciones de los textos que leen y analizan en las asignaturas Idioma Inglés. Por otra parte, el abordaje de las presentaciones orales, especialmente con el objetivo de denominar el género al que estos textos orales pertenecen, se alinea con el enfoque teórico utilizado por las asignaturas Idioma Inglés en la enseñanza de géneros. En este sentido, en el capítulo se desarrollaron los conceptos básicos de la LSF. Se hizo énfasis en las funciones sociales básicas de la lengua, denominadas metafunciones; en los conceptos de la lengua como sistema semiótico y como instanciación. Para profundizar los conceptos de género y de registro, se propuso el modelo estratificado de lengua y contexto de Martin (1992a). Se hizo referencia al análisis de un género mediante los conceptos de Potencial de Estructura Genérica y estructura esquemática, y a las estrategias en la producción de un macrogénero. Finalmente, se detallaron los sistemas discursivos relevantes para el análisis de los textos de la muestra. En el capítulo siguiente se describe el proceso metodológico que se llevó a cabo para realizar esta investigación.

3. Diseño de la investigación

En este capítulo se presenta en detalle la metodología empleada en la investigación, comenzando por la descripción del tipo de estudio y el diseño adoptado, alineados con los principios de la LSF y la TG. Posteriormente, se hace referencia al objeto de estudio y las unidades de análisis, así también como la conformación de la muestra. Luego, se explicita la metodología empleada para la recolección y procesamiento de los datos. Finalmente se describen los tipos de análisis realizados y las distintas etapas del proceso de análisis.

3.1. Características de la investigación

Este estudio corresponde a una investigación no experimental que adopta un enfoque cualitativo-descriptivo y aplicado a la modelización de la estructura genérica de las presentaciones orales académicas en el contexto de inglés como lengua extranjera. Es un tipo de diseño no experimental debido a que la producción de las presentaciones orales se llevó a cabo en su contexto natural. Los textos que conforman la muestra de este trabajo son textos producidos por estudiantes en situación real de examen. El foco de análisis de la LSF está puesto en textos auténticos entendidos como productos de la interacción social en relación con el contexto cultural y social en que se negocian (Eggins, 2004, p. 2). El análisis se enmarca en el contexto sociocultural y académico local, considerando las características particulares del entorno en el que estas presentaciones tienen lugar y las necesidades comunicativas de los estudiantes. Esta investigación es de naturaleza cualitativa debido a que su objetivo es el análisis detallado y profundo de un conjunto acotado de textos, en contraste con lo que sucede en un enfoque cuantitativo. Es de naturaleza descriptiva porque busca identificar y describir los patrones de significados, las estrategias discursivas y los recursos lingüísticos que configuran el género al que estos textos orales pertenecen. No obstante, se incorporaron herramientas cuantitativas como estrategia auxiliar para reforzar el análisis cualitativo. En particular, a partir de la identificación de patrones recurrentes de organización y distribución de significados en los textos analizados, se etiquetaron los constituyentes y se contabilizó la frecuencia de aparición de esos constituyentes, así como también se contabilizó la frecuencia de géneros elementales presentes en la muestra. Esta aproximación cuantitativa complementaria permitió sustentar las interpretaciones sobre la estructura de los textos con evidencia empírica adicional, sin que ello implique una transformación del enfoque general adoptado.

Este trabajo es también un estudio aplicado, debido a que, a partir del análisis realizado, se busca ofrecer material teórico descriptivo que pueda ser aplicado para guiar la producción adecuada

del género en el contexto local en el que se produce. Esta investigación aplicada surge a partir de la dificultad observada en el medio en relación con la producción efectiva de las presentaciones orales, especialmente en lo que se refiere a su estructura para cumplir satisfactoriamente el propósito comunicativo del texto, y a las estrategias discursivas y recursos lingüísticos que facilitan la concreción de dicho objetivo. Un aspecto crítico identificado en este sentido es la ausencia de un modelo de referencia prototípico del género que sirva como guía y andamiaje sólido para la producción de presentaciones orales exitosas. En el marco de la TG, la identificación de un modelo representativo de un género académico suele apoyarse en el análisis de textos auténticos producidos por miembros expertos pertenecientes a una comunidad discursiva, preferentemente hablantes nativos o expertos en la actividad social que ese género realiza. A partir de estos textos es posible derivar descripciones prototípicas del género, en tanto los textos ofrecen estructuras bien logradas, así como una selección adecuada de recursos lingüísticos acorde al registro y al propósito social del texto. Sin embargo, en el caso específico de las presentaciones orales analizadas en este trabajo – producidas por estudiantes de grado de inglés como lengua extranjera (ILE) en instancias de evaluación final en asignaturas de Idioma Inglés – no se ha identificado un contexto educativo similar, en el que circulen textos equivalentes realizados por hablantes nativos o por miembros más experimentados de la comunidad académica. Esta ausencia de un modelo prototípico claramente establecido representa un desafío significativo para los estudiantes de ILE, ya que puede dificultar la enseñanza por parte de los profesores y el aprendizaje por parte de los alumnos de las habilidades discursivas y lingüísticas adecuadas para este género. En este sentido, el propósito principal de esta investigación es modelizar la estructura genérica de las presentaciones orales académicas en el contexto local en el que efectivamente se producen, a partir del análisis de textos que resultaron exitosos para los docentes evaluadores. Este modelo busca proporcionar una referencia explícita y funcional que permita tanto a docentes como a estudiantes entender y aplicar estrategias discursivas y recursos léxico-gramaticales que favorezcan la producción efectiva de este tipo de textos orales.

3.2. Objeto de estudio, unidades de análisis y conformación de la muestra

El objeto de estudio de esta investigación es la estructura genérica y los recursos semántico-discursivos y léxico-gramaticales que caracterizan las presentaciones orales académicas. Las unidades de análisis son los textos orales, comúnmente llamadas presentaciones orales, producidos por alumnos de primero y segundo año en las asignaturas Idioma Inglés I, II, III y IV de las carreras de Profesorado Universitario en Lengua Inglesa, Traductorado Público en Inglés

y Licenciatura en Filología Inglesa de la FFyL de la UNCuyo en Mendoza, Argentina, en instancia de examen oral final. Es decir que se trata de textos auténticos producidos en el contexto natural en el que regularmente tienen lugar. La muestra está conformada por veinte presentaciones orales. Se seleccionaron presentaciones de las asignaturas mencionadas porque estas comparten una consigna similar para la producción de presentaciones orales: los estudiantes deben reflejar su comprensión de los textos del material de lectura, que este trabajo denomina textos fuente, mediante un análisis preciso de ese material a la luz de un tema que los relacione, el cual ellos mismos eligen. Deben ofrecer una interpretación cuidadosa de aspectos, mensajes e ideas presentes en los textos seleccionados, como intenciones del autor, caracterización de personajes, motivaciones de personajes, entre otros, y relacionar estos elementos con el tema que han elegido para llevar a cabo su discusión. Deben, además, respaldar sus ideas y fundamentar sus posturas con evidencia de los textos fuente. La única diferencia entre los textos producidos por alumnos de primer año y los producidos por alumnos de segundo año radica en que los estudiantes poseen diferentes niveles de instrucción en inglés como lengua extranjera y en literacidad académica. Si bien los alumnos con mayor nivel de instrucción pueden hacer usos más complejos de la lengua y utilizar estrategias discursivas más sofisticadas, la funcionalidad de los textos es la misma y por lo tanto esta diferencia no impacta sobre los objetivos de este estudio. Dada la falta de un modelo prototípico del género producido por miembros expertos de la comunidad académica, la muestra seleccionada está conformada por las presentaciones orales de estudiantes de ILE que resultaron más exitosas, es decir, aquellas que fueron altamente valoradas por los docentes responsables de la evaluación y que, por lo tanto, constituyen las realizaciones más efectivas y funcionales del género en dicho contexto institucional.

3.3. Instrumentos de recolección y procesamiento de los datos

En cuanto a la recolección y procesamiento de los datos, en una primera etapa se seleccionó una muestra aleatoria de más de veinticinco presentaciones orales obtenidas en distintas instancias de examen final oral durante los ciclos académicos 2019 – 2021. Se realizaron las grabaciones de estas presentaciones mediante un software de grabación de voz, con consentimiento expreso de los alumnos. Posteriormente, se realizó una segunda selección de presentaciones. De los textos obtenidos, se escogieron veinte según dos criterios; ambos criterios forman parte del mismo proceso de selección. Se eligieron aquellas presentaciones que resultaron altamente valoradas como efectivas por los docentes evaluadores. Además, se optó por presentaciones que expresaran funciones similares – analizar e interpretar el material de

lectura –, y que manifestaran movimientos relativamente semejantes en su organización – anunciar el tema y los textos fuente seleccionados, analizar los textos fuente a la luz del tema, cerrar la presentación con una conclusión, entre otros. Se descartaron, por ejemplo, presentaciones que se enfocaban en alguna experiencia personal del alumno y hacían poca referencia al material de lectura, ya que no cumplían con ninguno de los dos criterios de selección arriba mencionados. En una tercera etapa, se llevaron a cabo las correspondientes transcripciones de las grabaciones mediante un software de transcripción, y luego fueron revisadas y editadas manualmente. Las transcripciones se realizaron siguiendo las convenciones de transcripción de Eggins y Slade (2004). Si bien algunos textos pueden estar acompañados por apoyos audiovisuales – y, por lo tanto, pueden revestir un carácter multimodal – en este estudio, siguiendo los objetivos planteados, el análisis se limitó solo al texto verbal producido por los alumnos. También se excluyeron del análisis elementos extralingüísticos – como gestos y lenguaje corporal –, elementos prosódicos – como pausas, ritmo y entonación –, así como también se omitió la interacción entre el estudiante y los evaluadores una vez finalizada la presentación en la instancia de examen final oral. Además, al realizar las transcripciones, no se corrigieron los errores gramaticales cometidos. Las identidades de los alumnos fueron preservadas y los textos transcritos fueron numerados y, a su vez, ordenados según la asignatura – I1 para Idioma Inglés I, I2 para Idioma Inglés II, I3 para Idioma Inglés III, e I4 para Idioma Inglés IV. Seis textos completos representativos de la muestra están incluidos en el Apéndice.

3.4. Pasos realizados en las distintas etapas de análisis

Con el objetivo de determinar la estructura de las presentaciones orales objeto de este estudio y el género al que estos textos pertenecen, se llevó a cabo un análisis con enfoque descendente (*top-bottom approach*) y un análisis con enfoque ascendente (*bottom-up approach*).

El enfoque descendente parte de las funciones sociales de un texto que permiten identificarlo como perteneciente a un género determinado y también funciones locales que permiten delimitar constituyentes a lo largo del texto que configuran su estructura. Los recursos léxico-gramaticales que se despliegan contribuyen a confirmar los cambios en las funciones que se han identificado. Para el análisis de los textos desde este enfoque, este trabajo tuvo en cuenta dos definiciones clave de género propuestas en el marco de la LSF. La primera es la que define un género como una actividad social en la que participamos como miembros de una cultura. Es una actividad que involucra el uso de la lengua, se centra en un objetivo y se ordena por etapas para

la consecución de dicho objetivo (Martin, 1984)⁵. La segunda es la que define un género como una “configuración recurrente de significados” que “habilitan prácticas sociales en una determinada cultura” (Martin y Rose, 2008, p. 5). Estas definiciones representan el punto de partida de un análisis en el que se planteó primeramente definir el propósito social de las presentaciones orales académicas que, en virtud de lo descripto, constituyen una respuesta interpretativa de los textos del material de lectura que los alumnos leen y preparan para sus exámenes finales orales. Como se ha mencionado anteriormente, no existen modelos de textos orales auténticos en inglés (L1) producidos en un contexto académico similar al contexto en que se producen las presentaciones orales que conforman la muestra de este trabajo. En consecuencia, los estudiantes no poseen un modelo textual que guíe la producción de sus presentaciones. La estructura de estos textos está esencialmente motivada por las consignas y sugerencias para la producción de presentaciones que se brindan en las asignaturas Idioma Inglés I y II en el primer año e Idioma Inglés III y IV en el segundo año de las carreras de inglés. Estas consignas y sugerencias son, sin duda, útiles, pero no del todo específicas, para la producción efectiva de las presentaciones. Por lo tanto, una etapa fundamental del análisis de este trabajo consistió en determinar qué géneros producidos en el ámbito educativo ya descriptos por otros lingüistas poseen objetivos y funciones similares a los de las presentaciones orales académicas producidos por los alumnos de las carreras de inglés. La literatura existente en el marco de la TG dentro de la LSF reconoce una familia de géneros propios del contexto educativo que tienen por objetivo producir respuestas evaluativas a textos que son culturalmente significativos. Esta familia de géneros es denominada géneros de respuesta, y son propuestos por Rothery (1994) y también descriptos en Martin y Rose (2008). Los géneros de respuesta informan sobre y evalúan otros textos al describir contenidos significativos y evaluar ciertos aspectos presentes en ellos. Se utilizan esencialmente en el ámbito educativo con el objetivo de que los estudiantes produzcan textos escritos que responden a otros textos, típicamente narrativos. Pueden observarse respuestas más subjetivas y emocionales por parte de los alumnos – por ejemplo, las primeras impresiones respecto de un texto – y otras respuestas más objetivas y críticas sobre los textos leídos, siendo estas últimas formas de respuestas entre las más valoradas en evaluaciones en el ámbito educativo. Entre los géneros de respuesta, Rothery propone la interpretación, cuyo objetivo es realizar una lectura del mensaje de los textos analizados – textos esencialmente narrativos – y responder a valores culturales presentes en ellos (Rothery, 1994, p. 156). Christie y Dreyfus (2007) también analizan

⁵ Esta definición es una traducción propia de la original: *A staged, goal-oriented, purposeful activity in which speakers engage as members of our culture* (Martin, 1984, p. 25).

el género de respuesta interpretación, al que denominan interpretación temática debido a que los estudiantes producen respuestas interpretativas sobre los textos que han leído – no necesariamente narrativos – que se analizan a la luz de un tema específico (Christie y Dreyfus, 2007, p. 235). Es decir, los estudiantes utilizan un tema particular para analizar y evaluar los textos que han leído.

En el caso de las presentaciones orales que conforman la muestra de este estudio, se puede afirmar que los alumnos efectivamente producen un texto de respuesta al analizar y evaluar aspectos y elementos clave del material de lectura propuestos en las asignaturas mencionadas. Los textos del material de lectura son mayormente narrativos, pero también se presentan textos periodísticos, como artículos de revista; distintos tipos de ensayos; y textos esencialmente orales, como discursos y charlas TED. Las respuestas que realizan los alumnos son social e institucionalmente significativas, ya que se espera que los estudiantes, a través de estas apreciaciones, tomen una postura reflexiva y crítica respecto de ciertos elementos presentes en los textos que analizan. Estas pautas ofrecen entonces una aproximación hacia la familia de géneros al que estas presentaciones orales pueden pertenecer. Sin embargo, dado que la estructura de las presentaciones es mucho más compleja y extensa que la estructura de un género elemental, fue preciso un análisis minucioso para identificar no solo todos los constituyentes que pueden conformar estos textos orales, sino también los géneros elementales que pueden estar presentes en estos textos mediante la estrategia de incrustación.

Una vez determinados todos los constituyentes posibles en la estructura genérica de las presentaciones orales, se elaboró una planilla de cálculo con datos de cada presentación oral respecto de sus constituyentes. Este registro tuvo como objetivo identificar la frecuencia de aparición de los constituyentes en cada texto oral con el fin de determinar la obligatoriedad y la opcionalidad de cada constituyente identificado. Asimismo, se creó otra planilla de cálculo con datos respecto de los géneros elementales identificados en los constituyentes de las presentaciones orales, con el fin de determinar no solo cuáles son los géneros elementales que típicamente realizan determinados constituyentes de las presentaciones, sino también la frecuencia de aparición de estos géneros.

A partir de los datos obtenidos en el análisis cualitativo de los textos y en las planillas de cálculo, se establecieron generalizaciones respecto de la estructura esquemática de cada una de las presentaciones y se desarrolló el Potencial de Estructura Genérica (PEG) de las presentaciones identificando constituyentes y sus propiedades (obligatoriedad, opcionalidad y secuenciación).

Para el análisis de los textos desde un enfoque ascendente (*bottom-up approach*), se realizó un reconocimiento de regularidades en la expresión de significados mediante patrones distintivos del uso de la lengua que dan cuenta de movimientos relativamente estables en la estructura de estos textos orales y muestran cambios de un constituyente a otro en el género o la presencia de un género elemental. Se identificaron recursos pertenecientes a los sistemas discursivos propuestos por Martin y Rose (2007) para el análisis del discurso. Como se indicó en la sección 2.5., un sistema discursivo es considerado como un conjunto de recursos para la expresión de significados de un texto (Martin y Rose, 2007, p. 17). Se identificaron recursos de los sistemas de Ideación, Conjunción y Periodicidad ya que son recursos ideacionales (experienciales y lógicos) y textuales relevantes para la identificación y delimitación de constituyentes. Además, se distinguieron recursos del sistema de Valoración. Estos son recursos de naturaleza interpersonal que facilitan la identificación de constituyentes en los que típicamente el hablante expresa posturas evaluativas, especialmente respecto de valores referenciados en los textos, y así construye su voz textual.

Con el propósito de reconocer los distintos tipos de actividades representadas en las presentaciones orales, se recurrió al análisis de recursos del sistema de Ideación. Este sistema permitió identificar los tipos de procesos involucrados, así como la manera en que se construye una imagen de las personas y las cosas asociadas a esos procesos a medida que se despliega el texto. Además, se distinguieron participantes genéricos y específicos, así como entidades abstractas y concretas. Estas distinciones resultan particularmente relevantes, ya que la forma en que los participantes son representados puede señalar transiciones entre constituyentes en la estructura del texto.

Se analizaron también recursos del sistema de Periodicidad, tanto a nivel clausal como textual. A nivel clausal, se identificaron temas marcados y temas textuales. Ambos temas son más prominentes a nivel discursivo, debido a que son utilizados generalmente para señalar nuevas fases en el discurso. Por lo tanto, pueden determinar cambios de un constituyente a otro en la estructura del género al que las presentaciones orales pertenecen. A nivel textual, se utilizaron recursos del sistema de Periodicidad para determinar los constituyentes en la estructura de las presentaciones que funcionan como macro-Tema y macro-Nuevo. Los constituyentes que funcionan como macro-Tema anuncian cómo se desplegará la información a lo largo del texto, funcionando como una guía que orienta a la audiencia sobre los aspectos clave que serán desarrollados. Los constituyentes que se constituyen como macro-Nuevo corresponden a los puntos culminantes del texto, donde se consolidan y destilan los significados acumulados a lo

largo de los constituyentes previos, cerrando ciclos de información y sintetizando las ideas desarrolladas.

Por otro lado, el análisis del sistema de Conjunción permitió identificar recursos que articulan la lógica interna del texto, particularmente a través de conjunciones internas. Entre ellas se destacan conjunciones como "*now*," "*well*", "*okay*," y "*alright*". Son conjunciones internas de adición que indican el inicio de una nueva etapa (*staging*) en el discurso, y más específicamente de encuadre (*framing*), que organizan lógicamente el discurso oral al incorporar nuevas fases relacionadas con lo previamente expresado. Estas conjunciones, junto con las típicas de adición como "*moreover*" y "*in addition*", contribuyen a estructurar la progresión discursiva de las presentaciones orales de manera clara y coherente. Asimismo, las conjunciones internas de consecuencia marcan conclusiones, las cuales se construyen como el resultado esperado de las ideas que se han presentado (Martin y Rose, 2007, p. 139).

Finalmente, el análisis del sistema de Valoración, y en particular del subsistema de Compromiso, permitió identificar aquellos constituyentes en los que los estudiantes construyen una postura evaluativa y gestionan el espacio dialógico de sus presentaciones. Esto se manifiesta en la incorporación de otras voces en su discurso o la expresión de su propio punto de vista como única voz autorial. Son recursos estratégicos en la producción de una presentación oral académica interpretativa que le permite al alumno construir su voz textual y su persona pública frente a una audiencia experimentada que evalúa su capacidad de análisis crítico respecto del material de lectura propuesto. Además, se identificaron recursos del sistema de Actitud y de Gradación para identificar las posturas evaluativas de los estudiantes en sus interpretaciones orientadas a la expresión de afecto, juicio y valoración en momentos clave del discurso.

Cabe aclarar que no es objetivo del presente trabajo analizar exhaustivamente todos los recursos de los sistemas arriba descritos en los textos orales objeto de este estudio. Este trabajo utiliza los recursos semántico-discursivos que resultaron más relevantes para el análisis y delimitación de constituyentes que conforman la estructura de las presentaciones. Se considera que estos recursos son los que más críticamente reflejan cambios de un constituyente a otro y además ayudan a la identificación de géneros elementales presentes en la estructura de las presentaciones. En otras palabras, son recursos que expresan patrones consistentes de significados que posibilitan la estructuración de un texto en constituyentes altamente predecibles.

En resumen, la presencia y la delimitación de constituyentes se establecieron teniendo en cuenta principalmente los tipos de actividades que típicamente se llevan a cabo en las

presentaciones junto con los participantes y las circunstancias asociadas a estas actividades. También se consideró el cambio entre participantes genéricos y específicos y entre entidades abstractas y concretas, lo que también manifiesta movimientos relativamente estables en la organización de las presentaciones. Además, se identificaron temas marcados y oraciones temáticas y se distinguieron marcadores discursivos, como conjunciones internas y conectores, que permiten identificar distintas fases en la organización de los textos. Asimismo, se distinguieron los constituyentes en los que típicamente se manifiesta la expresión de Valoración, mediante la identificación de recursos pertenecientes a los subsistemas de actitud y Compromiso y, en menor medida, recursos del subsistema de Gradación.

En una última etapa del trabajo, se elaboraron tablas en las que se registraron los constituyentes identificados en cada presentación, su propósito específico, el género elemental incrustado en caso de que el constituyente lo incluya, significados y recursos léxico-gramaticales clave y ejemplos concretos de las presentaciones que facilitan la comprensión de los patrones registrados. El propósito de este análisis fue distinguir los significados estratégicos y recursos léxico-gramaticales que marcan la transición de un constituyente a otro y aquellos que manifiestan la presencia de un género elemental en los constituyentes obligatorios. Para esto, se seleccionaron algunas de las presentaciones más representativas en virtud de la presencia de todos los constituyentes obligatorios en su estructura esquemática, así como de la presencia de géneros elementales en los constituyentes obligatorios mediante la estrategia de incrustación. Las tablas están incluidas en el Apéndice.

3.5. Conclusión

En este capítulo se ha detallado la metodología de trabajo seleccionada para llevar a cabo esta investigación, la cual propone la modelización de la estructura genérica de las presentaciones orales académicas en el contexto de inglés como lengua extranjera. Para ello, se ha tomado al texto como unidad de análisis. Se seleccionaron textos auténticos, producidos en sus contextos culturales y situacionales habituales. Se conformó un corpus de veinte presentaciones orales realizadas en situaciones de examen oral final, las cuales fueron grabadas y posteriormente transcritas para su análisis en formato escrito. Se optó por un diseño cualitativo-descriptivo, ya que este enfoque permite identificar y describir patrones recurrentes de significados en los textos, que revelan su estructura y los recursos semántico-discursivos y léxico-gramaticales que típicamente realizan la función social del género al que estos textos pertenecen. No obstante, debe señalarse que el análisis incluyó el uso de herramientas cuantitativas auxiliares, tales como

el conteo sistemático de la frecuencia de aparición de los constituyentes identificados y de los géneros elementales presentes en los textos. Esta aproximación cuantitativa complementaria no modifica el enfoque general cualitativo del estudio, pero sí fortalece la identificación de regularidades en la estructura de los textos del corpus. Además, esta investigación es de naturaleza aplicada, ya que busca contribuir al estudio del género mediante el desarrollo de material teórico-descriptivo que facilite a los docentes de las carreras de inglés del ámbito local, especialmente de las asignaturas de Idioma Inglés, ofrecer herramientas sistemáticas a sus estudiantes para la producción eficaz de presentaciones orales. Las distintas etapas de análisis realizadas destacan la identificación de constituyentes y sus propiedades – obligatoriedad, opcionalidad y secuenciación –, la presencia de géneros elementales en constituyentes complejos mediante la estrategia de incrustación, y el registro de los significados estratégicos y las opciones lingüísticas típicas de cada constituyente, así como las que evidencian las transiciones entre constituyentes. En el siguiente capítulo, se informan y se explican los resultados obtenidos mediante la metodología aplicada.

4. Resultados y discusión

Este capítulo presenta los principales hallazgos obtenidos a partir del análisis de los datos recopilados durante la investigación, organizados en función de los objetivos planteados en la Introducción. Asimismo, se interpretan estos resultados a la luz del marco teórico adoptado y de los antecedentes revisados, con el fin de valorar su relevancia y contribución al campo de estudio. De este modo, se busca no solo describir los datos obtenidos, sino también analizar sus implicancias en el contexto académico en el cual se producen los textos orales analizados.

Este capítulo se divide en siete secciones principales. La sección 4.1. ofrece los resultados del análisis contextual de las presentaciones orales: su función social en el contexto académico de grado en el cual se producen y una descripción general de las variables del registro. La sección 4.2. presenta el PEG de las presentaciones orales, distinguiendo los constituyentes obligatorios de los opcionales según la frecuencia de ocurrencia de cada uno de ellos en la muestra y su propósito específico al servicio de la función global del texto. Además, se describe el orden de ocurrencia de estos constituyentes en la estructura, explicitando aquellos que presentan un orden fijo y aquellos que presentan un orden flexible. Posteriormente, se comentan los factores que pueden causar la flexibilidad y variabilidad de la estructura genérica de estos textos orales. La sección 4.3. describe cada uno de los constituyentes, con énfasis en su propósito específico a nivel experiencial, interpersonal y textual, y se proporcionan ejemplos que ilustran dicha funcionalidad. La sección 4.3.1. describe la funcionalidad de los constituyentes obligatorios y la sección 4.3.2., la de los constituyentes opcionales. La sección 4.4. propone el tratamiento de estos textos orales como un macrogénero, dada la extensión y complejidad de su estructura. La sección 4.4.1. describe las maneras en que puede instanciarse un macrogénero y la instanciación más típica observada en el análisis de los textos de la muestra. En las secciones 4.4.2. y 4.4.3., se explicitan los géneros elementales que se producen en algunos constituyentes obligatorios y opcionales mediante la estrategia de incrustación. Se presentan ejemplos de la muestra que refuerzan el carácter de macrogénero de las presentaciones. Central a este trabajo es la propuesta de denominar a los textos analizados como el macrogénero interpretación temática oral, debido al rol sustancial de las interpretaciones temáticas en la estructura de las presentaciones. Estas interpretaciones se realizan mediante la estrategia de incrustación en el constituyente obligatorio Análisis de los textos fuente. Las fundamentaciones de esta propuesta se explicitan en la sección 4.5. La sección 4.6. describe los significados estratégicos y recursos léxico-gramaticales que indican transiciones entre los constituyentes y la presencia de géneros elementales en los constituyentes obligatorios del PEG de las presentaciones orales. Finalmente,

la sección 4.7 se propone explorar cómo, ante la falta de un modelo textual prototípico para la producción de presentaciones orales académicas, los estudiantes construyen la estructura de sus textos a partir de la activación de prácticas discursivas previas que resultaron funcionales en situaciones de comunicación similares. En este sentido, se establece un diálogo entre el enfoque sistémico funcional adoptado en este trabajo y una perspectiva cognitiva, a partir del concepto de Gramática Emergente (GE) de Hopper (1998), concepto que se recontextualiza en el ámbito de los estudios del discurso para analizar la dinámica que subyace a la organización textual de estas producciones orales, a través de la noción de estructura textual emergente.

4.1. Características contextuales de las presentaciones orales

Las presentaciones orales que se analizan en este trabajo corresponden a textos que típicamente se producen en educación superior, a nivel terciario o universitario. Pueden definirse como un género educativo o, más específicamente, como un género académico. Son muy relevantes porque son parte del proceso de consolidación del desarrollo general de la alfabetización de los estudiantes (Boccia *et al.*, 2019, p. 185). A través de las presentaciones, los estudiantes demuestran su capacidad para comprender, analizar e interpretar textos y para utilizar de manera efectiva recursos lingüísticos e interpersonales. Es decir que las presentaciones orales constituyen un medio para que los alumnos den cuenta de manera eficaz del conocimiento adquirido, ya que, a través de ellas, manifiestan su capacidad de relacionarse críticamente con los textos que leen. Por lo tanto, dentro del contexto académico en el cual tienen lugar, estas presentaciones pueden considerarse un género de respuesta (Rothery, 1994). Como se detalló en la sección 3.4., los géneros de respuesta se utilizan especialmente en educación secundaria y terciaria, y son textos típicamente escritos, producidos por los estudiantes en L1 para evaluar los textos que han leído y discutido en clase. Se espera que los estudiantes asuman un rol reflexivo al evaluar los textos, que generalmente son textos narrativos y del ámbito del entretenimiento (Rothery, 1994, p. 145). Las respuestas de los estudiantes pueden abarcar apreciaciones más personales y subjetivas, o pueden incluir evaluaciones mucho más interpretativas de esos textos.

Uno de esos géneros de respuesta es la interpretación, a través de la cual los estudiantes demuestran su capacidad para evaluar críticamente los textos que han leído. Una interpretación supone que el alumno es capaz de 'leer' el mensaje del texto y, por lo tanto, de responder a los valores culturales presentes en él (Rothery, 1994, p. 156). Christie y Dreyfus proponen el nombre de interpretación temática al género de respuesta que también evalúa textos, pero a diferencia

de Rothery, la interpretación se realiza en torno a un tema particular, que está presente en el texto evaluado, y los textos evaluados no son esencialmente narrativos. Las autoras sostienen que a finales de los '80 y principios de los '90, se realizaron cambios en el currículum de la enseñanza de inglés (L1) y se incorporaron textos del ámbito de los medios de comunicación. Como resultado, además de obras literarias, los estudiantes de inglés actualmente estudian textos escritos y orales de cine, videos y programas de televisión, entre otros. Como resultado de la incorporación de estos tipos de texto en el currículo de inglés, han surgido diversos géneros de respuesta cuya función es articular diferentes tipos de textos, tanto verbales como visuales, y ofrecer una evaluación de estos a la luz de un tema o tópico general (Christie y Dreyfus, 2007, p. 237). La función social del género interpretación temática, entonces, es ofrecer una respuesta evaluativa a dos o más textos a la luz de un tema general que ilustra y clarifica algunos elementos clave presentes en esos textos. Considerando la producción de las presentaciones orales en el medio local, es posible recontextualizar estos géneros de respuesta – la interpretación y la interpretación temática – y situarlos en la enseñanza del inglés como lengua extranjera (ILE), teniendo en cuenta el modo oral en que los estudiantes de las carreras de inglés producen sus interpretaciones del material de lectura de las asignaturas Idioma Inglés.

La recontextualización de las interpretaciones temáticas en el modo oral y en el contexto local en el que se producen implica ajustes estructurales y funcionales que responden a las demandas comunicativas específicas de la nueva situación. El análisis realizado permite observar que las presentaciones orales tienden a poseer una longitud y una elaboración considerables; es decir, su estructura consta de varias etapas para lograr la concreción de la función social del género. Por lo tanto, las presentaciones orales pueden ser tratadas como un macrogénero, una unidad discursiva que presenta una combinación de géneros elementales en su estructura y organización. El concepto de macrogénero se describe más detalladamente en la sección 4.4.

El análisis del registro de los textos de la muestra permite establecer generalizaciones respecto del campo, del tenor y del modo de las presentaciones orales. En cuanto al campo, el contenido de las presentaciones varía ampliamente, dependiendo del texto fuente que se analiza y del tema de la presentación. El tratamiento del tema por parte de los estudiantes es típicamente de sentido común, aunque se pueden identificar términos especializados que corresponden a elementos propios de la narración o la ficción, o vocabulario que representa un área especial de experiencia con relación al tema que se desarrolla. El grado de especificidad o abstracción con el que se trata el tema depende en gran medida de los aspectos de la temática que el estudiante decide desarrollar, así como también de la profundidad de su análisis de los textos fuente.

En términos de tenor, los estudiantes se dirigen a una audiencia relativamente familiar – sus profesores – y pueden anticipar que su audiencia conoce en profundidad los textos fuente y puede estar más o menos informada del tema que se va a tratar. Inclusive, es probable que los estudiantes estén familiarizados con la postura de la audiencia respecto del tema de la presentación. En este sentido, los estudiantes intentarán construir solidaridad con su audiencia, lo que implica construir una comprensión o posición compartida en términos de las ideas, valores y evaluaciones en juego en el texto. Al hacerlo, los estudiantes enfrentarán un desafío retórico clave: la creación de una voz textual con la que se relacionarán con su audiencia, capturando y manteniendo su interés y atención durante toda la presentación (Boccia *et al.*, 2019, p. 187).

En cuanto al modo, ya se ha explicitado que son textos producidos de manera oral. La instancia de la presentación oral constituye una actividad en la que se establece contacto visual y auditivo entre estudiante y audiencia, y en la que la retroalimentación es inmediata. El rol de la lengua en cuanto al proceso social que tiene lugar se acerca al de la lengua como reflexión; es decir, la lengua prácticamente constituye la actividad social. Sin embargo, algunas presentaciones pueden estar acompañadas de apoyo visual. En este sentido pueden considerarse presentaciones multimodales.

Si bien las presentaciones son esencialmente orales, son textos cuidadosamente planificados y editados, y, por lo tanto, comparten propiedades propias del discurso escrito. Presentan una organización monológica, a diferencia de otros textos orales en los que las personas toman turnos mientras se comunican, como la discusión en clase. El discurso monológico pone énfasis en la transmisión de información (Hyland, 2009, p. 139). Además, poseen una estructura sinóptica, a diferencia de textos más dinámicos en los que lo que una persona dice depende de lo que la otra persona ha dicho previamente. Típicamente tienen un objetivo o propósito predeterminado, una organización retórica con un principio y un fin, a diferencia de lo que ocurre en un diálogo más casual y espontáneo, que puede continuar indefinidamente. También son textos editados, tal como se indicó previamente. Generalmente, la presentación que se lleva a cabo es una versión pulida y final de un primer borrador. En algunos momentos del texto, sobre todo cuando el alumno ofrece definiciones y realiza generalizaciones respecto del tema de la presentación, se presenta mayor densidad léxica y mayor simplicidad gramatical – mediante el uso de nominalizaciones, por ejemplo – siendo estas características relativas a los textos escritos.

En síntesis, en esta sección se han detallado las principales características contextuales de las presentaciones orales analizadas en este estudio. Son textos del ámbito académico que pueden ser considerados un género de respuesta dentro del contexto de educación superior en ILE. Estas presentaciones permiten a los estudiantes demostrar su capacidad para interpretar y evaluar críticamente textos fuente, recontextualizando prácticas discursivas propias del género escrito interpretación, en un entorno oral. Desde la perspectiva del registro, el campo de las presentaciones varía en términos de especificidad y profundidad temática y de la exhaustividad de análisis de los textos fuente. El tenor se caracteriza por una relación de solidaridad con una audiencia familiar y conocedora del tema y con la creación de una voz textual por parte del alumno. El modo refleja que las presentaciones comparten características con el discurso escrito, evidenciándose en su planificación cuidadosa, estructura monológica y alto grado de elaboración. La comprensión de estas presentaciones como un macrogénero compuesto por géneros elementales permite abordar su complejidad discursiva y resaltar su papel relevante en el desarrollo de la alfabetización académica de los estudiantes.

4.2. El PEG de las presentaciones orales: obligatoriedad y secuenciación de constituyentes

Para la descripción de la estructura esquemática de las presentaciones orales, se utiliza la noción de PEG propuesta por Hasan (1984, en Hasan, 1996). Los símbolos utilizados en la representación del potencial de estructura se adoptan de Eggins (2004). El símbolo ^ entre dos constituyentes indica que el orden de secuenciación entre ambos es fijo. Los constituyentes opcionales se indican entre paréntesis () y los que no poseen un orden fijo se indican con un asterisco *. Los símbolos < > alrededor de un constituyente señalan que ese constituyente en particular es recursivo; es decir, puede ocurrir más de una vez. Si se utilizan corchetes { } para encerrar una secuencia de constituyentes, se indica que toda la serie de elementos es recursiva. Los símbolos y su significado se resumen en la siguiente tabla:

Tabla 4.1.

Símbolos utilizados para describir estructura genérica, adaptado de Eggins (2004, p. 64)

Símbolo	Significado
X^Y	el constituyente X está seguido por el constituyente Y (orden fijo)
*Y	el constituyente Y no posee un orden fijo
(X)	el constituyente X es opcional
<X>	el constituyente X es recursivo
<{X^Y}>	la secuencia X^Y es recursiva en el orden fijo X luego Y

A partir del análisis de la estructura esquemática de cada una de las presentaciones orales que conforman la muestra de este trabajo, análisis realizado según los pasos que se informaron en el capítulo anterior, se propone el siguiente PEG de este texto oral:

Figura 4.1.

Potencial de estructura genérica de la presentación oral académica

(Saludo inicial) ^ Identificación del tema * (Identificación del propósito) * (Justificación del tema) ^ (Anticipo de la estructura y el contenido) ^ Elaboración del tema ^ (Presentación de los textos fuente) * (Descripción de los personajes) ^ Análisis de los textos fuente ^ (Llamado a la acción) ^ Recapitulación * (Reconocimiento de fuentes) ^ (Agradecimiento)

Se proponen trece constituyentes de los cuales cuatro son obligatorios. Los constituyentes obligatorios de un género son aquellos elementos de la estructura esquemática que permiten distinguir a ese género de otros y que permiten que el género cumpla su función social. En otras palabras, un género se define por sus constituyentes obligatorios. Los constituyentes identificados como obligatorios en la estructura de las presentaciones son, según su orden de aparición, Identificación del tema, Elaboración del tema, Análisis de los textos fuente y Recapitulación. En la Identificación del tema, el hablante anuncia el tópico de su presentación. En la Elaboración del tema, el estudiante propone una descripción del tema en términos generales, antes de abordar el análisis de los textos del material de lectura a la luz de esa temática. El Análisis de los textos fuente representa el núcleo de la presentación, ya que en esta sección el alumno manifiesta su capacidad de lectura interpretativa y crítica de los textos seleccionados para la discusión. La Recapitulación cierra la presentación generalmente retomando las ideas claves previamente desarrolladas. Más adelante se describirán estos constituyentes en mayor detalle y se ofrecerán ejemplos que ilustran su función específica.

De esta manera, se puede afirmar, entonces, que una presentación oral de carácter interpretativo en el contexto académico específico en el cual se produce debe contar mínimamente con los cuatro constituyentes arriba mencionados y estos deben ocurrir en el orden establecido en la fórmula del PEG presentado. La designación de constituyentes obligatorios se realizó según la frecuencia de aparición de estos constituyentes en la estructura esquemática de cada uno de los textos analizados. Los constituyentes Identificación del tema, Análisis de los textos fuente y Recapitulación se registraron en el total de las presentaciones. El constituyente Elaboración del tema se registró en dieciséis de las veinte presentaciones, lo cual representa un 80% de apariciones en la muestra, un porcentaje significativo de aparición del constituyente. Si bien no fue observado en el total de presentaciones que conforman la muestra,

cabe aclarar que para definir este constituyente como obligatorio, no solo se tuvo en cuenta este alto porcentaje de apariciones, sino que también se consideró la funcionalidad de este constituyente con relación a la concreción de la función social del texto, que será descripta en detalle más adelante cuando se explicita el propósito específico de cada constituyente que conforma el PEG. La Tabla 4.2. muestra los constituyentes identificados en las presentaciones que conforman la muestra de este trabajo y la cantidad de apariciones de cada constituyente.

Tabla 4.2.

Constituyentes de la estructura de la presentación oral académica y cantidad de apariciones de cada constituyente

Constituyentes identificados	Presentaciones																				Total ocurrencias	% del total
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20		
Saludo inicial				•	•			•		•	•	•		•	•	•	•		•	•	12	60%
Identificación del tema	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	20	100%
Identificación del propósito					•			•		•						•	•			•	6	30%
Justificación del tema				•		•				•		•			•		•		•	•	8	40%
Anticipo de la estructura y el contenido							•	•	•	•				•							5	25%
Elaboración del tema			•	•	•	•	•	•	•		•	•	•	•	•	•		•	•	•	16	80%
Presentación de los textos fuente		•			•																2	10%
Descripción de los personajes																	•			•	2	10%
Análisis de los textos fuente	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	20	100%
Llamado a la acción					•				•				•								3	15%
Recapitulación	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	20	100%
Reconocimiento de fuentes			•						•						•						3	15%
Agradecimiento					•	•		•	•						•	•	•		•	•	9	45%

Los constituyentes cuya frecuencia de ocurrencia es menor a un 80% sobre el total de presentaciones se consideran opcionales. Los constituyentes opcionales dan cuenta de la variación entre textos que pertenecen al mismo género. Pueden o no producirse, pero no se consideran constituyentes que definen al género como tal. De los constituyentes opcionales, el Saludo inicial y el Agradecimiento son categorías que poseen la frecuencia de ocurrencia más alta – se realizan en doce y nueve del total de presentaciones, respectivamente. Luego se ubican

la Justificación del tema, la Identificación del propósito y el Anticipo de la estructura y del contenido. Los constituyentes Llamado a la acción y Reconocimiento de fuentes tienen lugar en tres presentaciones sobre el total de la muestra y los constituyentes Presentación de los textos fuente y Descripción de los personajes solo ocurren en dos presentaciones.

Varios constituyentes opcionales poseen un orden relativamente fijo en el PEG, como por ejemplo el Saludo inicial y el Agradecimiento, que abren y cierran la discusión. El Anticipo de la estructura y del contenido sucede típicamente antes de la Elaboración del tema. La Presentación de los textos fuente, por su parte, se produce como una transición entre la Elaboración del tema y el Análisis de los textos fuente. El Llamado a la acción tiene lugar después del análisis y antes de la Recapitulación.

Otros constituyentes presentan un orden variable dentro de ciertos límites establecidos por otros constituyentes. Por ejemplo, la Identificación del propósito claramente tiene lugar luego de identificar el tema de la presentación. Sin embargo, puede estar inmediatamente precedido por otro constituyente como la Justificación del tema o la Elaboración del tema. Por otra parte, puede también estar seguido de estos mismos constituyentes, o también del constituyente Anticipo de la estructura y el contenido. Cuando el constituyente Descripción de los personajes tiene lugar – solo en presentaciones cuya temática es la condición física, psicológica o emocional del personaje principal de un texto fuente –, ocurre antes del Análisis de los textos fuente, pero puede estar inmediatamente precedido por o seguido de otros constituyentes. Por ejemplo, según el análisis realizado, puede estar precedido por la Justificación del tema o la Identificación del propósito y puede estar seguido de la Elaboración del tema, que sucede antes del Análisis de los textos fuente. La variabilidad de orden se ha indicado con un asterisco en la representación del PEG en la figura 4.1. Sin embargo, no se han indicado los límites entre los cuales puede darse esta variación de orden con el fin de no entorpecer una lectura fluida de la estructura.

Por otra parte, algunos de los constituyentes opcionales identificados en el PEG de las presentaciones orales no poseen un orden establecido. La Justificación del tema y el Reconocimiento de fuentes son los constituyentes opcionales más versátiles, debido a que pueden producirse al inicio de la presentación – antes o después de la Elaboración del tema, pero siempre antes del Análisis de los textos fuente – o bien pueden aparecer hacia el final de la discusión. Por ejemplo, en dos textos de la muestra – las presentaciones 11 y 13 – el constituyente Justificación del tema, que tiene lugar en ocho presentaciones, se encuentra al final, fusionado con la Recapitulación. En dos de los tres casos en los que se produce el

constituyente Reconocimiento de fuentes, este tiene lugar al final de la presentación, luego de la Recapitulación. Tanto los constituyentes cuyo orden de aparición varía entre ciertos límites como aquellos que no poseen un orden fijo, se han representado en la estructura en el orden en que más típicamente suceden en los textos analizados.

La flexibilidad y variabilidad en la estructura de las presentaciones orales puede deberse a diversos factores. Uno de estos factores es el contexto de situación, que puede afectar el desarrollo del texto. Existen variables contextuales como el estado emocional de los alumnos en situación de examen que puede llevarlos a “perder el hilo de su exposición o a saltar una sección” (Dorado, 2010, p. 87). También decisiones motivadas por una interrupción del docente durante la presentación pueden llevar a que un constituyente, que quizá el alumno había planeado incluir, finalmente no tenga lugar. Otro factor que da cuenta de la variabilidad de la estructura de las presentaciones y que está estrechamente relacionado con las variables del contexto radica en la naturaleza oral de estos textos. Los géneros orales se diferencian notablemente de géneros escritos altamente estandarizados, como el ensayo académico o el artículo de investigación científica, ya que presentan una estructura menos rígida y convencionalizada (Dorado, 2010, p. 88). Mientras que los textos escritos tienden a seguir patrones organizativos establecidos y convencionales, resultado de una tradición normativa que asegura uniformidad y claridad en la construcción del significado, las presentaciones orales, aunque son textos con una alta carga de planificación y preparación, se caracterizan por una organización más dinámica y adaptable. Estas características permiten a los hablantes reorganizar, enfatizar o incluso omitir ciertos constituyentes según las demandas comunicativas del momento. Además de esta flexibilidad inherente al género oral, la presencia de ciertos constituyentes opcionales está estrechamente motivada por la temática de la presentación. Constituyentes como la Descripción de los personajes están presentes únicamente en las presentaciones en que el tema versa sobre el estado emocional y/o psicológico de los personajes principales de los textos fuente. Este constituyente, entonces, se incorpora como una estrategia discursiva relevante para el análisis de los personajes. La inclusión de este constituyente refleja la necesidad de contextualizar el análisis, proporcionando a la audiencia información clave para comprender la interpretación posterior de los personajes de los textos fuente. De manera similar, el constituyente Llamado a la acción aparece exclusivamente en presentaciones sobre temáticas actuales y controversiales, como el impacto de la tecnología en niños y jóvenes, o las expectativas familiares en la formación de la identidad. Este constituyente, además de enriquecer la estructura de la presentación, cumple una función interpersonal, ya que apela a la audiencia de manera directa y moviliza su respuesta emocional o crítica ante el tema tratado.

Finalmente, también se observa una relación entre la presencia de ciertos constituyentes y el nivel de instrucción del hablante. La Justificación del tema y la Identificación del propósito, por ejemplo, ocurren con mayor frecuencia en presentaciones realizadas por alumnos de segundo año. Este patrón podría sugerir que un mayor nivel de instrucción permite a los estudiantes no solo profundizar en el análisis de los textos fuente, sino también justificar de manera más elaborada la relevancia del tema elegido o identificar explícitamente el propósito de su presentación. Estas habilidades reflejan una madurez discursiva que permite integrar constituyentes opcionales en función de una estrategia comunicativa más compleja y consciente.

En resumen, el análisis realizado de las presentaciones orales académicas ha permitido establecer un PEG que da cuenta de la organización esquemática de este género en el contexto de examen final en carreras de inglés como lengua extranjera de la FFyL, UNCuyo. La estructura identificada se compone de cuatro constituyentes obligatorios que configuran el núcleo del género: la Identificación del tema, que introduce a la audiencia en la temática general que se discutirá; la Elaboración del tema, que desarrolla y delimita el tema, muchas veces mediante definiciones relevantes en función del campo disciplinar; el Análisis de los textos fuente, que constituye el núcleo de la presentación, en el que se evalúan e interpretan los textos seleccionados a la luz del tema de la presentación; y la Recapitulación, que cumple la función de cierre y síntesis de las ideas discutidas.

Junto a estos movimientos esenciales, se identificaron diversos constituyentes opcionales que pueden enriquecer la presentación y reforzar su efectividad comunicativa considerando el modo oral en el que se producen. Los constituyentes Saludo inicial y Agradecimiento – que marcan el comienzo y el cierre de la presentación – destacan significados interpersonales que contribuyen a construir una relación de cortesía y respeto con la audiencia. Son constituyentes que refuerzan la naturaleza oral de las presentaciones.

Otros constituyentes opcionales responden a estrategias propias del hablante para cumplir determinados propósitos comunicativos que enriquecen el contenido y la estructura de los textos. Los constituyentes Identificación del propósito o la Justificación del tema – que tienen lugar al inicio de la presentación – permiten al estudiante posicionarse en relación con el contenido y explicitar la motivación detrás de su selección temática. El Anticipo de la estructura y el contenido al inicio de la presentación también refuerza el modo oral de las presentaciones. Es un constituyente que orienta a la audiencia respecto del recorrido que se desarrollará. El constituyente Presentación de los textos fuente permite contextualizar brevemente las obras

seleccionadas antes del análisis. En presentaciones cuyo tema se centra en la condición de un personaje de los textos fuente, puede tener lugar el constituyente Descripción de los personajes, con el fin de ofrecer una contextualización adecuada del personaje que será analizado. Luego del constituyente obligatorio Análisis de los textos fuente, pueden producirse algunos constituyentes de manera opcional para comenzar a dar cierre a la presentación. En casos en los que el tema de la presentación se relaciona con problemáticas actuales o de interés social, puede incluirse antes del cierre un Llamado a la acción, que apela al compromiso de la audiencia respecto de la temática desarrollada. Finalmente, el Reconocimiento de fuentes – que puede integrarse al inicio o al cierre – aporta trazas de responsabilidad intelectual y rigor académico.

En conjunto, esta descripción del PEG proporciona una visión de conjunto de los movimientos relativamente estables que conforman el género de la presentación oral académica en este contexto específico. En la sección siguiente se aborda la funcionalidad de cada uno de estos constituyentes, con el objetivo de mostrar cómo contribuyen a la realización del propósito comunicativo del género y de ejemplificar, mediante fragmentos extraídos de la muestra analizada, las distintas maneras en que los estudiantes los configuran en sus producciones.

4.3. Funcionalidad de los constituyentes identificados

En esta sección se describe la funcionalidad de los constituyentes identificados en el PEG de las presentaciones. Primeramente, se detallan los constituyentes obligatorios y posteriormente se caracterizan los constituyentes opcionales⁶. Se describe el propósito específico de cada constituyente en términos experienciales, interpersonales y textuales, presentando ejemplos que ilustran la finalidad de cada uno de ellos con relación a la función global del género.

4.3.1. Funcionalidad de los constituyentes obligatorios

Se detallan a continuación los constituyentes obligatorios, que se presentan en orden de aparición, según los resultados obtenidos: Identificación del tema, Elaboración del tema, Análisis de los textos fuente y Recapitulación:

⁶ Antes de comenzar la lectura sobre la funcionalidad de los constituyentes obligatorios y opcionales, se sugiere realizar la lectura de una presentación oral, las cuales se encuentran en el Apéndice. Dos textos representativos de la muestra son la presentación 5 y la presentación 8, que incluyen todos los constituyentes obligatorios y varios opcionales. Ambos textos, además, son utilizados en este trabajo en reiteradas ocasiones para ejemplificar la funcionalidad de cada momento del discurso.

Figura 4.2.

Constituyentes obligatorios que conforman la estructura genérica de las presentaciones orales analizadas

Identificación del tema ^ Elaboración del tema ^ Análisis de los textos fuente ^ Recapitulación

En el total de las presentaciones que conforman la muestra se inicia la presentación anunciando el tema que se desarrollará. Se distinguió así el constituyente obligatorio Identificación del tema, que tiene como propósito establecer el tópico que será abordado en la presentación. La presencia de este constituyente está motivada directamente por las consignas y guías propuestas por las asignaturas de Idioma Inglés I, II, III y IV para la elaboración de las presentaciones orales. Se les sugiere a los alumnos seleccionar un tema de su interés que pueda ser ilustrado mediante elementos presentes en algunos de los textos del material de lectura de la asignatura, y cuya discusión contribuya al análisis y mejor comprensión de esos textos.

En la presentación 8, por ejemplo, el alumno explicita el tema claramente, como si le hubiese otorgado un título a su presentación:

“... today, for my presentation, I will be presenting navigating identity within the confines of gender expectations” (P8).

Es en este constituyente también donde se mencionan los textos del material de lectura que se analizarán a la luz del tema propuesto. Es lo que sucede, por ejemplo, en la presentación 5:

“... I'm going to talk about the danger of social media. And I'm going to relate this topic with *Nosedive*, that was part of the extensive material we analyzed during the first semester, and it is an episode of the Netflix series *Black Mirror*” (P5).

El tema también puede establecerse en base a la caracterización de un personaje de los textos fuente, como, por ejemplo, el tema de la presentación 16:

“In this presentation I am going to talk about how Charlie, from *The Perks of Being a Wallflower*, by Stephen Chbosky, made a journey from being a passive participant in his own life to an active one” (P16).

El constituyente Identificación del tema desempeña funciones significativas en términos experienciales, interpersonales y textuales. Experiencialmente, la Identificación del tema establece de manera sucinta el dominio experiencial de la presentación, en términos de las ideas que se explorarán y que se relacionan con los textos fuente. Al señalar el tópico que será objeto de análisis y que guarda estrecha relación con los textos fuente seleccionados para su análisis crítico, el estudiante delimita el campo del discurso, proporcionando a la audiencia una base experiencial y conceptual para la comprensión del contenido que se abordará. La Identificación

del tema activa los conocimientos previos de la audiencia relacionados con ese tema específico, que luego serán reforzados en el constituyente Elaboración del tema. Desde una perspectiva interpersonal, el estudiante se sitúa frente a la audiencia en calidad de lector crítico y analista competente. Este constituyente revela la habilidad del hablante para sintetizar una temática que comparten los textos fuente seleccionados y así proceder a realizar un análisis reflexivo de aspectos y elementos de estos textos a la luz de ese tópico. Al identificar un tema puntual subyacente en los textos, el alumno negocia su posición como un agente crítico capaz de arrojar luz sobre interpretaciones significativas del material de lectura de la asignatura. Textualmente, el constituyente Identificación del tema representa uno de los puntos de partida de la presentación. Constituye un preludio que sintetiza de manera concisa el contenido fundamental que se desarrollará durante la presentación. Al identificar el tema, el alumno anticipa de manera muy compacta el contenido de la presentación; así este constituyente cumple la función de macro-Tema, facilitando la comprensión y orientación de la audiencia respecto de la información que se presentará posteriormente.

En síntesis, la Identificación del tema representa el punto de partida en la estructura esquemática de estos textos. Este constituyente no solo establece el campo de la presentación, en término de las ideas que se abordarán posteriormente, sino que también posiciona al hablante como un analista competente que propone una conexión temática entre los textos fuente seleccionados. De esta manera, la Identificación del tema sintetiza el contenido fundamental de la presentación.

La Elaboración del tema tiene por objetivo ofrecer una expansión del tema anunciado mediante una descripción del mismo en términos generales antes de relacionarlo específicamente con los textos fuente. La elaboración se realiza a través de la definición de conceptos clave y la descripción de aspectos generales del tópico de la presentación. Como ya se mencionó en la sección anterior de este capítulo, es un constituyente que se produce en dieciséis de las veinte presentaciones que conforman la muestra. Es considerado un constituyente obligatorio por el alto porcentaje de apariciones – un 80% – y también por su funcionalidad determinante en la concreción del propósito social de las presentaciones.

En la presentación 5, el estudiante anuncia como tema de su presentación los peligros de las redes sociales, con relación al episodio *Nosedive*, de la serie *Black Mirror*. *Black Mirror* es una serie de antología británica creada por Charlie Brooker. Cada episodio presenta una historia independiente que explora las implicancias éticas, sociales y psicológicas del uso de la tecnología en un futuro cercano o alternativo. *Nosedive* presenta una sociedad en la que cada persona

posee una puntuación social que se basa en calificaciones que otros usuarios otorgan constantemente a través de sus interacciones cotidianas. Esta puntuación determina el acceso a bienes, servicios y oportunidades, desde alquileres hasta tratamientos médicos o empleos. La protagonista, Lacie, obsesionada con mejorar su puntuación para acceder a una vida de estatus más alto, se embarca en una serie de interacciones artificiales que terminan llevándola al colapso personal y social.

Luego de identificar el tema y el propósito de su presentación, el estudiante comienza a elaborar el concepto de redes sociales. Lo hace primeramente mediante una definición del término y luego una descripción de los usos y consecuencias negativas de estas formas de comunicación. Estos aspectos que especifica respecto de las redes sociales son los que utilizará luego en el análisis del episodio *Nosedive*:

“Social media refers to forms of media that allow people to communicate and share information using the internet or mobile phones. Users create online communities to share information, ideas, personal messages, and other content such as videos. But why is social media not too good for people? Because relying exclusively on social validation can have several dangers, some of them include anxiety and stress. The constant search for approval can lead to anxiety and stress as people may feel overwhelming pressure to meet certain social standards. Faltering relationships. When interactions are guided by the pursuit of positive ratings, relationships can become superficial and fake as people may act differently to gain approval instead of being authentic. And fragile self-esteem. That self-esteem can be directly linked to social qualifications, meaning that self-worth is based on external approval. And it introduces negative aspects to digital communication like bullying. And over relying on social validation can undermine individual mental health and authenticity, leading to a society where people constantly seek external approval instead of developing strong self-esteem and meaningful relationships” (P5).

El estudiante ofrece una introducción detallada sobre el tema de las redes sociales y sus peligros. Define el concepto de redes sociales de manera accesible y precisa, y además especifica aspectos clave relacionados con las consecuencias negativas de su uso. Estos aspectos – como la ansiedad, las relaciones superficiales y la fragilidad de la autoestima – preparan el terreno para el análisis subsiguiente del episodio *Nosedive*, conectando de manera efectiva el marco conceptual con el material de lectura.

Experiencialmente, el alumno activa en la audiencia conocimientos previos respecto del tema de la presentación, o, alternativamente, proporciona la información necesaria para establecer un territorio común sobre el tema. De esta manera, el alumno restringe el campo de la experiencia al especificar los aspectos del tema que serán discutidos y sustentados con

elementos de los textos fuente. Interpersonalmente, el alumno asume el rol de orientador que invita a la audiencia a relacionarse con un tema que él presenta como atractivo e interesante y la conduce hacia los aspectos clave que serán abordados en profundidad durante la presentación. Textualmente, el estudiante posiciona la información clave respecto del tema al inicio de la presentación, para hacer más efectiva la discusión; funciona como un elemento predictivo de la información que se irá desplegando a medida que se desarrolla la presentación. Junto con la Identificación del tema, este constituyente conforma el macro-Tema de la presentación. Considerando estas funciones clave, la Elaboración del tema es un constituyente fundamental en la organización de la presentación oral académica que estudia este trabajo.

Es importante reiterar aquí que los alumnos que elaboran las presentaciones no cuentan con textos modelos producidos por miembros competentes de la comunidad académica, de manera que esos textos les permitan acceder a una estructura precisa y convencionalizada del género. Organizan sus textos orales a partir de las consignas y las guías generales ofrecidas en las asignaturas para la producción de presentaciones, descritas en la Introducción de este trabajo. Se les sugiere a los alumnos, por ejemplo, que comiencen su discusión partiendo de ideas generales para luego describir y comentar las instancias particulares en las que los textos fuente ilustran y apoyan las generalizaciones presentadas anteriormente. También se les solicita a los estudiantes explicitar la relevancia y pertinencia del tema seleccionado en relación con la discusión que se llevará a cabo sobre los textos del material de lectura. Los resultados obtenidos en este trabajo permiten afirmar una notable tendencia en los estudiantes a ofrecer una elaboración del tema que han seleccionado, en la que describen los puntos esenciales de dicho tema que serán pertinentes para el análisis de los textos fuente. La presencia de este constituyente enriquece notablemente la estructura de la presentación y mejora su efectividad comunicativa, debido a que proporciona una introducción adecuada al tema, lo que permite a la audiencia comprender el contexto y la relevancia del análisis que se realizará, ya que la orienta hacia los aspectos clave que serán abordados posteriormente en profundidad. De esta manera, se establece una transición fluida entre la identificación del tema de la presentación y el análisis de los textos fuente.⁷

La estructura del constituyente Elaboración del tema es más compleja que la que poseen otros constituyentes, como la Identificación del tema, que conservan una organización mucho más

⁷ Para realizar una comparación entre una presentación que incluye el constituyente Elaboración del tema y una presentación que no lo incluye, se pueden leer, por ejemplo, las presentaciones 5 y 17 en el Apéndice.

simple. Se abordará en detalle el análisis de constituyentes más complejos de la estructura de las presentaciones en la sección 4.4. de este capítulo.

El constituyente obligatorio Análisis de los textos fuente, que se encuentra presente en la totalidad de las presentaciones que conforman la muestra, cumple una función esencial en la concreción del propósito social de las presentaciones. El objetivo específico de este constituyente es brindar una interpretación crítica de los textos fuente seleccionados, analizándolos a la luz del tema de la presentación. Mediante este análisis, los estudiantes manifiestan su capacidad de abordar críticamente los textos del material de lectura, y así realizan su propia contribución a la comprensión global de los mismos.

Estos aspectos se ven reflejados en el análisis que realiza el estudiante de la presentación 5:

“It [*Nosedive*] shows a society's obsession with superficial image and examines the consequence of a culture based on social validation through technology and it shows us how people are able to do all the necessary to be accepted even if that means to go to places where we don't feel comfortable. Lacie is a clear example of all the anxiety and stress social media can cause on us because she was trying all the time to be very good in the social media and she's also a clear example of fragile, someone with fragile self- esteem because she was all the time comparing herself with Naomi. And both are examples of faltering relationships; one because did everything to be good in the relationship and the other because wanted to pretend or to appear that she was a good person. The social media that is used in *Nosedive* is very similar to Instagram, where you can put five stars to a publication if you like it and if you like the person or not. And this is very important because it gives you a punctuation for your life. And if you're amazing and everybody likes you, you're going to have five stars. And every time that someone looks at you with their social network specific lenses, they're going to know how are you and if people like you or not” (P5).

El análisis se centra en cómo el episodio *Nosedive* refleja la obsesión de una sociedad con la validación social a través de la tecnología, explorando sus consecuencias en los personajes. Esta evaluación se despliega mediante el análisis de los eventos más significativos del episodio y los recontextualiza a la luz del tema de la presentación: los peligros de las redes sociales. Finalmente, el alumno reafirma su evaluación inicial mediante una comparación con lo que sucede en la sociedad actual. Estas últimas evaluaciones refuerzan y confieren un cierre a las ideas desarrolladas. Este ejemplo evidencia la centralidad del constituyente Análisis de los textos fuente en la estructura de las presentaciones orales debido a que asegura que el propósito social del género se logre, al proporcionar un espacio para que los estudiantes expresen sus interpretaciones y contribuyan a la construcción de conocimiento en el contexto académico.

En términos experienciales, en el Análisis de los textos fuente, los estudiantes se sumergen en el núcleo de la presentación, explorando y examinando elementos clave presentes en los textos fuente, como caracterización de personajes, eventos significativos, intenciones del autor, valores culturales y temas más destacados, todo a la luz de la temática elegida. En términos interpersonales, además de generar interés en la audiencia por el tema discutido, los alumnos manifiestan su capacidad de interpretación crítica y reflexiva del material, lo que implica expresar puntos de vista y evaluaciones de manera persuasiva. Los estudiantes se posicionan como conocedores del tema y establecen su credibilidad ante la audiencia al respaldar sus posturas con ejemplos concretos y relevantes extraídos de los textos fuente, los cuales refuerzan la validez de sus interpretaciones. Desde una perspectiva textual, el análisis implica un desglose detallado de la información que se anticipó anteriormente. El tema de la presentación es analizado minuciosamente al abordar cómo dicha temática se encuentra presente en los textos fuente seleccionados. Cada instancia de análisis se anticipa principalmente mediante una evaluación de los aspectos clave de los textos fuente. Estas evaluaciones funcionan como hiper-Temas que predicen el tipo de información que se discutirá. La acumulación de información se realiza principalmente mediante los ejemplos de los textos que sustentan las ideas del estudiante. Luego, la información típicamente se destila en una sección final que reafirma la evaluación inicial. La reafirmación funciona como un hiper-Nuevo, resumiendo y enfatizando lo que se discutió.

Como sucede con el constituyente Elaboración del tema, la estructura del Análisis de los textos fuente es notablemente más extensa y más elaborada que otros constituyentes. En la siguiente sección se analizará también en detalle la estructura interna de este constituyente.

El constituyente Recapitulación, cuya aparición también se produce en el total de los textos analizados, constituye el epílogo de la presentación oral académica. Su función es retomar el tema explorado de manera detallada mediante la interpretación de los textos fuente, para abordarlo nuevamente en términos generales, cerrando así el ciclo discursivo de la presentación.

Se presenta a continuación la Recapitulación de la presentación 5:

“To sum up the presentation, I would like to say that it's very important to take care of ourselves in the social media. There exist hundreds of things that are worthwhile in this world like families, meaningful relationships, us. And a profile, likes, comments or followers are absolutely not something to care about. We have seen in *Nosedive* how a young woman did everything to be

famous and recognized in a particular social media and how alone and humiliated she ended because of this" (P5).

Este cierre, además de consolidar la postura crítica del estudiante respecto del tema, refuerza su rol como orientador de la audiencia hacia una reflexión sobre el impacto de las redes sociales. La evaluación final resume el análisis previo, y también busca generar una conexión emocional con la audiencia, apelando a valores universales como la autenticidad y las relaciones significativas. Es por esto que el constituyente Recapitulación proporciona también un espacio estratégico en el que la voz del estudiante puede adoptar un tono más personal y subjetivo. En este momento, el alumno tiene la posibilidad de manifestar reacciones emocionales en relación con los textos fuente que han sido analizados a lo largo de la presentación.

En términos experienciales, el estudiante recapitula las ideas fundamentales y resalta las conexiones esenciales entre los elementos discutidos a lo largo de la presentación. Interpersonalmente, el estudiante consolida la relación con su audiencia, a quien orientó a lo largo de la presentación hacia una interpretación particular del contenido. El alumno cierra su presentación destacando la relevancia y el impacto del análisis realizado. Además, este constituyente suele incluir una evaluación explícita o implícita del tema tratado, lo que permite al estudiante concluir su presentación posicionándose claramente una vez más respecto de las ideas presentadas. En la sección 4.4.2., se examinará cómo se organiza la estructura de este constituyente cuando se emplea con este propósito. Textualmente, esta reelaboración estratégica refuerza la cohesión temática, al constituirse como un macro-Nuevo que resume y acumula la información que se desarrolló.

4.3.2. Funcionalidad de los constituyentes opcionales

A continuación, se detallan los constituyentes opcionales identificados en el análisis. Como se realizó con los constituyentes obligatorios, se describe el propósito específico de cada uno de ellos en relación con la función global del texto. Esta sección se organiza según el orden más típico de aparición de los constituyentes en el texto, de acuerdo a los resultados del análisis realizado. Primeramente, se caracterizan los constituyentes que se producen típicamente antes de la Elaboración del tema: el Saludo inicial, la Identificación del propósito, la Justificación del tema y el Anticipo de la estructura y del contenido. Posteriormente, se detallan la Presentación de los textos fuente y la Descripción de los personajes, que tienen lugar antes de comenzar con el Análisis de los textos fuente. Finalmente, se describen el Llamado a la acción, el Reconocimiento de fuentes y el Agradecimiento, que típicamente ocurren hacia el final del

texto. Para cada descripción se ofrecen ejemplos que ilustran la funcionalidad de los constituyentes.

El constituyente Saludo inicial marca el comienzo formal de la presentación oral académica. Se identificó en doce de las veinte presentaciones analizadas. Desde una perspectiva experiencial, representa el momento mediante el cual el hablante se presenta a sí mismo y saluda a la audiencia. Interpersonalmente, al presentarse y saludar cortésmente, el hablante entabla una relación de respeto con la audiencia, lo que facilita una comunicación efectiva y receptiva. En términos textuales, el Saludo inicial representa el punto de partida de la presentación. Este constituyente, junto con los constituyentes obligatorios Identificación del tema y Elaboración del tema, y los constituyentes opcionales Identificación del propósito, Justificación del tema y Anticipo de la estructura y del contenido, que serán descritos a continuación, representan el macro-Tema de la presentación.

El constituyente Identificación del propósito se incluye en seis presentaciones de la muestra. Su función es definir la finalidad de la presentación. Un ejemplo representativo de lo que sucede en este constituyente es el propósito expresado en la presentación 8. Se mencionó con anterioridad que el tema de esta presentación es la construcción de la identidad limitada por las expectativas familiares y más específicamente, las expectativas de género. Luego de identificar el tema de su presentación, el alumno identifica el propósito de la misma:

“With this presentation, I aim to show you how the characters from *A Red Spoon for the Nameless* and *The Widow's Might* struggle with navigating their identities, at the same time that they are restricted by what society expects of them as men and women” (P8).

De esta manera, el hablante señala explícitamente el objetivo de realizar una contribución a la mejor comprensión de los personajes principales de los dos textos fuente seleccionados para el análisis. En *A Red Spoon for the Nameless*, el escritor, poeta y cineasta estadounidense Burlee Vang narra un incidente entre la madre del protagonista y su novio Stephen, oculto entonces como compañero de estudio, para explorar los choques entre su identidad homosexual y las estrictas normas culturales de la comunidad Hmong. El ensayo expone el conservadurismo de la cultura Hmong también en relación con el deber de casarse joven, presión que la madre refuerza al insistir en que su hijo se case cuanto antes para cumplir con las expectativas de la comunidad. En *The Widow's Might*, de la escritora e intelectual estadounidense Charlotte Perkins Gilman, una mujer recientemente viuda sorprende a su familia al rechazar el rol pasivo y dependiente que esperan de ella. En lugar de aceptar ayuda económica o vivir con sus hijos, la viuda revela que ha administrado secretamente sus propios ingresos y planea vivir de forma independiente.

El cuento desafía las normas tradicionales de género y celebra la autonomía femenina en la vejez.

Asimismo, dependiendo del tema elegido, el propósito de la presentación puede estar enfocado en brindar un mensaje general que involucra una apreciación de un fenómeno actual intrínsecamente relacionado con el tema de la presentación y con los textos del material de lectura elegidos. Esto es lo que sucede por ejemplo en la presentación 5. Luego de identificar el tema de su presentación – los peligros de las redes sociales –, el alumno propone el propósito que tiene su presentación:

“My purpose for this presentation is to illustrate the reason why social media is not so good for people and what we can do to take care of ourselves in them” (P5).

El alumno establece un propósito más global, que se propone como un mensaje valorativo y un llamado a la acción a la audiencia en particular y a la sociedad en general, el cual se llevará a cabo a medida que se despliega la presentación.

En términos experienciales, entonces, en el constituyente Identificación del propósito, el estudiante realiza una manifestación explícita y concisa del objetivo central que guiará el análisis y desarrollo subsiguiente de su presentación, y así delimita con claridad los alcances del análisis que se llevará a cabo. Interpersonalmente, el hablante orienta a la audiencia acerca de la dirección y objetivo específico que perseguirá la presentación. Asimismo, presenta expectativas claras respecto de su contribución a la interpretación del material de lectura. Textualmente, la Identificación del propósito funciona también, como los constituyentes Saludo inicial, Identificación del tema, Justificación del tema y Anticipo de la estructura y del contenido como orientador de la información que se brindará posteriormente y de la dirección que tomará la discusión. Es parte del macro-Tema de la presentación.

El constituyente denominado Justificación del tema se identificó en ocho presentaciones. Su función es la de presentar las razones por las cuales se seleccionó el tema de la presentación. Como se mencionó anteriormente, el orden de aparición de este constituyente no es fijo. En la muestra, seis de las ocho justificaciones se producen al inicio de la presentación y dos, al final. El análisis manifiesta que cuando este constituyente se encuentra al momento del cierre de la presentación, se produce de manera fusionada con el constituyente Recapitulación.

Como ejemplos se proponen la Justificación del tema de la presentación 17, que tiene lugar al inicio de la presentación, y la de la presentación 13, que se produce de manera fusionada con la Recapitulación. En la presentación 17, el estudiante desarrolla el impacto negativo que los

avances tecnológicos pueden ejercer sobre el ser humano. Identifica inicialmente el tema de su presentación, centrado en la condición psicológica de Albert Brock, el personaje del cuento *The Murderer*, del escritor estadounidense Ray Bradbury. En el cuento, Bradbury narra la historia de Albert Brock, un hombre que, abrumado por la constante invasión de la tecnología – radios, teléfonos, parlantes –, comienza a destruir todos los aparatos que lo mantienen en un estado de vigilancia y conexión perpetua. Cuando es interrogado por un psiquiatra, el protagonista explica sus motivos: anhela recuperar el silencio, la libertad y la paz.

Luego de identificar el tema y el propósito de su presentación, el estudiante de la presentación 17 expresa su Justificación del tema:

“I've chosen this topic because I believe that it's really important to analyze this character so that we can learn about his issues and how technology can be a double-edged sword. It can be very helpful, but at the same time it might affect us badly. It is also very important to be conscious about the... problems that... technological abuse can cause on a person” (P17).

En este caso el alumno ofrece evaluaciones que describen la pertinencia de la elección de su tema respecto del análisis del cuento y más específicamente del personaje principal, y también respecto de la experiencia actual de la sociedad. En la presentación 13, la fusión de los constituyentes Recapitulación y Justificación del tema tiene por objetivo cerrar la presentación con una apreciación personal respecto de la seriedad del tema – el impacto negativo del uso excesivo de la tecnología en los niños – y la vigencia del texto fuente que se analizó – el cuento *The Veldt*, también de Ray Bradbury. En esta historia, el autor presenta a una familia que vive en una casa altamente automatizada, donde una habitación virtual permite a los niños crear cualquier entorno con su mente. Obsesionados con una recreación de la sabana africana, los niños comienzan a usarla como medio para escapar del control de sus padres. El cuento advierte sobre los peligros de la dependencia tecnológica y la pérdida de vínculos familiares. A continuación, se presenta la justificación sobre la pertinencia del tema que realiza el estudiante al cierre de su presentación:

“Okay, to conclude, I'd like to say that I chose this topic because I find high technology a very serious and actual topic, current topic, current, yes, because although the story was written several years ago, we share some similarities between the future Ray Bradbury imagined and our present” (P13).

Este ejemplo muestra cómo el constituyente Justificación del tema, al fusionarse con la Recapitulación al final de la presentación, refuerza tanto el análisis realizado del texto fuente como la perspectiva personal del estudiante sobre el tema.

Experiencialmente, mediante la Justificación del tema, el estudiante no solo ofrece una explicación de la pertinencia del tema seleccionado en relación con el análisis de los textos fuente, sino que también puede realizar un comentario subjetivo de las motivaciones que lo llevaron a seleccionar el tema específico de su presentación. En este último sentido, este constituyente se destaca por su focalización en la expresión de significados interpersonales, ya que emerge como una oportunidad para que el alumno establezca una conexión significativa con la audiencia. El estudiante revela su postura actitudinal frente a la temática elegida con el propósito de crear solidaridad con la audiencia. Así la Justificación del tema no se limita a la exposición de razones objetivas respecto de la pertinencia del tema; más bien, se presenta como una invitación a la audiencia para que comparta la perspectiva subjetiva del estudiante y se relacione afectivamente con el tema de la presentación y con los textos fuente que ilustran el tema. Cuando el tema de la presentación es un tema actual y sensible, la Justificación del tema apunta a resaltar la importancia de abordar la temática cuidadosamente y la necesidad de tomar conciencia de las posibles implicancias de la temática en diversos aspectos de la vida de las personas. En cuanto a los significados textuales que expresa, si este constituyente está presente al inicio de la presentación, forma parte del macro-Tema del texto. Por el contrario, si se encuentra al final, se constituye como macro-Nuevo.

El constituyente denominado Anticipo de la estructura y del contenido tiene por objetivo ofrecer una vista preliminar de la estructura de la presentación al adelantar el contenido de lo que se desarrollará. Se identificó en cinco de las veinte presentaciones que conforman la muestra de este trabajo.

En el ejemplo de la presentación 8, el estudiante identifica el tema de su presentación y luego el propósito de la misma, ambos ejemplificados anteriormente. Antes de la Elaboración del tema, ofrece una vista preliminar de las ideas a desarrollar mediante el constituyente Anticipo de la estructura y del contenido:

“For this presentation, I'll start by defining what a social more is, and how it's related to gender expectations. Then I'll delve into *A Red Spoon for the Nameless*, and I'll show you how gender expectations are presented in the text, and how the character defies them, and how these expectations are defied by these identities somehow. And I'll be doing the same thing with *The Widow's Might*. And finally, I'll be wrapping everything up with a conclusion” (P8).

El estudiante empaqueta el contenido de su presentación y lo estructura en cuatro grandes momentos: (i) la elaboración del tema de la presentación en términos generales; (ii) el análisis específico del primer texto fuente seleccionado a la luz del tema; (iii) el análisis del segundo

texto fuente seleccionado a la luz del tema y (iv) la recapitulación del tema mediante una conclusión. Este esquema le permite a la audiencia identificar el tipo de información que se discutirá, que va de lo general a lo particular y luego de lo particular a lo general.

En términos experienciales, en este constituyente se presentan sintéticamente las ideas centrales que formarán el contenido de la presentación y de esta manera se anticipan también los aspectos clave que forman parte del campo de la presentación. Interpersonalmente, este constituyente representa un andamiaje que guía a la audiencia y la ayuda a organizarse anticipadamente respecto de la información que se brindará luego de manera más detallada. De esta manera, genera también expectativas respecto de las ideas que se proporcionarán en la discusión. Anticipo de la estructura y del contenido destaca la expresión de significados textuales, ya que anticipa los momentos más prominentes del discurso. Cada sección que se incluye en la explicitación de la estructura y el contenido de la presentación se constituye como un hiper-Tema que señala las fases del discurso del texto y que sirve como orientador de lo que se discutirá en detalle.

Los dos constituyentes que típicamente tienen lugar antes del Análisis de los textos fuente son la Presentación de los textos fuente y la Descripción de personajes.

El constituyente Presentación de los textos fuente tiene por función brindar un resumen de los textos del material de lectura que serán objeto de análisis en las presentaciones; es por esto que este constituyente tiene lugar antes del análisis de los mismos. Se identificaron solamente dos ocurrencias en la muestra. Las dos presentaciones en las que se produce – la presentación 2 y la presentación 5 – analizan textos narrativos.

En la presentación 2, el estudiante presenta el texto fuente que abordará en el análisis respecto del tema sobre las desigualdades enfrentadas por las mujeres y los inmigrantes como minorías en Estados Unidos. El texto fuente en este caso es la novela corta *The House on Mango Street*, escrita por la novelista y poeta estadounidense Sandra Cisneros. *The House on Mango Street* está compuesta por una serie de viñetas que narran la historia de Esperanza Cordero, una joven chicana que crece en un barrio humilde de Chicago. A través de sus observaciones y experiencias, Esperanza reflexiona sobre la identidad, el género, la pobreza y el deseo de escapar de las limitaciones de su entorno. Aunque sueña con una casa propia y una vida diferente, también muestra una creciente conciencia social y un compromiso con ayudar a otras mujeres de su comunidad:

“In *The House of Mango Street*, Sandra Cisneros, the author, shows the problems that Latino women face in a society that treats them as second-class people, a society that is dominated by men and a society that values women for what they look like and not for what is inside. The neighborhood is full of women that are mistreated by their husbands, boyfriends, fathers, or even by their own () or incapacity. For example, Esperanza’s great-grandmother married unwillingly and spent her whole life sitting sadly by her window” (P2).

Este ejemplo ilustra cómo el constituyente Presentación de los textos fuente establece el contexto necesario para comprender el análisis posterior. Al proporcionar un resumen inicial de los temas y conflictos presentes en *The House on Mango Street*, el estudiante introduce los elementos centrales del texto fuente y así orienta a la audiencia hacia las ideas clave que se abordarán en su presentación.

La Presentación de los textos fuente destaca la expresión de significados experienciales debido a que activa conocimiento en la audiencia de los temas y eventos clave de los textos y así contribuye a la construcción del campo de las presentaciones en términos de contexto, personajes, trama y temas de los textos fuente. Interpersonalmente, al ofrecer un resumen conciso y efectivo de la temática principal o de la trama de los textos, el estudiante demuestra su capacidad para comprender y sintetizar información compleja de manera clara y accesible para la audiencia. No solo manifiesta su familiaridad con el contenido de los textos fuente, sino que también destaca su habilidad para seleccionar y utilizar críticamente los elementos de los textos fuente pertinentes para sustentar las ideas que desarrollará. Textualmente, este constituyente ofrece una introducción clara y ordenada al material de lectura que se abordará en la presentación, lo que proporciona una transición estratégica entre la Elaboración del tema y el Análisis de los textos fuente.

El constituyente Descripción de los personajes también se produce solo en dos de las presentaciones analizadas. Ambas también analizan textos narrativos y el tema seleccionado se enfoca justamente en la caracterización de los personajes principales. Esto quiere decir que la presencia de este constituyente opcional está motivada por el campo de la presentación. Como el tema se centra en el análisis del estado físico, psicológico o emocional del personaje principal del texto fuente seleccionado, naturalmente el estudiante considera necesario describir ese personaje en términos de apariencia física, personalidad o hábitos, de manera de contextualizar la interpretación que posteriormente se llevará a cabo.

Ya se comentó anteriormente que el tema de la presentación 17 se centra en la condición psicológica de Albert Brock, el personaje principal del cuento de Ray Bradbury, *The Murderer*. El

propósito de esta presentación es analizar el estado mental de este personaje. Es por esto que, naturalmente, el alumno considera necesario primero presentar y retratar al personaje que analizará. Lo hace mediante una descripción de su situación y condición:

“Albert Brock is a patient who is being interviewed by a psychiatrist in a mental hospital. Mr. Brock, the so-called murderer, has been killing technological appliances since he got tired of being surrounded by them. He details his episodes of technological destruction with pride and satisfaction, explaining that he only wanted silence and peace. When he discovered the tranquility that destroying devices could give him, he decided to murder more of them” (P17).

Mediante el constituyente Descripción de los personajes, el estudiante introduce al personaje principal del cuento y construye una base sólida para el análisis posterior de su estado psicológico. La presencia de este constituyente antes del análisis del texto garantiza que las ideas que se desarrollarán estén ancladas en una comprensión más precisa y más profunda del personaje.

Desde una perspectiva experiencial, el estudiante describe las características físicas y de la personalidad de los protagonistas, sus motivaciones y comportamientos. De esta manera, activa en la audiencia los aspectos de los personajes que serán relevantes para el análisis posterior. Interpersonalmente, el estudiante demuestra su capacidad para comprender e interpretar las complejidades de los personajes dentro del contexto narrativo. En términos textuales, el constituyente Descripción de los personajes cumple una función importante al proporcionar una contextualización adecuada para la discusión subsiguiente. La descripción sirve como un punto de partida para la exploración del tema de la presentación, lo que enriquece la comprensión global del mismo.

Los constituyentes que típicamente ocurren después del Análisis de los textos fuente son el Llamado a la acción, el Reconocimiento de fuentes y el Agradecimiento.

El constituyente Llamado a la acción fue denominado como tal porque en este momento del texto el hablante invita activamente a la audiencia a participar en la posible solución de un problema específico relacionado con la temática discutida. Fue identificado en tres de las veinte presentaciones que conforman la muestra, las cuales discuten cuestiones sociales contemporáneas. En las presentaciones 5 y 13, el tema se refiere a la problemática actual causada por el abuso de la tecnología y las redes sociales, y cómo este fenómeno impacta negativamente en los individuos, tanto personal como socialmente. La temática supone, entonces, un desafío que la sociedad debe enfrentar en la actualidad: cómo utilizar la tecnología y las redes con moderación y sensatez. La presentación 9 trata las consecuencias a las que se

enfrentan los jóvenes en sus familias por intentar romper con las expectativas familiares en la búsqueda de su identidad. También esta temática presenta una problemática actual, especialmente en sociedades y comunidades más conservadoras. El constituyente Llamado a la acción se realiza con el propósito de hacer frente a desafíos como los que se plantean en estas tres presentaciones.

Se propone el ejemplo de la presentación 5, que ilustra el propósito de este constituyente. El estudiante realiza un Llamado a la acción luego del Análisis de los textos fuente – el episodio *Nosedive* de la serie *Black Mirror* – y antes de la Recapitulación:

“Saying all of this, I would like to say what we can do to be more careful with social media: be analytical and selective about the information we consume and share, conduct a privacy check up on our social media platforms so we are aware of what information is being shared with whom, focus on real friends and maintaining connections, utilize social media as an outlet for creativity and self-expression, and the most important one, live a real life. You have to remember that internet use should not displace your offline activities, only enhance our social connections” (P5).

El ejemplo ilustra de manera clara cómo el Llamado a la acción se despliega como un constituyente estratégico que sintetiza y proyecta más allá del ámbito académico las ideas centrales desarrolladas en la presentación. Al incluir este constituyente, el estudiante no solo evidencia su capacidad para interpretar críticamente los textos fuente, sino que también asume una postura activa frente a una problemática social, proponiendo acciones concretas orientadas a su transformación. De este modo, la presentación adquiere un propósito comunicativo que trasciende la evaluación académica, al posicionar al estudiante como un sujeto comprometido con la realidad que aborda. El estudiante enmarca sus recomendaciones en términos de valores y principios fundamentales, como la autenticidad y la priorización de la vida offline y así combina un enfoque analítico con un tono motivador y persuasivo, lo que refuerza tanto la dimensión interpersonal como la experiencial en este momento del discurso.

Desde una perspectiva experiencial, entonces, el Llamado a la acción representa una secuencia de acciones que apuntan a intervenir sobre una situación problemática. Estas acciones suelen describirse como pasos concretos a seguir por parte de un actor individual o colectivo con el fin de alcanzar un objetivo determinado. Interpersonalmente, este constituyente representa una invitación por parte del presentador a movilizarse hacia la acción; busca crear solidaridad entre el presentador y la audiencia, y por intermedio de ésta, potencialmente con un público más amplio interesado en el tema. Al invitar a la audiencia a participar activamente en la solución de

un problema, el estudiante promueve la sensación de responsabilidad compartida y el sentido de comunidad. En este sentido, este constituyente puede entenderse como un recurso que permite a los estudiantes articular su voz en temas de relevancia actual. Desde una perspectiva textual, el Llamado a la acción forma parte de los constituyentes finales de la presentación. Inicia el cierre de la presentación oral con un enfoque proactivo y orientado hacia el futuro.

El constituyente denominado Reconocimiento de fuentes tiene como función proporcionar información detallada sobre el material consultado para la preparación y el desarrollo de la presentación. Tres presentaciones de la muestra incluyen este constituyente. Como se mencionó anteriormente, este constituyente, al igual que la Justificación del tema, no posee un orden fijo.

En la presentación 15, el Reconocimiento de fuentes se produce al inicio de la presentación, luego de que el estudiante anuncia su tema y justifica su elección, y antes de elaborarlo. En este caso, la identificación de fuentes es parte del macro-Tema de la presentación:

“I am going to base this analysis on the article *Understanding The Stages of Grief*, by Dylan Buckley, medically reviewed by Deborah Horton, and on the article *The Seven Stages of Grief And How They Affect You*, by Stephanie Kirby, medically reviewed by Melinda Santa. Both of these articles can be found on the website betterhelp.com” (P15).

Este ejemplo evidencia cómo el constituyente Reconocimiento de fuentes puede posicionarse estratégicamente dentro del macro-Tema. Al identificar las fuentes al inicio del discurso, el estudiante legitima la información que será desarrollada posteriormente y también ofrece a la audiencia un contexto claro sobre la base conceptual y teórica que sustenta el análisis.

La presentación 3 incluye el constituyente Reconocimiento de fuentes como el último dentro de la estructura. El alumno indica el término de su presentación al mencionar las fuentes de las que surgió parte de la información que desarrolló en su discusión. En este ejemplo, el Reconocimiento de fuentes se constituye junto con otras secciones como macro-Nuevo de la presentación:

“Then, regarding the sources, and the definitions of chauvinism and definitions I gave you, I took them from an online dictionary called dictionary.com. I made the relation between the topic and *The House on Mango Street* by myself and the last examples I gave you, I took them from an article which was published in a magazine called *Origin*, and the article was called *Gender Inequality Examples around the World*” (P3).

Al incluir este constituyente como parte del macro-Nuevo, el estudiante consolida la información desarrollada y aporta claridad sobre su procedencia. Reafirma así la legitimidad de las ideas y los datos expuestos y también refuerza su posición como hablante informado y ético que ofrece transparencia y credibilidad.

En términos funcionales, la ubicación flexible de este constituyente dentro de la estructura genérica de la presentación lo convierte en un recurso adaptable que puede integrarse según las necesidades discursivas, ya sea como parte de una introducción que anticipe y enmarque la discusión o como parte de una conclusión que sistematice y cierre el discurso de manera coherente.

Experiencialmente, la identificación de las fuentes utilizadas implica el reconocimiento de los creadores originales de cierta información que se incluyó en la presentación. En cuanto a los significados interpersonales que se destacan, este constituyente añade transparencia y confiabilidad a la presentación. Por un lado, fortalece las evaluaciones del alumno y aporta credibilidad a la información presentada. Por otro lado, permite que la audiencia pueda verificar los datos que el estudiante ha utilizado. Dada la flexibilidad en el orden en que este constituyente tiene lugar, en términos textuales, puede marcar ya sea el punto de partida de la presentación o su culminación. Es decir, puede ser parte de las secciones del discurso que funcionan como predictivas de la información que se desarrollará en la discusión, constituyéndose como parte de un macro-Tema, o bien puede formar parte de aquellos momentos del texto que resumen la información clave que se ha desarrollado a lo largo del discurso y que funcionan como un macro-Nuevo.

Finalmente, el constituyente Agradecimiento tiene como función la expresión de gratitud hacia la audiencia por su atención durante la presentación. Este constituyente se registró en nueve presentaciones que conforman la muestra de este trabajo. En cuanto a los significados experienciales, el estudiante manifiesta gratitud hacia la audiencia por su escucha activa durante el desarrollo de ideas. El Agradecimiento enfatiza principalmente la expresión de significados interpersonales debido a que este constituyente supone una muestra reconocimiento hacia la audiencia, que ha dedicado su tiempo y atención a la presentación. Desde una perspectiva textual, el Agradecimiento sirve como un marcador de cierre que señala la conclusión formal de la presentación oral. Al formar parte de los constituyentes que indican el final de la exposición, este constituyente se presenta como un macro-Nuevo, que ayuda a estructurar y organizar el discurso, proporcionando un cierre adecuado y satisfactorio a la presentación.

Aunque los constituyentes Saludo inicial y Agradecimiento se clasifican como opcionales dentro de la estructura genérica de las presentaciones orales académicas, su inclusión desempeña un papel significativo en la interacción entre el estudiante y la audiencia y refuerzan, por lo tanto, el modo oral en el que las presentaciones se producen. Las expresiones de saludo, la presentación del hablante y el agradecimiento no solo fortalecen la relación interpersonal en el contexto comunicativo, sino que también contribuyen a establecer un tono de cortesía y respeto que favorece la receptividad del público hacia el contenido de la presentación. Además, estos constituyentes funcionan como elementos que enmarcan la discusión, marcando un claro inicio y cierre del texto oral, lo que otorga cohesión y refuerza su organización global. De este modo, aunque no sean imprescindibles para cumplir la función social mínima del género, su presencia enriquece notablemente la experiencia comunicativa, tanto desde una perspectiva interpersonal como desde una perspectiva textual.

4.3.3. Síntesis de la funcionalidad de los constituyentes obligatorios y opcionales

En la sección 4.3. y subsecciones, se indicó la funcionalidad de cada uno de los constituyentes, primero los obligatorios y luego los opcionales, presentados según el orden relativo de aparición en la estructura. Se describió la frecuencia de aparición de cada constituyente en la muestra, se ofrecieron ejemplos que refuerzan el análisis realizado y se detalló la contribución específica de cada constituyente a la función global del género en términos experienciales, interpersonales y textuales.

Se propone a continuación la estructura esquemática de la presentación 5, uno de los textos que posee la mayor cantidad de constituyentes en su estructura:

Figura 4.3.

Estructura esquemática de la presentación oral 5

**Saludo inicial ^ Identificación del tema ^ Identificación del propósito ^ Elaboración del tema ^
Presentación de los textos fuente ^ Análisis de los textos fuente ^ Llamado a la acción ^
Recapitulación ^ Agradecimiento**

Además de los constituyentes obligatorios – Identificación del tema, Elaboración del tema, Análisis de los textos fuente y Recapitulación –, la presentación 5 incluye el Saludo inicial y el Agradecimiento, constituyentes que reflejan el modo oral en que estos textos se producen, al construir una relación de cortesía y cercanía entre el hablante y su audiencia. Asimismo, la presencia de los constituyentes Identificación del propósito, Presentación de los textos fuente y Llamado a la acción responde a propósitos comunicativos específicos del hablante en relación

con el tema abordado. Dado que la temática desarrollada – el impacto negativo de las redes sociales en las relaciones interpersonales – constituye una problemática actual de fuerte relevancia social, el estudiante manifiesta explícitamente su intención de contribuir a una mejor comprensión del fenómeno mediante el análisis del episodio *Nosedive*, perteneciente a la serie británica *Black Mirror*. Con este fin, incluye el constituyente opcional Identificación del propósito, en el cual explicita la orientación de su presentación. Además, considera necesario contextualizar el texto fuente analizado, dado que *Black Mirror* es una serie que problematiza el impacto de la tecnología en la vida contemporánea. Por lo tanto, mediante el constituyente Presentación de los textos fuente, el estudiante ofrece información clave sobre el episodio y la serie, lo que permite a la audiencia situar el análisis en su marco adecuado. Finalmente, incluye un Llamado a la acción en el cierre de la presentación, en el cual propone una serie de pasos concretos para mitigar los efectos negativos del uso excesivo de las redes sociales, extendiendo así la reflexión más allá del análisis del episodio. En conjunto, la estructura esquemática de esta presentación refleja una organización en la que los constituyentes opcionales no solo construyen el modo oral en el que estos textos se producen, sino que, además, permiten al hablante ajustar estratégicamente su presentación a propósitos comunicativos específicos. En este caso particular, tales propósitos incluyen la contextualización crítica del análisis y la proyección del tema hacia una dimensión social más amplia.

En el siguiente apartado se aborda el tratamiento de constituyentes que poseen una estructura más extensa que el resto de los elementos del género, lo que da cuenta de la complejidad de la estructura de las presentaciones orales analizadas.

4.4. Modelización de la presentación oral académica como macrogénero

En la descripción de la estructura esquemática de las presentaciones analizadas, se indicó que algunos constituyentes – como los obligatorios Elaboración del tema, Análisis de los textos fuente y Recapitulación – poseen una estructura más extensa y más compleja que otros. Esta diferencia se debe a que la realización de algunos constituyentes no se limita a una breve porción o segmento del discurso, sino que se lleva a cabo mediante una unidad semántico-discursiva que puede considerarse un texto en sí mismo. En efecto, algunos constituyentes se realizan mediante la incrustación de géneros que poseen su propia estructura y cumplen una función social específica. Desde la perspectiva de la TG en el marco de la LSF, esta configuración da lugar a un macrogénero.

El concepto de macrogénero – que se introdujo en la sección 2.4. – puede entenderse como una unidad discursiva compleja compuesta por la combinación de géneros elementales que, en términos ideacionales, se organizan secuencial o jerárquicamente en una estructura compleja para cumplir un propósito comunicativo global, mayor que los propósitos particulares de cada género por separado. Esta noción resulta clave para comprender cómo ciertos momentos de la presentación oral no solo cumplen una función específica que contribuye a la concreción de la función global de las presentaciones, sino que constituyen en sí mismos géneros reconocibles que se realizan como parte de una estructura más abarcadora. Es decir, ciertos constituyentes adoptan una estructura propia correspondiente a un género elemental que ha sido integrado en el texto. La noción de macrogénero permite, por lo tanto, dar cuenta de la complejidad composicional y funcional de los textos analizados.

Desde esta perspectiva, la presentación oral académica puede ser tratada como un macrogénero, en tanto integra, de manera sistemática y funcional, una combinación de géneros elementales que colaboran para la realización de su propósito global: analizar críticamente e interpretar una selección de textos a la luz de una temática que subyace en ellos. El tratamiento de las presentaciones orales como un macrogénero se describe en las siguientes secciones.

En primer lugar, en la sección 4.4.1., se detallan las maneras en que los macrogéneros se instancian, mediante una combinación serial de géneros elementales, a través de relaciones lógico semánticas, o bien mediante la incrustación de un género elemental en el constituyente de un texto más complejo (el macrogénero). En segundo lugar, en las secciones 4.4.2 y 4.4.3., se analizan los géneros elementales observados en los textos de la muestra, realizados mediante la estrategia de incrustación en los constituyentes obligatorios y en los constituyentes opcionales, respectivamente. Como se mencionó anteriormente, los géneros elementales tienen su origen en la experiencia familiar, es decir, la experiencia concreta, del aquí y ahora. Pueden incluir géneros narrativos, descriptivos e instruccionales. También llamados primarios, los géneros elementales se producen en el ámbito educativo desde niveles de instrucción temprana, y continúan produciéndose a medida que los estudiantes avanzan en su proceso de alfabetización, ya que se trata de géneros fundacionales que representan pilares en la instrucción de los alumnos porque se utilizan en la producción de géneros más complejos (Boccia *et al.*, 2019, p. 33).

4.4.1. Formas de instanciación de un macrogénero

Martin (1994) sostiene que la estructura de un macrogénero es proporcional a la estructura de un complejo clausal. A partir de esa analogía, distingue, entre otras, dos formas fundamentales de instanciación de un macrogénero a nivel ideacional. Una establece una analogía de tipo lógica entre un macrogénero y un complejo clausal. En este tipo de instanciación se sucede una combinación serial de géneros elementales. Una forma alternativa de instanciación de un macrogénero responde a una analogía experiencial entre un macrogénero y un complejo clausal, mediante la noción de rango. En este caso, la combinación entre géneros es jerárquica.

En la combinación serial o secuencial, los géneros elementales se suceden uno tras otro de manera lineal. En esta secuencia cada género conserva una relativa autonomía semántica y funcional, aunque juntos forman parte de una secuencia global coherente. La organización secuencial que presentan los géneros está mediada por relaciones lógico-semánticas de expansión, ya sea de extensión, elaboración o realce, o por relaciones de proyección. Por ejemplo, en la relación por expansión, del subtipo extensión, un género amplía al género precedente, agregándose a la estructura como un nuevo elemento, u ofreciendo una alternativa con respecto al género anterior. En la relación por elaboración, un género desarrolla al anterior ya sea reiterando ideas ya presentadas, especificando esas ideas en mayor detalle, ofreciendo una explicación o una ejemplificación respecto del género precedente. En la relación de realce, un género aporta información circunstancial relacionada con tiempo, lugar, causa o condición, enriqueciendo el contexto del género anterior (Martin, 1994, p. 38). En las relaciones de proyección, la relación de locución implica que un género introduce el contenido de otro a modo de cita. Aunque a simple vista, un género no puede proyectar a otro a nivel de ideas, Martin sostiene que, al incorporarse tablas, gráficos y diagramas, entonces la posibilidad de proyectar significado se vuelve viable (Martin, 1994, p. 35). En estos casos, es necesario un enfoque multimodal para el análisis de textos que incluyen recursos visuales. Las relaciones de expansión y proyección permiten que los géneros elementales se relacionen de manera coherente, formando secuencias al servicio de la construcción del significado global del macrogénero.

En la combinación jerárquica de géneros, un género elemental puede incrustarse dentro de un constituyente de un género más extenso y jerárquicamente superior. En este caso, el género elemental no funciona como una unidad autónoma en serie, sino que se integra estructuralmente en un constituyente del macrogénero para cumplir con un propósito específico dentro del mismo al servicio de la función global del texto. Esta estrategia de incrustación (*embedding*) se basa en el principio de rango de la LSF, que permite modelar cómo

una unidad estructural puede operar como parte constituyente de otra unidad más compleja. En este caso, el género incrustado no mantiene su autonomía, sino que se adapta para cumplir una función determinada dentro del género principal. Esta forma de combinación permite una organización más compleja y multinivel del texto, en la que ciertos segmentos adquieren una organización interna propia, sin que ello implique una ruptura con la coherencia global del macrogénero.

En suma, mientras que la combinación secuencial privilegia la progresión lineal de unidades relativamente independientes, la incrustación integra géneros elementales como recursos funcionales al servicio del género más complejo, es decir, el macrogénero.

El análisis realizado en esta investigación ha permitido distinguir la presencia de géneros elementales, producidos mediante la estrategia de incrustación, en constituyentes clave de la estructura genérica de las presentaciones orales analizadas. Más concretamente, se identificó la presencia de géneros elementales incrustados en los constituyentes obligatorios Elaboración del tema, Análisis de los textos fuente y Recapitulación. Estos constituyentes cumplen roles centrales en la construcción del propósito general de la presentación. Asimismo, el análisis reveló la presencia de géneros elementales incrustados en constituyentes opcionales como Justificación del tema, Presentación de los textos fuente, Descripción de los personajes y Llamado a la acción. Aunque la inclusión de estos constituyentes – y, consecuentemente de los géneros elementales producidos en ellos mediante incrustación – depende del enfoque particular de cada presentación, estos constituyentes opcionales contribuyen significativamente a la variedad y riqueza comunicativa del texto, al cumplir funciones específicas como persuadir, describir o contextualizar. De esta manera, tanto los constituyentes obligatorios como los opcionales reflejan la naturaleza macrogenérica de las presentaciones, lo que permite un análisis más detallado de las maneras en que se negocian y despliegan los significados a lo largo de la presentación.

El análisis de las presentaciones también permitió identificar la presencia de géneros incrustados en constituyentes de géneros que, a su vez, se encuentran incrustados en los constituyentes de la macroestructura de la presentación. Esta configuración sugiere un segundo nivel de incrustación dentro del macrogénero. No obstante, dado que esta característica se observó en una proporción reducida de la muestra, y considerando la extensión del presente trabajo, se ha optado por no desarrollar su análisis en detalle. Sin embargo, su mención resulta relevante en

tanto refuerza la complejidad estructural del macrogénero analizado y abre nuevas posibilidades para futuras investigaciones.

A continuación, se describen en primer lugar los géneros elementales identificados en los constituyentes obligatorios. Posteriormente, se informan los géneros elementales presentes en los constituyentes opcionales del PEG de las presentaciones orales.

4.4.2. Géneros incrustados en constituyentes obligatorios

Se identificaron cuatro géneros elementales presentes, mediante la estrategia de incrustación, en tres constituyentes obligatorios. Los géneros informe descriptivo e informe clasificatorio se registraron en el constituyente Elaboración del tema. El género interpretación temática se observó en el constituyente Análisis de los textos fuente, mientras que el género respuesta personal fue reconocido en el constituyente Recapitulación. La tabla 4.3. resume la cantidad de apariciones de cada género elemental en los constituyentes obligatorios y el porcentaje de aparición respecto de la totalidad de las presentaciones que conforman la muestra.

Tabla 4.3.

Géneros elementales presentes en constituyentes obligatorios de las presentaciones orales mediante la estrategia de incrustación

Géneros elementales incrustados en constituyentes obligatorios	Presentaciones																				Total ocurrencias	% del total
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20		
informe descriptivo en Elaboración del tema			•		•	•		•	•		•				•			•	•		9	45%
informe clasificatorio en Elaboración del tema				•												•				•	3	15%
interpretación temática en Análisis de los textos fuente	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	20	100%
respuesta personal en Recapitulación	•	•			•		•	•			•		•				•				8	40%

En doce de los dieciséis casos en que se produce el constituyente Elaboración del tema, este se realiza mediante la incrustación de un género elemental correspondiente a una familia de géneros ya identificada y descripta por la literatura sobre la TG en el marco de la LSF. Esta familia de géneros corresponde a los informes. Los informes son géneros fácticos (*factual genres*) que

describen cómo se organiza el mundo y proporcionan información mediante una serie de hechos que clasifican y/o describen una entidad o un fenómeno mediante referencias genéricas (Schleppegrell, 2004, p. 86) asignadas a esa entidad o ese fenómeno. Existen tres tipos de informes. El informe descriptivo clasifica un fenómeno o una única entidad – ya sea concreta o abstracta – y describe sus características. Si bien los informes descriptivos son típicamente producidos en el ámbito de las ciencias, también se encuentran con frecuencia en otros campos, como el de la comunicación. El informe clasificatorio subclasifica múltiples entidades según un criterio de clasificación. El informe composicional especifica los componentes de una entidad (Martin y Rose, 2008, p. 131). Este trabajo identificó nueve informes descriptivos y tres informes clasificatorios producidos en el constituyente Elaboración del tema mediante la estrategia de incrustación.

El informe – especialmente el informe descriptivo – representa entonces un género apropiado y efectivo para dar cuenta de lo que sucede en el constituyente Elaboración del tema, en el que se establecen especificaciones respecto del tema seleccionado para la presentación en virtud del análisis de los textos fuente que se llevará a cabo. Los constituyentes de un informe descriptivo son Clasificación y Descripción (Martin y Rose, 2008). La Clasificación – también denominado Enunciado General por otros autores en la LSF – suele realizarse mediante una definición del fenómeno o entidad. En el constituyente Descripción, se especifica aún más delicadamente aquello que se define. Es decir que, en esta sección, la información se despliega con mayor nivel de especificación.

Para ilustrar la presencia del género informe descriptivo en la Elaboración del tema, se propone la presentación 9. Cuando se describió el constituyente Identificación del tema, se presentó el tema de la presentación 9, las consecuencias de ir contra las expectativas familiares. Para elaborar este tema, el estudiante realiza un informe descriptivo. La primera oración corresponde al constituyente Clasificación o Enunciado General; se define el concepto de expectativas familiares. El resto del texto incrustado corresponde al constituyente Descripción, en el que se detallan las bases y razones de las expectativas familiares, cuándo estas pueden resultar saludables y en qué circunstancias pueden dañar a los individuos:

Elaboración del tema

[[informe descriptivo]]

Clasificación o Enunciado General

“We can't talk about all of these without defining family expectations. Also called parental expectations, they are judgments or beliefs that parents set for their children's behavior.

Descripción

For example, parents expect their kids to get good grades at school most, a lot of times. They may be based on how the family members were raised, their culture or their religion. These types of family expectations are very common since parents want their children to learn values and follow what they think is the right path. But family expectations could also come from the parents' attunement to their children, what they are capable of and who they want to become. This second type of expectations, which result from communication between the mother and the children, tend to be more realistic and serve as a source of motivation and guidance. This is because expectations rooted in cultural or religious beliefs, while still being completely valid and in some cases beneficial, they could go against what a person wants for themselves or even contradict directly how they experience themselves, denying a part of their identity. So, are these expectations harmful? Not necessarily. Expectations are powerful motivators for children's behavior. For example, parents, whether they are conscious about it or not, treat their sons and daughters differently if they expect the best from them, giving them confidence and setting them up for success. So, they just have to be aware where the expectations come from and try not to set unreasonable or unreachable goals. Why? Because failure to meet family expectations has big consequences on a person, which range from feeling disappointed or frustrated to developing a deep sense of shame about who they are and resulting in low self-esteem. While healthy expectations are positive and essential to improving one's self-efficacy, if these expectations aren't adjusted to the person's needs, interests, and identity, they will certainly be harmful (P9).

Los constituyentes del informe clasificatorio son el Sistema de clasificación, que presenta el criterio utilizado para la clasificación – el mismo fenómeno puede ser clasificado de diferentes maneras – y los Tipos, que incluyen los elementos que conforman la taxonomía. La presentación 20 incluye un informe clasificatorio incrustado en el constituyente Elaboración del tema. El tema de la presentación es la enfermedad de la obesidad y cómo ésta puede afectar la vida cotidiana. Para desarrollar el tema en términos generales, el alumno no solo propone una definición de obesidad, sino que también plantea los tipos de obesidad según cálculos del índice de masa corporal. Este es el criterio de clasificación utilizado para definir tipos de obesidad, que corresponde al constituyente Sistema de clasificación del informe incrustado. En el constituyente Tipos, se ubican los tipos de obesidad según el índice de masa corporal:

Elaboración del tema

[[informe clasificatorio]]

Sistema de Clasificación

“Healthcare providers have divided obesity into three different types. They use body mass index, BMI, to do it.”

Tipos

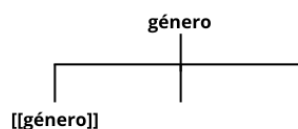
“If you have from..., a BMI from 25, to 30 kilograms per square meter, you're into the class one. If you're from 30 to 35 kilograms per square meter, you're in class two. And if you're from 40 or more kilograms per square meter, you are in class three” (P20).

En síntesis, el análisis de las presentaciones revela la presencia del informe descriptivo y en menor medida el informe clasificatorio incrustados en el constituyente Elaboración del tema en la mayoría de las muestras estudiadas en que este constituyente se produce. Como se mencionó anteriormente, este constituyente, identificado en el 80% de las presentaciones, no solo se considera esencial por su alta frecuencia de aparición, sino también por su función crucial en la realización del propósito social de las presentaciones orales analizadas. La Elaboración del tema se distingue por su función de expandir y detallar el tema anunciado previamente, proporcionando una definición y una descripción del mismo en términos generales antes de abordar la temática en relación con los textos fuente. Tiene sentido, entonces, que se realice principalmente mediante la incrustación de un informe descriptivo, el cual define y describe una entidad o un fenómeno.

Para comprender mejor la incrustación del género informe descriptivo en el constituyente Elaboración del tema, se propone la representación de la estructura esquemática de la presentación 8. La presencia de un género incrustado en el constituyente de otro género se representa con corchetes que encierran el nombre del género incrustado:

Figura 4.4.

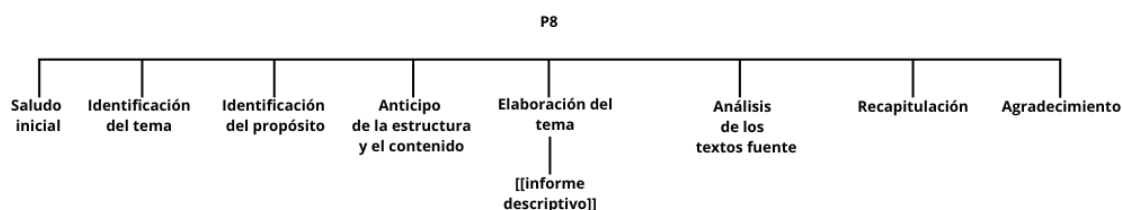
Representación de un género incrustado en un constituyente de otro género



En la presentación 8, como se describió con anterioridad y se representa en la Figura 4.5 a continuación, el estudiante realiza un informe descriptivo para elaborar el tema de su presentación. Es decir, se produce un informe descriptivo en el constituyente Elaboración del tema, mediante la estrategia de incrustación:

Figura 4.5.

Representación de la estrategia de incrustación en la estructura esquemática de la presentación oral 8. Incrustación de un informe descriptivo en el constituyente Elaboración del tema



Por otra parte, el análisis de la muestra señala que el constituyente Análisis de los textos fuente también se realiza mediante la incrustación de un género ya descrito por la literatura correspondiente a la TG. Los patrones de significado identificados en este constituyente resultaron similares a las configuraciones y reconfiguraciones de significado propias del género de respuesta interpretación (Rothery, 1994)⁸. Como se ha indicado en la Introducción y en el capítulo 3 de esta investigación, la función social del género interpretación es demostrar que uno es capaz de “leer” el mensaje de un texto y por lo tanto es capaz de responder a los valores culturales presentes en él (Rothery, 1994, p. 156). Rothery propone que este género es un texto de respuesta que evalúa esencialmente textos narrativos. Los géneros de respuesta son textos – generalmente escritos – que se utilizan en el ámbito educativo para que los estudiantes evalúen las historias que leen o miran (Martin y Rose, 2008, p. 86).

Tres constituyentes conforman la estructura esquemática de una interpretación: una Evaluación, que sintetiza el mensaje o valores presentes en el texto, una Sinopsis, que resume elementos del texto que ilustran y evidencian la evaluación realizada, y finalmente, una Reafirmación, que retorna a la evaluación inicial y la elabora. Puede incluir también de manera opcional el constituyente Reacción, que incluye respuestas más subjetivas y emocionales al texto (Rothery, 1994, p. 157).

El desarrollo del constituyente Análisis de los textos fuente también resuena con la propuesta de Christie y Dreyfus (2007). Tal como se indicó previamente, las autoras presentan el género interpretación temática como un género de respuesta frecuentemente utilizado en educación. Este género es similar al presentado por Rothery (1994), pero con la novedad de que la evaluación de los textos se realiza a la luz de un tema particular – de ahí el nombre de interpretación temática – y de que los textos evaluados, los textos fuente, pueden ser tanto géneros literarios como no literarios, escritos y orales. Los constituyentes que conforman la

⁸ Se incluye en el Apéndice un ejemplo del género de respuesta interpretación propuesto por Rothery (1994).

interpretación temática son la Identificación del tema/Anticipo de elementos del tema, que anuncia el tema que será examinado y los elementos relacionados con el tema que serán evaluados; la Evaluación de elementos, que analiza cada elemento en detalle; y la Reiteración del tema, que sintetiza el análisis realizado, llevando así la interpretación a su término (Christie y Dreyfus, 2007, p. 239)⁹.

Se considera que tanto el género interpretación propuesto por Rothery (1994) como el género interpretación temática propuesto por Christie y Dreyfus (2007) son los más adecuados para describir lo que los alumnos producen en el constituyente Análisis de los textos fuente. La interpretación que los alumnos realizan para analizar los textos fuente es una interpretación de esos textos a la luz de un tema específico. Además, los textos fuente analizados pueden ser textos literarios y no literarios. Es decir que la función social de este género incrustado en el constituyente Análisis de los textos fuente es similar a la función social de la interpretación temática propuesta por Christie y Dreyfus (2007). Sin embargo, los movimientos identificados en la estructura de las interpretaciones producidas por los estudiantes se corresponden más estrechamente con los constituyentes descritos por Rothery (1994) para el género interpretación. Para la producción de las presentaciones, se motiva a los alumnos a utilizar constantemente evidencia de los textos fuente para apoyar sus evaluaciones. Es por esto que naturalmente los alumnos tienden a incluir una Sinopsis, tal como la describe Rothery. La Sinopsis resume elementos y aspectos clave presentes en los textos fuente que ilustran y refuerzan el análisis realizado en el constituyente anterior, la Evaluación. Además, las interpretaciones de los textos de la muestra suelen concluir el análisis con una reafirmación de lo que se evaluó inicialmente en la interpretación, tal como propone Rothery, mediante el constituyente Reafirmación de la Evaluación. Muchas veces este constituyente es omitido, dado que luego el estudiante realizará una síntesis de todas las ideas desarrolladas en el constituyente Recapitulación, para dar cierre a su presentación. Si bien los movimientos identificados en el análisis de los textos de la muestra reflejan más directamente el etiquetado de Rothery para los constituyentes de la interpretación, en algunas presentaciones se advierte la presencia del constituyente Anticipo de los elementos del tema, propuesto por Christie y Dreyfus, y que no menciona Rothery (1994). Es el constituyente que prevé los elementos del tema que serán evaluados.

⁹ En el Apéndice se incluye un ejemplo del género de respuesta interpretación temática propuesto por Christie y Dreyfus (2007).

En síntesis, ambos modelos resultan adecuados para reflejar lo que sucede sistemáticamente en los textos de la muestra. El modelo propuesto por Christie y Dreyfus se adecua mejor en cuanto al propósito global de las presentaciones orales, ya que se trata de interpretaciones de ciertos textos del material de lectura de las asignaturas – los textos fuente – analizados a la luz de un tema específico que los relaciona. Sin embargo, para el etiquetado de los constituyentes identificados en las presentaciones, el modelo de Rothery resulta más conveniente, ya que refleja mejor la funcionalidad de las etapas del género. No obstante, se utiliza también en este trabajo el constituyente Anticipo de los elementos del tema, que presentan Christie y Dreyfus y que Rothery no contempla, ya que fue identificado en algunas de las interpretaciones temáticas incrustadas. Por lo tanto, considerando las características del tipo de texto que se instancia en el constituyente Análisis de los textos fuente, se denomina el género incrustado como interpretación temática, el cual posee la siguiente estructura: Anticipo de los elementos del tema, Evaluación, Sinopsis y Reafirmación.

Se propone nuevamente la presentación 8 para ilustrar la incrustación de una interpretación temática en el constituyente Análisis de los textos fuente. Esta interpretación presenta los cuatro constituyentes que la conforman:

Análisis de los textos fuente

[[interpretación temática]]

Anticipo de los elementos del tema

“Well, now moving on into *The Widow's Might*. Uh, in *The Widow's Might*, uh, Charlotte Perkin, Charlotte Perkins Gilman explores how, um, a woman in her middle age tries to, um, defy gender expectations and tries to assert, uh, her independ-, her economical independence within what's expected to her as a woman.

Evaluación/Sinopsis

Uh, the expectations in the story take, uh, the form of duty and what duty, uh, how duty limits, uh, these, uh, Mrs. McPherson from feeling self-actualized and from being happy in her life. Well, Mrs. McPherson's identity is inherently tied to her roles as a mother, as a widow, and as a wife. We don't actually get to know her real name, but we know her as Mrs. McPherson, showing that her identity is always tied to her husband. Even after his death, where, uh, she is always asked to consider his needs and his wishes, uh, even though he's not there anymore. This is, this has to do with the expectation of women, uh, having to be altruistic and giving, giving, constantly giving without expecting anything in return.

Reafirmación

Finally, Mrs. McPherson tries to rid herself of these expectations by choosing, uh, to live a life for herself, uh, for the first time in her life, and by physically departing from her, from her family and from expectations” (P8).

La presentación 8 es un ejemplo característico de lo que los alumnos producen en el constituyente Análisis de los textos fuente de las presentaciones orales. Los movimientos que se identifican en esta sección se presentan como relativamente estables en las otras presentaciones que conforman la muestra. En el Anticipo de los elementos del tema, el estudiante ofrece un avance de los aspectos del texto que serán objeto de análisis y puede también presentar un bosquejo de lo que será la estructura interna de ese análisis. De esta manera, se reitera el tema de la presentación en términos específicos, al relacionarlo con los aspectos del texto fuente que reflejan la temática propuesta en la presentación. En la presentación 8, mediante el Anticipo de los elementos del tema, se reitera el tema de la ruptura con las expectativas familiares en la búsqueda de identidad, esta vez de manera más específica, al anticipar cómo este tema se manifiesta en uno de los dos textos fuente analizados: *The Widow’s Might*. El estudiante anticipa que su evaluación será respecto de la identidad de Mrs. McPherson y su deseo de romper con las expectativas que pesan sobre ella.

En la Evaluación, el estudiante analiza en profundidad un aspecto clave de los textos fuentes, interpretado a la luz del tema, que se anticipó en el constituyente anterior. Los aspectos evaluados pueden referirse a valores sociales y culturales presentes en los textos, motivaciones de los personajes o del autor, temas subyacentes, entre otros. En la presentación 8, el estudiante realiza una evaluación de la identidad del personaje del cuento, Mrs. McPherson, con relación a las expectativas familiares y las expectativas de género.

La Sinopsis presenta un resumen de algunos eventos y/o la lectura de citas pertenecientes a los textos fuente que ilustran y refuerzan la evaluación. En la presentación 8, la presentación de evidencia – la Sinopsis – se encuentra fusionada con la Evaluación. Es decir, a medida que el estudiante evalúa la identidad de Mrs. McPherson respecto de las expectativas familiares y de género proporciona ejemplos del texto que refuerzan su análisis.

Por último, la Reafirmación retoma los elementos evaluados para cerrar así la interpretación. En la presentación 8, la evaluación respecto de la identidad del personaje se refuerza mediante la aseveración de que Mrs. McPherson logra liberarse de las expectativas que pesan sobre ella al elegir ser la dueña de su propio destino.

Los resultados obtenidos demuestran que los constituyentes Anticipo de los elementos del tema y Reafirmación pueden ser opcionales. Según Martin y Rose (2012), al producirse la recontextualización de géneros en la estructura de macrogéneros, la estructura canónica de estos géneros elementales puede ser modificada. Esta modificación puede incluir, entre otras estrategias, la omisión de constituyentes para que los géneros elementales encajen en el macrogénero de manera más fluida (Martin y Rose, 2012, p. 9). Por otra parte, los constituyentes Evaluación, Sinopsis y Reafirmación pueden ser recurrentes; es decir, pueden reiterarse en la estructura de la interpretación, dependiendo de la cantidad de evaluaciones que se propongan. Además, los constituyentes Evaluación y Sinopsis pueden presentarse de manera fusionada, como en el ejemplo propuesto, si el estudiante decide presentar y analizar la evidencia de manera simultánea.

Se identificaron interpretaciones temáticas en la totalidad de la muestra, todas ellas producidas en el constituyente Análisis de los textos fuente. Esto puede deberse, esencialmente, a que lo que los docentes de las asignaturas Idioma Inglés esperan de sus alumnos es que la presentación oral refleje un análisis cuidadoso de los textos del material de lectura – los textos fuente – seleccionados para la presentación y que, mediante este análisis, los estudiantes fundamenten las ideas que han analizado con evidencia proveniente de estos textos. Por lo tanto, este trabajo considera que el género interpretación temática, incrustado el constituyente Análisis de los textos fuente, es central respecto de la función global de las presentaciones.

Por otra parte, los resultados obtenidos muestran que en el constituyente Análisis de los textos fuente pueden realizarse mediante incrustación más de una interpretación. El análisis de la muestra refleja una tendencia a realizar tantas interpretaciones como textos fuente se han seleccionado para la presentación. Esto tiene sentido, ya que los géneros interpretación o interpretación temática son textos de respuesta que evalúan un texto en particular. Es decir que, si el alumno ha seleccionado dos textos fuente para el análisis en su presentación, entonces típicamente producirá dos interpretaciones en su análisis, ambas referidas a la misma temática, pero presentadas por separado, porque corresponden a dos textos fuente distintos¹⁰. Por ejemplo, en la presentación 8, el estudiante analiza dos textos fuente a la luz del tema de

¹⁰ Se han identificado excepciones a esta tendencia. Corresponden a casos en los que se comparan dos personajes de dos textos fuente con el objetivo de establecer similitudes entre ellos, a la luz de la temática desarrollada en la presentación. En estos casos, se realiza una sola interpretación, aunque se analizan dos o más textos fuente. En la Sinopsis de esta interpretación temática suele presentarse, en simultáneo, evidencia de los dos o más textos fuente seleccionados. También es común la reiteración de los constituyentes Evaluación y Sinopsis, ya que las repeticiones de estos elementos corresponden a diferentes aspectos comparados en los personajes. A modo de ejemplo, véase lo que ocurre en la presentación 11.

expectativas de género y construcción de identidad. Por lo tanto, realiza dos interpretaciones temáticas en el Análisis de los textos fuente. La primera es una interpretación temática del ensayo *A Red Spoon for the Nameless*, de Burlee Vang. Como se mencionó con anterioridad, Vang narra su experiencia personal como un hombre homosexual descendiente de la cultura Hmong y las dificultades que enfrenta para expresar su identidad dentro de un entorno familiar marcado por las tradiciones y expectativas culturales. La segunda interpretación temática – que es la que se propuso como ejemplo más arriba – es una evaluación del cuento *The Widow's Might*. Se mencionó anteriormente que el cuento narra la historia de una mujer viuda que desafía las expectativas de género de su época al buscar su independencia económica y personal. Cada una de estas interpretaciones presenta una estructura relativamente similar: una Anticipación de los elementos del tema, una Evaluación acompañada de una Sinopsis de los elementos clave de las historias discutidas, que ilustran las valoraciones del alumno (en la primera interpretación temática se presentan dos Evaluaciones con sus Sinopsis), y opcionalmente una Reafirmación (solo presente en la segunda interpretación temática).

Cabe destacar que cuando se presentan dos o más interpretaciones en el constituyente Análisis de los textos fuente, estos géneros elementales están interrelacionados de manera tal que se combinan serialmente mediante relaciones lógico-semánticas. Martin sostiene que una estructura multivariada como la que surge por el proceso de incrustación a nivel de macrogéneros puede estar acompañada de una interpretación univariada que se basa en categorías lógico-semánticas (Martin, 1994, p. 39). En otras palabras, cuando dos o más géneros elementales se presentan incrustados en el mismo constituyente – del mismo modo en que dos o más interpretaciones se pueden producir en el constituyente Análisis de los textos fuente – entre ellos existe una relación de tipo lógico semántica. Esos géneros elementales son interdependientes y se presentan en una progresión serial, dando lugar a una relación de expansión o locución, descritas en la sección 4.4.1. El análisis muestra que las interpretaciones temáticas incrustadas en el Análisis de los textos fuente se relacionan mediante la relación lógico-semántica de expansión, del subtipo extensión; es decir, una interpretación temática se agrega a la anterior como un elemento nuevo, parte del mismo análisis.

La estructura serial que combina dos o más géneros elementales se representa mediante una flecha curva que se dirige de un género a otro, junto con las convenciones de notación propuestas por Halliday para representar las relaciones lógico-semánticas. En el caso de la relación de expansión, el signo “=” representa elaboración, el signo “+” representa extensión, y el signo “x” realce:

Figura 4.6.

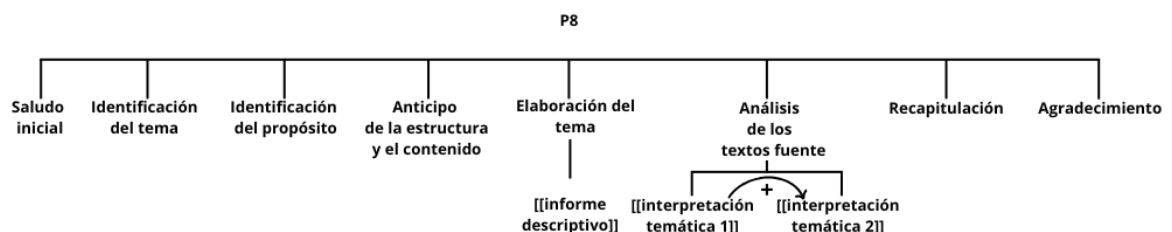
Representación de un género relacionado con otro mediante interdependencia con relación lógico semántica de expansión extensión



A continuación, se presenta nuevamente la representación de la estructura esquemática de la presentación 8, contemplando esta vez la incrustación del género interpretación temática en el constituyente Análisis de los textos fuente. En este caso, son dos interpretaciones temáticas incrustadas y relacionadas entre sí mediante la relación lógico-semántica de expansión, del subtipo extensión. Es decir que la segunda interpretación temática es un elemento nuevo que se agrega a la primera. Estas dos interpretaciones temáticas se presentan como interdependientes y por lo tanto son tratadas como textos que poseen igualdad de estatus. Ambas realizan la función específica de analizar los textos fuente seleccionados a la luz del tema de la presentación:

Figura 4.7.

Representación de la estrategia de incrustación en la estructura esquemática de la presentación oral 8. Incrustación de dos interpretaciones temáticas en el constituyente Análisis de los textos fuente relacionadas entre sí mediante la relación lógico-semántica de expansión extensión



Como se mencionó anteriormente, el constituyente Recapitulación es un elemento obligatorio en la estructura del macrogénero interpretación temática oral por su frecuencia de aparición del 100% en los textos que conforman la muestra y por su función esencial de retomar conceptos clave del tema para cerrar la discusión. El análisis muestra que en este constituyente puede de manera opcional incrustarse una respuesta personal. Cuando la Recapitulación, además de retomar y sintetizar las ideas analizadas, ofrece también un espacio estratégico donde la voz del alumno puede adquirir un tono más personal y subjetivo, entonces tiene lugar la incrustación de una respuesta personal. Mediante este género, el estudiante tiene la oportunidad de expresar valoraciones más emocionales y subjetivas con respecto a los textos fuente que han sido cuidadosamente analizados a lo largo de la presentación. El género respuesta personal es

un género de respuesta que tiene la función de brindar una respuesta individual y subjetiva a un texto. Es decir, se centra en el texto como objeto que se evalúa. Se identificaron ocho respuestas personales producidas en el constituyente Recapitulación mediante la estrategia de incrustación. La respuesta personal consta de dos constituyentes obligatorios, la Descripción de algunos elementos clave del texto al que se responde y un Comentario personal al respecto. En la Descripción, por lo general no hay un desarrollo sistemático respecto de aquello que se describe, debido a que dependerá de lo que llamó la atención y atrajo a quien produce el género (Rothery, 1994, p. 178). La respuesta personal también puede ir acompañada de un constituyente inicial, la Orientación, que presenta el contexto y los participantes involucrados en ciertas actividades.

La presentación 8 incluye una respuesta personal en el constituyente Recapitulación:

Recapitulación

[[respuesta personal]]

Descripción

“Well, what these stories show us is that even though Mrs. McPherson and the protagonist from *A Red Spoon for The Nameless* stem from different cultural backgrounds and they're in different stages of their lives, they share the same struggle.

Comentario

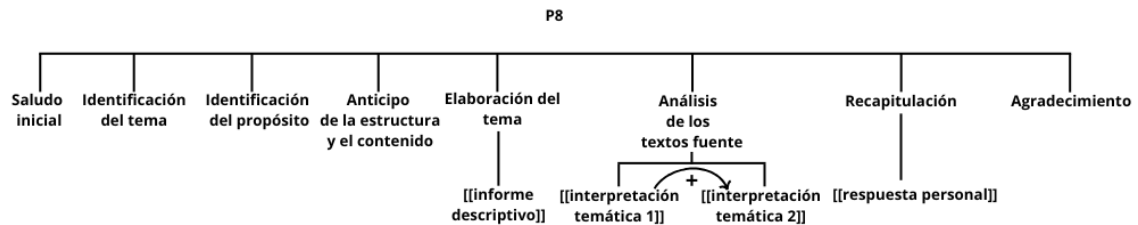
What this tells us is that gender expectations are so powerful and harmful that they transcend cultural and time barriers. And, uh, what Vang and, um, Perkins Gillman intend to tell us is that, uh, no matter the stage you are in in your life and how hard, uh, these expectations seem, seem to, uh, how hard these expectations weigh upon you, you can break them and you can be free of them” (P8).

El estudiante aprovecha el espacio de cierre de su presentación para ofrecer una apreciación personal respecto de los textos fuente seleccionados a luz del tema de las expectativas de género y la construcción de identidad.

La estructura esquemática de la presentación 8, incluyendo la incrustación de una respuesta personal en el constituyente Recapitulación, queda conformada de la siguiente manera:

Figura 4.8.

Representación de la estrategia de incrustación en la estructura esquemática de la presentación oral 8. Incrustación de una respuesta personal en el constituyente Recapitulación



La estructura de la presentación 8, entonces, presenta géneros elementales incrustados en tres de los cuatro constituyentes obligatorios. En primer lugar, se presenta un informe descriptivo incrustado en el constituyente Elaboración del tema. Luego, en el Análisis de los textos fuente se incrustan dos interpretaciones temáticas, relacionadas entre sí mediante la relación lógico semántica de expansión: extensión. Finalmente, incluye una respuesta personal incrustada en el constituyente Recapitulación, que se analizará en detalle a continuación. De esta forma, puede realizarse una doble interpretación de un macrogénero, que resulta complementaria: existe una lectura multivariada, que evidencia una relación parte-todo mediante la estrategia de incrustación y una lectura de elaboración univariada, expresada por la relación lógica que existe entre géneros elementales conectados mediante expansión.

En dos presentaciones – la presentación 11 y la presentación 13 – el constituyente Recapitulación se encuentra fusionado con el constituyente opcional Justificación del tema, que se describe más adelante. En estos casos también se incrusta una respuesta personal. Esto se debe a que, a modo de cierre de su presentación, el estudiante expresa los motivos por los cuales decidió elegir su tema de discusión. Esta fusión de constituyentes que incluye una respuesta personal sucede, por ejemplo, en la presentación 11, que trata el tema del abuso de la tecnología en algunos de los personajes de Ray Bradbury:

Recapitulación/Justificación del tema

[[respuesta personal]]

Descripción/Comentario

“And as a way of rounding up my presentation, I would like to say why I have chosen this topic. Because as you could see, as you can see, I feel fascinated with Bradbury’s short stories: he was a genius, he had the ability to perceive what was going to happen fifty, sixty years before... How did he do this? I don’t know. But this is what struck me. Ok? Again, he saw that if we continue to be so dependent on technology, we can have serious consequences, and the future generations too” (P11).

A modo de conclusión, el alumno explicita la motivación que lo llevó a seleccionar este tema para su presentación oral y lo hace mediante una respuesta personal que destaca la expresión de afecto realizado mediante una reacción emocional sobre las historias escritas por Bradbury.

En resumen, se han identificado y descrito los géneros elementales incrustados en tres constituyentes obligatorios que conforman la estructura del macrogénero interpretación temática oral. Estos géneros elementales son el informe descriptivo – y en menor medida el informe clasificatorio – incrustados en el constituyente Elaboración del tema; el género interpretación temática, propuesto por Christie y Dreyfus (2007) – que comparte características del género interpretación, propuesto por Rothery (1994) –, incrustado en el constituyente Análisis de los textos fuente; y el género respuesta personal, incrustado en el constituyente Recapitulación.

La incrustación del género interpretación temática en el constituyente Análisis de los textos fuente se produce sistemáticamente en el total de las presentaciones analizadas. Además, la función local de este constituyente – y, consecuentemente, la función del género incrustado – es central respecto de la función global de las presentaciones. Estas observaciones serán consideradas en detalle en la sección 4.5.

Por otra parte, es significativamente frecuente la presencia del género informe descriptivo en el constituyente Elaboración del tema. Aunque este género no se encuentra presente en la totalidad de las presentaciones que incluyen el constituyente Elaboración del tema, dada la función clave de este constituyente respecto de la función global del macrogénero, puede concluirse que la realización del género informe descriptivo mediante incrustación en la Elaboración del tema es esencial para la concreción del fin específico de este constituyente. Mediante el informe descriptivo, el alumno activa información experiencial sobre el área de la experiencia que constituye el tema de su presentación, guía a la audiencia y trata de involucrarla con un tema que presenta como significativo y posiciona toda esta información al inicio de su presentación para destacar el tema como relevante (Boccia *et al.*, 2019, p. 197).

Por último, en el constituyente Recapitulación puede producirse el género respuesta personal si la reelaboración del tema apunta a la realización de un comentario más subjetivo y personal por parte del estudiante sobre los textos fuente como objeto de evaluación.

4.4.3. Géneros incrustados en constituyentes opcionales

Los resultados obtenidos en el análisis de este trabajo evidencian la presencia de otros géneros elementales realizados en los constituyentes opcionales del PEG del macrogénero mediante la estrategia de incrustación. Se identificaron el género respuesta personal en el constituyente Justificación del tema; los géneros procedimiento, explicación y observación en el constituyente Llamado a la acción; los géneros resumen de la trama y resumen del tema en el constituyente Presentación de los textos fuente; y el género descripción en el constituyente Descripción de los personajes. La tabla 4.4. sintetiza la presencia de estos géneros, en cuanto a su frecuencia y su porcentaje de aparición en el total de presentaciones que conforman la muestra. A continuación, se describen e ilustran cada uno de los géneros elementales identificados.

Tabla 4.4.

Géneros elementales presentes en constituyentes opcionales de las presentaciones orales mediante la estrategia de incrustación

Géneros elementales incrustados en constituyentes opcionales	Presentaciones																				Total ocurrencias	% del total
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20		
respuesta personal en Justificación del tema				•							•		•								3	15%
procedimiento en Llamado a la acción					•								•								2	10%
explicación en Llamado a la acción													•								1	5%
observación en Llamado a la acción													•								1	5%
resumen del tema en Presentación de los textos fuente		•			•																2	10%
resumen de la trama en Presentación de los textos fuente					•																1	5%
descripción en Descripción de personajes																	•		•		2	10%

Tal como se describió en la sección 4.3.2., en la Justificación del tema, el alumno puede explicar la selección de su tema haciendo referencia a una evaluación más personal de los textos fuentes que ilustran esa temática. En este caso, el alumno principalmente reacciona emocionalmente a los textos como objeto y produce para tal fin el género de respuesta personal. Es decir, este género elemental, que en la muestra típicamente se realiza en el constituyente Recapitulación, también puede producirse en el constituyente Justificación del tema. Como se destacó anteriormente, una respuesta personal consta de una Descripción de algunos elementos o eventos del texto que se evalúa y un Comentario que destaca la expresión de evaluación,

especialmente orientada hacia el afecto, aunque también pueden encontrarse expresiones de apreciación respecto de temas y valores del texto. De las ocho presentaciones en las que se identificó el constituyente Justificación del tema en tres de ellas se realiza una respuesta personal mediante incrustación. En las presentaciones 11 y 13 la Justificación del tema se encuentra fusionada con la Recapitulación. En la presentación 4, el constituyente Justificación del tema se produce al inicio de la presentación. El tema de la presentación 4 es la violencia hacia las mujeres de *Mango Street*, en la novela *The House on Mango Street*, por Sandra Cisneros. Una vez anunciado el tema, el alumno presenta una justificación de su elección mediante una respuesta personal al material de lectura:

Justificación del tema

[[respuesta personal]]

Descripción

“I think this is an important topic to discuss, because we see these cases of violence reflected through all the story in different vignettes about very different women of all ages,

Comentario

which to me proves that chauvinism can affect all women, all kinds of women at any stage of their lives and especially in a male dominated culture, like is the Chicano culture” (P4).

En el ejemplo de la presentación 4, la respuesta personal permite que el estudiante articule una evaluación crítica sobre cómo la violencia de género atraviesa a mujeres de diferentes edades en el contexto cultural chicano, vinculando su experiencia de lectura con una denuncia implícita de una problemática social más amplia. La incrustación de este género elemental en la Justificación del tema no solo diversifica los recursos discursivos que se utilizan, sino que también amplía la funcionalidad del macrogénero al integrar lo evaluativo y lo experiencial. La funcionalidad de la respuesta personal radica en su capacidad para conectar el o los textos fuente analizados con una dimensión subjetiva que aporta profundidad y relevancia a la presentación.

El Llamado a la acción es uno de los constituyentes que indica el cierre de la presentación y tiene lugar especialmente en presentaciones cuya temática es relevante y preocupante para la sociedad. También se indicó previamente que este constituyente surge como una serie de pasos a seguir para enfrentar los desafíos que se presentan en relación con ese tema. El Llamado a la acción se identificó en tres presentaciones. En las presentaciones 5 y 13, este constituyente se produce mediante la incrustación de géneros elementales, específicamente un procedimiento en los dos casos, y una explicación y una observación en una de las presentaciones. En la presentación 9, el Llamado a la acción parece realizarse mediante la incrustación de un género

híbrido o un texto mixto, resultado de una mezcla de un informe descriptivo y de un procedimiento.

La presentación 5, como se indicó con anterioridad, desarrolla el impacto negativo de las redes sociales en la vida emocional y social de las personas. El género elemental incrustado en el constituyente Llamado a la acción es el género procedimiento. Dada la función específica de este constituyente, es esperable que este se realice mediante un procedimiento. Los procedimientos, según Martin y Rose (2008) son géneros que nos indican cómo actuar en el mundo y son centrales en muchos contextos como los domésticos, los recreativos, los educacionales, los científicos y los industriales (p. 169). En este caso, se trata de un procedimiento propio del ámbito doméstico; pertenece a la vida cotidiana. La estructura de este procedimiento consta de un Propósito y un Método. El Propósito está expresado a través de una invitación del presentador a ser más cuidadosos con el uso de las redes sociales y continúa con la descripción breve de posibles pasos a seguir para cumplir con el objetivo; estos pasos conforman el Método:

Llamado a la acción

[[procedimiento]]

Propósito

“Saying all of this, I would like to say what we can do to be more careful with social media:

Método

be analytical and selective about the information we consume and share, conduct a privacy check up on our social media platforms so we are aware of what information is being shared with whom, focus on real friends and maintaining connections, utilize social media as an outlet for creativity and self-expression, and the most important one, live a real life. You have to remember that internet use should not displace your offline activities, only enhance our social connections” (P5).

En este ejemplo, el procedimiento sugiere pasos para reducir el uso excesivo de las redes sociales, lo que se vincula directamente con el impacto negativo desarrollado en la presentación.

La presentación 13, que, como se ha indicado con anterioridad, trata sobre el impacto negativo del abuso de la tecnología en niños y cómo afecta particularmente la relación entre padres e hijos, incluye tres géneros elementales en el constituyente Llamado a la acción. A su vez, estos tres géneros elementales están relacionados entre sí mediante la relación lógico semántica de expansión; es decir, son tres géneros elementales interdependientes que realizan una estructura serial. El primer género identificado en el constituyente es, al igual que en la

presentación 5, el género procedimiento. El Propósito de este procedimiento se realiza mediante la pregunta sobre qué deberían hacer los padres para enfrentar el problema causado por el abuso de la tecnología en niños. El Método indica los pasos a seguir. Uno de los pasos a seguir tiene que ver con motivar a los niños a practicar deportes. Este procedimiento es relativo a la evaluación anterior del alumno, que se centró en que el abuso de la tecnología impacta negativamente en la salud física de los niños, quienes, al estar largas horas conectados a dispositivos tecnológicos, pasan mucho tiempo sin realizar actividad física:

Llamado a la acción

[[procedimiento]]

Propósito

“So, what a parent should do with this problem?”

Método

Parents should monitor the use of technology, be familiar with technology and find alternatives for their children’s free time. So, focusing on the obesity problem, parents should encourage their children to play sports” (P13).

En este ejemplo, el género procedimiento propone estrategias para mitigar los efectos del abuso de la tecnología en niños. La estructura del género incrustado asegura que las acciones sean percibidas como prácticas y alcanzables.

El siguiente género incrustado corresponde a una explicación, porque el estudiante se propone explicar la razón por la cual los niños deben realizar actividad física, uno de los pasos a seguir propuestos en el procedimiento. De esta manera, el género elemental explicación expande al género anterior mediante una relación de realce, al proporcionar características circunstanciales respecto de lo mencionado anteriormente. Para Martin (1994 en Martin, 2012), las explicaciones típicamente dependen del género que expanden y por lo tanto son realces de ese género. Un género que expande a otro por realce se encuentra en una relación de estatus desigual respecto del género que expande. Es decir que el género procedimiento es perfectamente coherente sin la presencia de la explicación, pero el género explicación no tiene sentido en sí mismo en este constituyente, sino que su presencia tiene sentido por la presencia del género anterior, el procedimiento.

Según Martin y Rose (2008, p. 138), el género explicación tiene por función explicar cómo suceden los procesos. Este género implica secuencias de causas y efectos. Su estructura típica presenta dos constituyentes, un Fenómeno, que presenta lo que se va a explicar, y una Explicación, que detalla la secuencia de implicación que explica el fenómeno. En este caso,

siguiendo la clasificación de explicaciones presentada por Martin y Rose (2008), el tipo de explicación es consecuencial, debido a que el constituyente Explicación detalla los múltiples efectos – los múltiples beneficios – de la práctica de deportes en los niños. El constituyente Fenómeno se realiza lingüísticamente mediante la pregunta “*why should children play sports?*”. Posteriormente, se presentan los efectos positivos que dan cuenta de la importancia del deporte en la vida de los niños. Se puede decir que existe una relación causal entre algunos de los eventos mencionados. Por ejemplo, el hecho de que los niños desarrollen una autoestima alta puede tener como consecuencia que no recaigan en adicciones (*kids have a positive body image and a higher self- esteem; so, they are less likely to take drugs or smoke*). Que los niños desarrollen disciplina en sus vidas mediante el deporte puede contribuir a que logren eventualmente tolerar la frustración (*they develop discipline; so, they learn how to deal with disappointment*):

Llamado a la acción

[[explicación]]

Fenómeno

“And why should children play sports?”

Explicación

Well, there are several reasons: because it’s fun, and kids have a positive body image and a higher self- esteem, they are less likely to take drugs or smoke, they develop discipline, they learn how to deal with disappointment, and they develop leadership and teamwork skills” (P13).

En este caso, la explicación introduce relaciones causales que enriquecen la propuesta de la práctica de deportes en niños, conectando acciones específicas con sus consecuencias positivas.

Finalmente, el tercer género producido en esta presentación dentro del constituyente Llamado a la acción es el género observación, que se agrega al género anterior mediante una relación de extensión, ya que corresponde a un nuevo elemento que se agrega a esta estructura serial. Respecto del género anterior – la explicación, la observación se encuentra en una relación de estatus igual, debido a que representan dos secciones relativamente independientes.

La observación es un género elemental que pertenece a la familia de los géneros narrativos (*story genres*). Según Martin y Rose (2008), este género presenta una “descripción de un evento significativo seguido de un comentario personal que aprecia tal evento” (p.46). Jordens (2002, citado en Martin y Rose, 2008) sostiene que “el propósito de una observación es compartir una respuesta personal a cosas o eventos” (p.46). Las ‘observaciones’ logran su propósito social mediante los constituyentes obligatorios Descripción del evento, que precisamente describe el evento en el que se enfoca la observación, y Comentario, que le otorga significación al evento

mediante la expresión de actitud, más precisamente mediante la expresión de apreciación (Rothery, 1994, p. 80), aunque también puede incluirse la expresión de afecto y de juicio. Las ‘observaciones’ se distinguen de otros géneros narrativos como el ‘relato’ y la ‘anécdota’ en que no presentan una sucesión temporal de eventos, sino más bien intentan capturar una imagen de los eventos, que son relatados mínimamente. El foco de las ‘observaciones’ es justamente el comentario personal que se produce respecto del evento, que pone en primer plano la expresión de actitud.

La observación en esta presentación comienza con una Orientación, muy común en los géneros narrativos, en el que el estudiante ofrece un contexto que orienta a la audiencia sobre lo que se describe luego. Este constituyente suele proporcionar un marco temporal y espacial y presentar a los participantes involucrados en el evento. La evaluación se realiza discretamente en el constituyente Comentario, en el que el alumno aprecia la significación del evento incluido al manifestar que el niño carecía de la motivación necesaria para realizar actividad física. Sin embargo, también se advierte la expresión de evaluación de manera entremezclada (*interspersed*) en la Descripción del evento:

Llamado a la acción

“Ok, so now I’m going to share with you a personal experience.

[[observación]]

Orientación

Last year I worked as a nanny and I took care of a nine-year-old boy whose mother is a doctor.

Descripción del evento

So, she spent almost all her day working at the hospital. And I realized she doesn’t care about his physical activity because he left his child... she left him somehow locked inside their house for more than six hours a day.

Comentario personal

As a nine-year-old boy the only thing he could do was watching TV or playing video games, and that’s it. And well, besides, he doesn’t like sports and I think it is because he never got the necessary motivation from their parents to play sports” (P13).

Esta observación proporciona un ejemplo personal que refuerza emocionalmente lo comentado, cerrando así la estructura interna del constituyente.

En síntesis, el constituyente Llamado a la acción es típicamente realizado por el género procedimiento mediante la estrategia de incrustación, debido a que la funcionalidad de este género es intrínsecamente coherente con el propósito específico del constituyente: guiar a la audiencia en cómo actuar frente a la problemática discutida. La presentación 13 muestra que el

género procedimiento puede ser expandido por otros géneros elementales. Las expansiones mediante explicación y observación agregan profundidad argumentativa y evaluativa al constituyente Llamado a la acción. Este análisis ilustra cómo un macrogénero puede desplegarse a través de estrategias de incrustación y expansión, logrando una interacción funcional entre géneros para persuadir y movilizar a la audiencia.

Si bien la inclusión de múltiples géneros elementales en el constituyente Llamado a la acción de la presentación 13 evidencia un intento del estudiante por enriquecer su presentación, la estructura resultante desvía el foco de la función global de la presentación oral. La inserción de una explicación y una observación introduce un nivel de desarrollo que no se alinea plenamente con la naturaleza conclusiva y exhortativa de este constituyente. En particular, la explicación amplía excesivamente un aspecto específico de la problemática abordada, trasladando la atención de la audiencia desde la propuesta de acción hacia una justificación detallada sobre la importancia del deporte. Del mismo modo, la inclusión posterior de una observación introduce un elemento narrativo subjetivo que no contribuye directamente a la construcción de un cierre efectivo orientado a la acción. Como resultado, la progresión discursiva se aleja del objetivo central del Llamado a la acción, que es instar a la audiencia a tomar medidas concretas. Este caso contrasta con la realización del mismo constituyente en la presentación 5, en la que la incrustación exclusiva de un procedimiento asegura la coherencia funcional del cierre, alineándose con la expectativa de este momento genérico dentro de la estructura global de la presentación oral.

El constituyente Presentación de los textos fuente tiene como objetivo contextualizar el material de lectura que será objeto de análisis. Este constituyente se produce en las presentaciones 2 y 5. En ambos casos se produce la incrustación de dos géneros elementales que cumplen la función de resumir ya sea la trama o el tema de estos textos. Estos géneros elementales son resumen de la trama y resumen del tema. El primero está centrado en los personajes específicos de los textos y en los eventos que forman parte de la narrativa. El segundo ofrece un resumen de los temas que se destacan de las narraciones, especialmente considerando la perspectiva del autor. Al enfatizar la universalidad de estos temas, se presentan personajes genéricos y no se describen eventos sino más bien abstracciones relacionadas con valores y aspectos generales propios de los temas.

A modo de ejemplo se presentan los géneros resumen del tema y resumen de la trama que se encuentran incrustados en la Presentación de los textos fuente de la presentación 5. Como se ha mencionado en párrafos anteriores, esta presentación desarrolla el tema de los peligros del

abuso de las redes sociales en las relaciones interpersonales. Para presentar el texto fuente que ha seleccionado para el desarrollo de este tema – el episodio *Nosedive*, de la serie *Black Mirror* – el alumno produce primeramente un resumen del tema, para presentar la serie. En este resumen del tema se identificaron dos constituyentes, la Identificación de la obra y la Especificación de temas:

Presentación de los textos fuente

[[resumen del tema]]

Identificación de la obra

“Now I'm going to talk about what is *Black Mirror* about. *Black Mirror* is a British television series created by Charlton Brooker, who is an English writer.

Especificación de temas

In this series are individual episodes that are set in future dystopias, with science fiction technology. That is a type of speculative fiction that deals with imaginative and futuristic concepts, such as advanced science and technology. The series uses the themes of technology and media to comment on contemporary social issues” (P5).

Luego, el estudiante presenta específicamente el episodio que es parte del material de lectura; lo hace agregando el género resumen de la trama. Los constituyentes identificados en esta instancia del género son Identificación de la obra, Contexto y Secuencia de eventos:

[[resumen de la trama]]

Identificación de la obra

“And what's *Nosedive* about?

Contexto

The story is set in a futuristic society where people categorize their social interaction through an app. And qualifications are the most important thing because they influence people. They influence people and employment opportunities and their opportunities. The protagonist that is called Lacey is a popular young woman who is all the time trying to improve her rating. And she's sweet and kind but she never says what she really thinks. She's completely hooked on the social media. And she's also constantly trying to capture the attention of an old childhood friend called Naomi, who is a beautiful young woman with a perfect life and who's about to get married.

Secuencia de eventos

The problem starts when Lacey is trying to get a new apartment, but the one she wanted was exclusively for people with a punctuation of 4.5 and she had 4.2. So, this woman gave her the idea to meet famous people to achieve the 4.5 punctuation that is needed to finance the apartment. She uploaded a photo of a toy she created with Naomi when they were younger,

and Naomi called her and proposes her to be her maid of honor at the wedding. Lacey accepts without hesitation despite her brother is insistent that Naomi was very bad with her when they were younger, but Lacey needs to go there because she needs to be able to achieve the 4.5 punctuation (...) needed to finance the apartment. Naomi, on the other hand, doesn't invite Lacie because she's a good friend or to share childhood memories, but she does it because she thinks it might be interesting to bring a friend from school with a punctuation of 4.2; it would make her look kind and a good person" (P5).

El resumen del tema establece un marco conceptual para comprender aspectos más globales de la serie *Black Mirror* que tienen que ver con los temas presentes en la ficción, mientras que el resumen de la trama ofrece un panorama detallado de los eventos narrativos del episodio *Nosedive*, sobre el cual versará el análisis posterior. Esta combinación de generalidad y especificidad no solo ofrece una contextualización del material de lectura seleccionado, sino que también guía la atención de la audiencia hacia los aspectos clave del análisis posterior. Además, la interrelación entre estos dos géneros incrustados evidencia cómo las relaciones lógico-semánticas de expansión – extensión, en este caso – son fundamentales para articular las partes y el todo en este macrogénero. La funcionalidad de los géneros resumen del tema y resumen de la trama incrustados en el constituyente Presentación de los textos fuente radica en su capacidad de articular una transición efectiva entre los textos fuente y el análisis crítico que sigue en las presentaciones orales. En síntesis, el resumen del tema contextualiza el marco conceptual desde una perspectiva más abstracta y universal, lo que facilita una comprensión global de los valores y problemáticas explorados por el autor o la obra. Por su parte, el resumen de la trama desciende al nivel narrativo, ofreciendo detalles específicos de los eventos y personajes que constituyen la narrativa, lo cual ayuda a la audiencia a visualizar el contenido del análisis posterior.

El constituyente Descripción de los personajes ofrece una contextualización respecto de las características relevantes de los personajes que se analizarán en la presentación. Cabe destacar que este constituyente fue observado solamente en presentaciones cuyo tema es el estado físico, psicológico y/o emocional de los personajes. La descripción de los mismos, entonces, que puede resaltar características físicas, de la personalidad o del comportamiento de los personajes, representa el punto de partida para el desarrollo del análisis de la presentación.

Las dos presentaciones que incluyen el constituyente Descripción de los personajes presentan el género descripción, mediante la incrustación. Una descripción se enfoca en entidades concretas e individuales. Este género elemental constituye uno de los pilares en el proceso de alfabetización porque es uno de los géneros que los estudiantes continúan utilizando y

recontextualizando en géneros más complejos, como en estos casos analizados. Existe muy poca literatura destinada al desarrollo de la estructura genérica de las descripciones. Hammond *et al.* (1992) reconoce dos constituyentes principales que forman la estructura de este género: la Identificación, que presenta al objeto o fenómeno que será descripto y la Descripción, que detalla los atributos particulares de esa entidad.

Como ejemplo se propone la descripción incrustada en la Descripción de los personajes de la presentación 20. La presentación se centra en el personaje principal de *Labors of the Heart*, de la escritora estadounidense Claire Davis. La historia sigue a Clarence John "Pinky" Softich, un hombre que vive con obesidad mórbida en una pequeña localidad de Washington. Pinky, quien desempeña trabajos simples como conserje, lleva una vida tranquila y anónima hasta que un día conoce a Rose, una mujer que ve mientras compra alimentos en el supermercado. Esta breve interacción despierta en Pinky un amor inesperado y una auto-percepción distinta: por primera vez en muchos años, empieza a sentir que merece ser visto y amado. Precisamente el tema de la presentación es cómo la obesidad afecta la vida de las personas. El estudiante ilustra las consecuencias de la enfermedad con la vida de Pinky. Antes de comenzar con el análisis específico de la vida de Pinky, el estudiante considera necesario realizar una aproximación a las características principales del personaje y realiza una descripción, produciendo así el constituyente Descripción de los personajes:

Descripción de los personajes

[[descripción]]

Identificación

"To put you in context, Claire, sorry, Clarence John Softich, or Pinky to his friends, is the main character of the story.

Descripción

He's a forty-year-old man, he's five foot eight, and he weighs 482 pounds. He works as a night janitor in a school near his house, he lives alone and he has no friends except for Rose, who he works sorry, who, he shops groceries twice a week with. He's... sorry, he enjoys eating junk food and he has a problem in his everyday life, because of his excessive body fat. He's never, he has never experienced being in a relationship. So that's why he's used to being alone. And thinks that no one's ever going to be able to love him, because he is fat" (P20).

La descripción del personaje resume las características físicas del personaje, sintetiza el comportamiento habitual del personaje en su entorno cotidiano e incorpora una evaluación del hablante respecto del sentir del personaje como resultado de su comportamiento. La descripción de Pinky permite al estudiante establecer una conexión entre las características del

personaje y las implicancias de la obesidad en su vida, logrando una aproximación integral al tema tratado. De esta manera, se establece un marco para el análisis crítico del impacto de la obesidad en la vida de las personas.

La funcionalidad del género descripción en el constituyente Descripción de los personajes radica en su capacidad para contextualizar y caracterizar a los personajes, lo que facilita el desarrollo del análisis del tema, que está estrechamente vinculado a los personajes descriptos.

En resumen, se han identificado y descripto los géneros elementales incrustados en los constituyentes opcionales que conforman la estructura del macrogénero interpretación temática oral. Estos géneros elementales son la respuesta personal, incrustada en el constituyente Justificación del tema; el procedimiento, realizado en el constituyente Llamado a la acción; el resumen del tema y el resumen de la trama, ambos incrustados en el constituyente Presentación de los textos fuente; y el género descripción, realizado en el constituyente Descripción de los personajes. Además, los resultados obtenidos evidencian que, en el Llamado a la acción de una presentación, el género procedimiento se expande por el género explicación mediante una relación de realce. A su vez, el género explicación se expande por el género observación mediante una relación de extensión.

4.4.4. Síntesis del análisis genérico de las presentaciones orales

En resumen, esta primera parte del capítulo se centró en la identificación del PEG de las presentaciones orales que conforman la muestra analizada. Se identificaron trece constituyentes, cada uno de los cuales cumple funciones específicas dentro de la estructura y del propósito global de estos textos orales.

El Saludo inicial establece la conexión entre el presentador y la audiencia, proporcionando información sobre la identidad del hablante. La Identificación del tema introduce el tema general de la presentación y delimita el dominio experiencial en el que se inscribe. La Identificación del propósito comunica el objetivo específico del análisis que se llevará a cabo, mientras que la Justificación del tema explica su relevancia y pertinencia. El Anticipo de la estructura y del contenido anuncia cómo se organizará y desarrollará la presentación. La Elaboración del tema especifica aspectos clave mediante definiciones y descripciones vinculadas a la temática elegida. La Descripción de los personajes – constituyente presente solo en aquellas presentaciones centradas en el análisis de personajes – ofrece detalles relevantes sobre las figuras del material de lectura. La Presentación de los textos fuente introduce los textos

utilizados para ilustrar y sustentar la exposición. El Análisis de los textos fuente constituye el núcleo de las presentaciones, ya que en este constituyente se realiza un examen crítico de los textos seleccionados a la luz del tema abordado. El Llamado a la acción, presente en presentaciones que abordan problemáticas sociales actuales, invita a la audiencia a tomar medidas específicas en relación con el tema tratado. La Recapitulación resume los puntos clave desarrollados a lo largo de la presentación y refuerza la comprensión general del tema. El Reconocimiento de fuentes cumple la función de citar las fuentes utilizadas, y el Agradecimiento permite al presentador expresar su gratitud a la audiencia por su atención y participación.

De los trece constituyentes identificados, cuatro se presentan como obligatorios: Identificación del tema, Elaboración del tema, Análisis de los textos fuente y Recapitulación. Estos elementos son esenciales, ya que definen el género y permiten que cumpla su función social. Los demás constituyentes son opcionales: pueden o no estar presentes sin que ello afecte la identificación del género, ya que su inclusión responde al propósito comunicativo particular de cada presentador.

Asimismo, el análisis mostró que en algunos de estos constituyentes se produce la incrustación de géneros elementales, cuya función social contribuye a la concreción de la función que cumple el constituyente en cuestión. Esta estrategia de incrustación da cuenta de la complejidad estructural de las presentaciones orales, las cuales deben ser comprendidas como macrogéneros.

En lo que respecta a los constituyentes obligatorios, se observó que la Elaboración del tema es típicamente realizada mediante el género elemental informe descriptivo, cuyo propósito es definir y describir un fenómeno o entidad, en consonancia con la función de este constituyente. El Análisis de los textos fuente es producido mediante el género interpretación temática, dado que en él se lleva a cabo una lectura crítica de los textos fuente, evaluando sus contenidos en función del tema de la presentación. Cabe señalar que puede producirse más de una interpretación temática, dependiendo de la cantidad de textos seleccionados por el presentador. Por su parte, la Recapitulación puede ser realizada mediante la incrustación del género respuesta personal, en especial cuando su función es ofrecer una evaluación subjetiva de los textos abordados.

En cuanto a los constituyentes opcionales, la Justificación del tema puede también ser producida mediante la incrustación del género respuesta personal, debido a que esta justificación es una explicación de las motivaciones personales que llevaron al hablante a seleccionar el tema de su presentación. El constituyente Justificación del tema puede fusionarse con el constituyente

Recapitulación e incluir una respuesta personal. El constituyente Llamado a la acción puede ser producido por el género procedimiento, debido a que tanto el constituyente como el género tienen por objetivo explicitar los pasos necesarios para la concreción de una meta. El constituyente Presentación de los textos fuente puede ser producido por la incrustación del género resumen de la trama, especialmente si el propósito del alumno es presentar el material haciendo énfasis en los eventos que conforman la trama del texto. Alternativamente, si el objetivo del estudiante es presentar el material poniendo el foco en los temas presentes en el texto fuente y en la perspectiva del autor, entonces puede realizarse en este constituyente la incrustación del género resumen del tema. Por último, el constituyente Descripción de los personajes es naturalmente producido por el género descripción. Este constituyente solo se observó en dos textos, ambas presentaciones centradas en analizar los personajes principales de los textos fuente seleccionados.

En la sección siguiente, se destaca la centralidad del género interpretación temática, incrustado en el constituyente Análisis de los textos fuente. Su importancia radica en que este género incrustado no cumple solo una función local en relación con el constituyente que realiza, sino que también cumple la función global del macrogénero al que las presentaciones orales pertenecen.

4.5. La centralidad del género interpretación temática en la estructura de las presentaciones orales

Tal como se ha señalado en secciones anteriores, la función social global de las presentaciones orales académicas analizadas en este trabajo consiste en que los estudiantes demuestren su capacidad para interpretar críticamente los textos que conforman el material de lectura de las asignaturas Idioma Inglés. Es decir, el propósito central de estas presentaciones es que los alumnos analicen uno o más textos del material de lectura – los textos fuente – a la luz de un tema que subyace en ellos.

Desde esta perspectiva, el constituyente Análisis de los textos fuente ocupa una posición nuclear dentro de la estructura del macrogénero, ya que realiza de manera explícita la función principal de las presentaciones orales: interpretar los textos fuente con relación a una temática particular. Toda la organización del texto oral, entonces, se estructura en torno a esta tarea de interpretación crítica. Los demás constituyentes – y en particular los constituyentes obligatorios – se configuran funcionalmente con relación a este análisis: los demás constituyentes

obligatorios Identificación del tema y Elaboración del tema introducen y enmarcan el análisis, mientras que el constituyente Recapitulación sintetiza las interpretaciones desarrolladas en él.

Tal como se detalló en la sección 4.4.2., en todas las presentaciones de la muestra, el constituyente Análisis de los textos fuente se realiza mediante la incrustación del género de respuesta interpretación temática. Se mencionó anteriormente también que en este trabajo se articula una síntesis entre el modelo de interpretación propuesto por Rothery (1994) y el modelo de interpretación temática formulado por Christie y Dreyfus (2007). Ambos modelos constituyen géneros de respuesta, es decir, géneros que se orientan a la evaluación de otros textos. Sin embargo, el modelo de interpretación temática resulta más pertinente para caracterizar las presentaciones orales analizadas, en tanto contempla interpretaciones de distintos tipos de textos – no solo narrativos – y, además, admite como textos evaluados producciones escritas como orales y multimodales. Asimismo, el modelo de Christie y Dreyfus realiza las evaluaciones de los textos a la luz de un tema que los integra. Dado que las presentaciones orales de la muestra evalúan textos diversos, en formatos escritos, orales y multimodales, y seleccionan un tema específico que relaciona esos textos, la noción de interpretación temática resulta más abarcadora y adecuada. En consecuencia, este es el nombre adoptado para denominar el género elemental incrustado en el constituyente Análisis de los textos fuente. No obstante, para el análisis interno de la estructura del género y el etiquetado de sus constituyentes, se optó por el modelo de Rothery (1994), dado que sus etapas reflejan de manera más precisa la funcionalidad que cumplen los distintos movimientos del género.

El género interpretación temática, incrustado en el constituyente Análisis de los textos fuente, no solo cumple una función local en tanto lleva a cabo el propósito específico del constituyente en el que se incrusta, sino que también realiza la función global de la presentación: la interpretación de textos del material de lectura a la luz de un tema específico. La interpretación temática incrustada se constituye, así, como el núcleo funcional de todo el texto oral. Por lo tanto, el género interpretación temática define la identidad de todo el texto oral, que es considerado un macrogénero, por la presencia de una combinación de géneros elementales. Entre esos géneros elementales, la interpretación temática, entonces, es esencialmente relevante.

Por tal motivo, este trabajo propone denominar interpretación temática oral al macrogénero que conforman las presentaciones orales analizadas. Esta denominación permite especificar tanto el propósito social de estos textos – interpretar críticamente textos en torno a un tema integrador – como su modo de realización – el modo oral. Es importante recordar que el término

presentación oral no refiere en sí mismo a un género específico, ya que no explicita la función social del texto, sino que remite simplemente al modo (oral) en que se presenta, al rol que cumple la lengua en la organización del texto. En este sentido, denominar al macrogénero interpretación temática oral implica otorgarle un nombre funcional, en línea con los principios de la teoría de los géneros, que postula que el nombre de un género debe reflejar su propósito social.

Al ser incrustado en un texto extenso y complejo, el género interpretación temática se recontextualiza, y se adapta así al nicho cultural en el cual se produce (Martin y Rose, 2012, p. 15). La recontextualización de un género en la constitución de un macrogénero puede implicar el ajuste u omisión de ciertos elementos de su estructura canónica. Al combinarse con otros géneros elementales, como, por ejemplo, la respuesta personal, que puede incrustarse en el constituyente Recapitulación, la interpretación temática puede omitir el constituyente Reafirmación. El análisis realizado muestra que el constituyente Reafirmación en las interpretaciones temáticas no siempre se produce, ya que, en ese momento del texto – el análisis de los textos fuente, propiamente – su presencia no es estrictamente necesaria. Las reafirmaciones de las evaluaciones que los alumnos realizan en su interpretación temática pueden ser retomadas más adelante, al momento del cierre de la presentación, en el constituyente denominado Recapitulación.

Por otro lado, dada la naturaleza oral de las presentaciones analizadas, se vuelve necesario considerar la inclusión de distintas etapas en la organización del texto que contextualizan, enmarcan y proyectan discursivamente la interpretación temática que se incrusta en el constituyente central Análisis de los textos fuente. En este sentido, la recontextualización del género interpretación temática en el modo oral, como núcleo del macrogénero, implica la presencia de otros constituyentes que operan al servicio de la función evaluativa y crítica que dicho género cumple. No se trata de que la estructura del género interpretación temática en sí se haya extendido, sino más bien de que esta estructura se inscribe dentro de una macroestructura que incorpora otros movimientos discursivos previos y posteriores. Estos movimientos, si bien no forman parte de la estructura interna del género elemental, resultan funcionales en el modo de realización oral y en el marco institucional-académico donde se producen las presentaciones.

Los constituyentes que preceden y suceden al constituyente Análisis de los textos fuente – donde se incrusta la interpretación temática – cumplen funciones relevantes para la

interpretación global del texto. La Identificación del tema y la Elaboración del tema son constituyentes necesarios que permiten delimitar el área de la experiencia que sirve como marco del análisis posterior. Por su parte, la Recapitulación constituye un cierre funcional que retoma y sintetiza las ideas más relevantes de la interpretación, refuerza las evaluaciones realizadas y cierra la presentación.

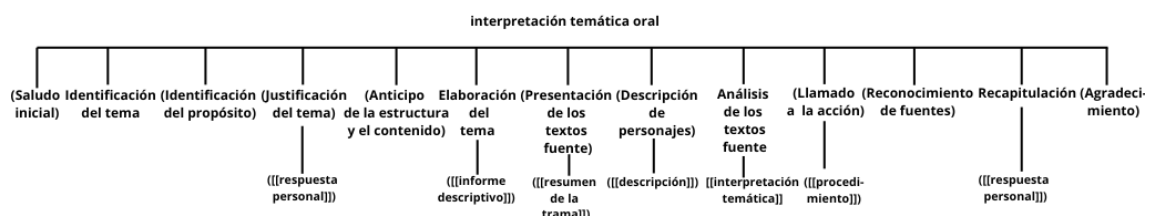
Los constituyentes opcionales también desempeñan funciones relevantes. Algunos de ellos, como el Saludo inicial, el Anticipo de la estructura y el contenido, y el Agradecimiento, refuerzan el modo oral en el que la interpretación temática se realiza. Otros, como el Llamado a la acción, responden a estrategias del hablante orientadas a propósitos comunicativos particulares, por ejemplo, interpelar a la audiencia cuando el tema de la interpretación alude a una problemática actual.

En síntesis, la recontextualización del género interpretación temática en presentaciones orales académicas conlleva ciertos ajustes en su estructura canónica y expansiones estructurales, no del género en sí, sino de la macroestructura en la que este se inscribe. Estas modificaciones constituyen una característica distintiva del macrogénero interpretación temática oral, en comparación con los géneros de respuesta originalmente descritos por Rothery (1994) y Christie y Dreyfus (2007).

El PEG de una interpretación temática oral, puede representarse gráficamente de la siguiente manera:

Figura 4.9.

PEG de la interpretación oral académica con los géneros elementales que típicamente se realizan mediante la estrategia de incrustación



La representación gráfica presentada sintetiza el potencial de estructura genérica del macrogénero, que este trabajo ha denominado interpretación temática oral. Se distinguen los constituyentes obligatorios Identificación del tema, Elaboración del tema, Análisis de los textos

fuentes y Recapitulación. El Análisis de los textos fuente ocupa una posición central, ya que constituye el núcleo organizador del género. Los constituyentes opcionales se representan entre paréntesis; han sido ubicados en la representación en un orden relativo según su frecuencia de aparición en la muestra.

Esta estructura también permite visualizar la incrustación de géneros elementales en constituyentes clave. En la Elaboración del tema, por ejemplo, se incrusta típicamente el género informe descriptivo, el cual cumple la función de desarrollar el tema de la presentación mediante definiciones de conceptos clave y descripciones generales vinculadas con la temática abordada. Este constituyente puede ser realizado alternativamente a través de un informe clasificatorio, aunque este patrón se observó únicamente en dos textos.

En el constituyente Análisis de los textos fuente se incrusta el género interpretación temática, que realiza el análisis de los textos seleccionados en función del tema de la presentación. Este análisis se basa en la evaluación de aspectos significativos – como valores socioculturales, motivaciones y estados físicos, psicológicos o emocionales de los personajes, o incluso intenciones del autor – en relación con el tema abordado. Estas evaluaciones se refuerzan con evidencia textual, ya sea a través del relato de eventos clave o mediante citas textuales directas. Esta interpretación constituye el eje articulador del género: todos los demás constituyentes confluyen en esta etapa, y los géneros elementales incrustados en otros constituyentes se orientan hacia la construcción de la interpretación temática. De allí su centralidad en la organización global del texto.

Por su parte, el constituyente Recapitulación, también obligatorio, puede realizarse a través del género respuesta personal, si quien presenta decide cerrar la presentación recuperando las ideas principales mediante una valoración personal de los textos analizados.

En cuanto a los constituyentes opcionales, también pueden incluir incrustaciones de géneros elementales. El género respuesta personal puede aparecer también en la Justificación del tema. El resumen de la trama puede realizarse dentro del constituyente Presentación de los textos fuente (aunque también puede realizarse mediante un resumen del tema). El género descripción puede incrustarse en la Descripción de personajes, cuando el foco está puesto en los estados físicos, emocionales o psicológicos de los personajes. Finalmente, el género procedimiento aparece incrustado en el constituyente Llamado a la acción, cuando se formulan recomendaciones o propuestas de acción derivadas del análisis realizado.

De este modo, la representación permite visualizar tanto la extensión como la complejidad estructural del macrogénero interpretación temática oral. Cabe aclarar que no todos los constituyentes identificados se encuentran presentes en cada texto de la muestra. El mayor número de constituyentes registrado en un solo texto fue de diez. La mayoría de las interpretaciones analizadas incluyen entre seis y ocho constituyentes.

La propuesta de denominar interpretación temática oral al macrogénero al cual las presentaciones pertenecen permite nombrar y caracterizar con precisión el tipo de texto producido en este contexto académico, reconociendo tanto su estructura compleja como su finalidad interpretativa como propósito social.

La siguiente sección de este capítulo se centra en la descripción de los significados estratégicos y los recursos lingüísticos clave en la estructura de las presentaciones orales. El foco está puesto específicamente en los significados y los recursos léxico-gramaticales que indican transiciones entre constituyentes, especialmente los que se realizan en un constituyente obligatorio, considerando su funcionalidad y su contribución a la función global del macrogénero. Asimismo, se hace énfasis en los recursos discursivos y lingüísticos que marcan la presencia de un género elemental presente en los constituyentes obligatorios.

4.6. Significados estratégicos y recursos lingüísticos clave en la estructura de las presentaciones orales

Uno de los objetivos específicos de este estudio fue el de identificar los significados estratégicos expresados en las presentaciones orales, junto con las realizaciones léxico-gramaticales que los materializan. Los significados y recursos que se informan son aquellos que son funcionales a la determinación de la estructura textual del macrogénero, específicamente de los constituyentes obligatorios. De esta manera, se hace posible distinguir no solo las transiciones entre constituyentes sino también la presencia de géneros elementales en constituyentes más complejos, lo cual contribuye a una comprensión más detallada de la estructura genérica de las presentaciones orales. Este análisis contribuye también a los objetivos aplicados de esta investigación, ya que el registro de estos patrones lingüísticos permitirá a los docentes de las asignaturas Idioma Inglés de primer y segundo año de las carreras de inglés proporcionar a los estudiantes un conjunto sistemático de herramientas que favorezcan la producción eficaz de estos textos orales dentro del contexto académico local en el que tienen lugar.

A nivel experiencial, se identificaron recursos lingüísticos relacionados con la construcción de la experiencia como una configuración de procesos, participantes y circunstancias. Aunque no fue

un objetivo de este estudio realizar un análisis exhaustivo del sistema discursivo de Ideación, se llevó a cabo la identificación de las actividades distintivas de cada constituyente asociadas a determinados participantes, particularmente aquellos directamente involucrados, dado que su aparición y cambio resultan pertinentes para delimitar los constituyentes dentro de las presentaciones orales. Un cambio de participante se destacó como un factor potencialmente indicativo de los límites entre constituyentes. Asimismo, se registraron los tipos de procesos típicos de un constituyente junto con las circunstancias asociadas.

A nivel interpersonal, se distinguieron recursos del subsistema de Compromiso del modelo de Valoración, los cuales expresan consideraciones, atribuciones, proclamaciones y aserciones categóricas (afirmaciones no modelizadas), entre otros significados. Estos recursos se definirán más adelante. Aunque no se propuso un análisis exhaustivo desde la perspectiva del sistema de Valoración, se centró en identificar cómo los estudiantes adoptan una postura frente a las valoraciones a las que hacen referencia en sus textos y negocian variablemente el espacio dialógico del discurso. A través del subsistema de Actitud, se identificaron expresiones lingüísticas relacionadas con el afecto, el juicio y la apreciación, lo que permitió analizar cómo los estudiantes orientan su postura hacia estas dimensiones. Considerando el subsistema de Gradación, se identificaron expresiones explícitas a través de las cuales los estudiantes intensifican o atenúan sus evaluaciones y posturas.

A nivel textual y a nivel lógico, se observaron principalmente, entre otros recursos, circunstanciales como temas marcados, cláusulas adverbiales en función de temas textuales y conjunciones internas, los cuales desempeñan un papel central en la organización del discurso. Estos elementos no solo contribuyen a la coherencia textual, sino que también representan movimientos significativos que delimitan o indican cambios entre constituyentes dentro de la estructura de las presentaciones. Se identificaron los constituyentes que conforman el macro-Tema del macrogénero, es decir, aquellos que predicen y anticipan la información que se desplegará en las presentaciones, y los constituyentes que establecen el macro-Nuevo, ya que acumulan la información y la destilan, al reunir, sintetizar y condensar las ideas presentadas previamente para enfatizar sus puntos clave o conclusiones. En la sección 4.3. y subsecciones, se consignaron en detalle los constituyentes obligatorios y opcionales que conforman el macro-Tema y los que forman parte del macro-Nuevo de las presentaciones orales.

Este análisis se detalla en el Apéndice. Se presentan tablas que sintetizan los resultados obtenidos. Se incluyeron las tablas de los seis textos más representativos de la muestra, seleccionados en virtud de la presencia de todos los constituyentes obligatorios en su estructura

esquemática, así como de la presencia de géneros elementales producidos en los constituyentes obligatorios mediante la estrategia de incrustación. Las tablas reflejan primeramente la función global del género, al definir los constituyentes que forman la estructura de las presentaciones orales analizadas y dar cuenta de la función específica de cada uno de ellos. Estas funciones específicas contribuyen a la consecución del propósito general de las presentaciones orales dentro del ámbito académico de grado en el que se producen. También se identifican los géneros elementales incrustados. Posteriormente, se explicita la función específica de cada constituyente al identificar los significados clave de cada etapa y, a continuación, los recursos léxicos y gramaticales que expresan cada uno de los significados consignados. En una última columna, se incluyen ejemplos extraídos de la muestra, lo que permite ilustrar de manera concreta los hallazgos y facilita la comprensión de los patrones analizados. Las tablas reflejan entonces una progresión de conceptos más abstractos, como los de constituyentes y significados a elementos más concretos y específicos como las realizaciones léxico-gramaticales típicas que expresan significados.

Los resultados que se informan en esta sección no pretenden ser una descripción de todos los recursos que se configuran y reconfiguran en los textos que conforman la muestra. Es una descripción que se centra exclusivamente en los recursos propios de los constituyentes obligatorios de la estructura genérica de las presentaciones orales. Esta decisión responde a la necesidad de priorizar aquellos recursos y opciones que son esenciales para la configuración funcional del género y que, por ende, aseguran el cumplimiento de su propósito social. Los constituyentes obligatorios no solo establecen las bases estructurales y discursivas del macrogénero, sino que también representan los puntos de mayor sistematicidad en su realización léxico-gramatical. Al limitar el análisis a estos constituyentes, se busca ofrecer un estudio que sea representativo de los patrones más relevantes y consistentes, lo que permite identificar con mayor precisión las estrategias discursivas y lingüísticas que resultan clave para una producción eficaz del macrogénero. Primeramente, se detallan recursos lógicos que en términos generales son indicativos de las transiciones entre constituyentes a lo largo de toda la presentación; están presentes en todo el texto, marcando las distintas etapas que configuran la macroestructura; es decir, no son propios de un constituyente específico, sino que pueden encontrarse en varios constituyentes, inclusive entre constituyentes de un género elemental incrustado a medida que se despliega el texto. Luego, se describen los significados y los recursos clave de cada constituyente obligatorio: Identificación del tema, Elaboración del tema, Análisis de los textos fuente y Recapitulación.

4.6.1. Recursos lógicos presentes a lo largo de toda la estructura del macrogénero

En varios de los constituyentes del macrogénero se registraron recursos lógicos, específicamente conjunciones internas, que desempeñan un papel crucial en la organización interna del discurso al delimitar los cambios entre constituyentes. Estas conjunciones internas corresponden mayoritariamente a las categorías descritas por Martin y Rose (2007, p. 134) como conjunciones internas de adición, particularmente aquellas que introducen nuevas etapas en el discurso. Dentro de esta subcategoría, destacan las conjunciones de encuadre, las cuales organizan lógicamente el discurso oral al incorporar nuevas fases relacionadas con lo previamente expresado. Algunas de estas conjunciones son "now," "well," "okay," y "alright," que, en el contexto de las presentaciones orales analizadas, contribuyen a estructurar la progresión discursiva de manera clara y coherente. Por ejemplo, en la presentación 5, el estudiante concluye la Elaboración del tema – los peligros de las redes sociales en las relaciones interpersonales – y continúa su discusión mediante la Presentación de los textos fuentes en este caso el episodio *Nosedive*, de la serie de ciencia ficción *Black Mirror*. El cambio de un constituyente a otro está marcado por la conjunción "now": "**Now** I'm going to talk about what is *Black Mirror* about" (P5). Otro ejemplo es el de la presentación 8, en la que el estudiante concluye el Anticipo de la estructura y del contenido de su presentación y se dispone a elaborar el tema elegido – la construcción de identidad en relación con las expectativas de género. Comienza esta elaboración desarrollando el primer punto mencionado previamente en la descripción de la estructura de su presentación y realiza esta transición mediante la conjunción "well": "**Well**, let's start by social mores" (P8). Las conjunciones de encuadre también señalan transiciones entre constituyentes de los géneros incrustados. En la presentación 11, por ejemplo, el estudiante utiliza la conjunción de encuadre "okay" para dar inicio a la Sinopsis que ilustra la primera Evaluación de su interpretación temática, incrustada en el constituyente Análisis de los textos fuente: "**Okay**, in 'Fahrenheit 451' we see that books are disappearing from the world and that firemen work to persecute people who own books, and if they find any, they burn them" (P11). En conclusión, las conjunciones internas, especialmente aquellas que funcionan como conjunciones de encuadre, son fundamentales para estructurar las presentaciones orales analizadas. No son características de un constituyente en particular, sino que se presentan en la transición entre constituyentes en general, a lo largo de toda la presentación. También delimitan constituyentes dentro de un género elemental incrustado en la estructura de las presentaciones. Estas conjunciones contribuyen a delimitar y destacar las distintas etapas del discurso y así marcan de manera clara las transiciones entre constituyentes. Al emplear recursos como "now," "well," y

"okay", los estudiantes logran orientar a la audiencia a lo largo de los diferentes momentos de su presentación, reforzando así la cohesión y claridad del texto oral.

4.6.2. Significados estratégicos y recursos lingüísticos claves en la Identificación del tema

Se describen a continuación, los significados y recursos lingüísticos que marcan el inicio y son propios del constituyente Identificación del tema. Se detallan los recursos relacionados con los participantes que se destacan en este momento y las actividades en que estos participantes se involucran, distinguiendo los tipos de procesos típicos de este constituyente. Además, se consignan las circunstancias asociadas a estas actividades. Estos recursos contribuyen en la construcción de la experiencia en el texto.

En el constituyente Identificación del tema, se identificaron mayormente dos participantes específicos: el hablante y el tema, y en menor medida, el texto fuente, cuando el alumno explícitamente menciona la conexión entre el tema y los textos del material de lectura que seleccionó. El participante hablante siempre se realiza lingüísticamente mediante el pronombre personal "I". Esta opción destaca la prominencia del hablante como participante principal y subraya el carácter personal y subjetivo de este constituyente, donde el estudiante asume explícitamente su rol de responsable en la construcción del discurso. Los procesos relacionados con el participante hablante son principalmente procesos de comportamiento verbal, como "talk about" y "present" que destacan la actividad verbal por parte del hablante: "I'm going to **talk about** the danger of social media..." (P5); "I will be **presenting** navigating identity within the confines of gender expectations" (P8). En algunos casos, cuando se menciona la relación del tema con los textos fuente seleccionados, el hablante utiliza un proceso material medio, como "relate" y "base": "I'm going to talk about the danger of social media, and I'm going to **relate** this topic with *Nosedive*" P5); "I **based** my presentation on the short story *Labors of the Heart*, by Claire Davis" (P20). También se identificó el uso de un proceso de comportamiento mental cognitivo, como "analyze": "I'm going to talk about the consequences of going against family expectations by **analyzing** the relationship between the main character and his mother in *A Red Spoon for the Nameless*, by Burlee Vang" (P9). Los procesos de comportamiento verbal y de comportamiento mental cognitivo corresponden a opciones que se realizan cuando no se quiere dar acceso – o no todavía – al contenido del pensamiento o del decir. Es por eso que típicamente se producen al inicio de la presentación al introducir el tema sin desarrollarlo todavía. Junto con los procesos materiales medios, los procesos de comportamiento verbal y de comportamiento mental cognitivo posicionan al hablante como mediador entre el tema, los textos fuente y la audiencia. Los textos fuente típicamente se mencionan como una circunstancia de locación espacial metafórica,

realizada lingüísticamente mediante un sintagma preposicional, como en los ejemplos anteriores. Puede producirse también una elaboración sobre el texto fuente mencionado, a modo de comentario explicativo, realizado gramaticalmente mediante una cláusula subordinada no especificativa: “...and I’m going to relate this topic with *Nosedive*, **that was part of the extensive material we analyzed during the first semester, and it is an episode of the Netflix series *Black Mirror***” (P5).

El participante tema indica una alternativa estructural en la organización del constituyente Identificación del tema. El tema a desarrollar – y no el hablante – se constituye como punto de partida del mensaje. El participante tema se realiza mediante un sintagma nominal, como se puede observar en los ejemplos presentados arriba. El uso de nominalizaciones evidencia una tendencia a empaquetar conceptos complejos en unidades léxicas condensadas, lo que favorece la claridad y la concisión en la identificación del tema. Cuando el participante tema se presenta como el punto de partida del mensaje predomina la expresión de actividad relacional identificatoria, realizada lingüísticamente mediante un proceso relacional identificatorio intensivo, en el que el tema específico anunciado cumple la función de ejemplar (*token*). Esta opción se observa en el siguiente ejemplo: “...and the topic of my presentation is how obesity, obesity, sorry, affects your daily life” (P20). Esta variación permite una presentación más centrada en el contenido, reduciendo la prominencia del hablante y alineándose con las expectativas académicas de objetividad.

4.6.3. Significados estratégicos y recursos lingüísticos claves en la Elaboración del tema

Se detallan en esta sección recursos experienciales en términos de los participantes y las actividades que indican la presencia del constituyente Elaboración del tema, y recursos textuales, como la presencia de temas textuales. Además, se informan las relaciones lógico-semánticas de expansión identificadas, que enriquecen la construcción de la experiencia en este momento del texto. Posteriormente, se informan los recursos interpersonales expresados. La utilización de estos recursos da cuenta de la presencia del género informe descriptivo en este constituyente.

En el constituyente Elaboración del tema, se identifican marcadores que señalan transiciones entre la Elaboración del tema y constituyentes previos, como la Identificación del tema, la Identificación del propósito o el Anticipo de la estructura y del contenido. Específicamente, varias de las transiciones se materializan lingüísticamente mediante cambios en los participantes. Por ejemplo, en la presentación 5, se advierte un cambio de participantes desde

el constituyente Identificación del propósito con la cláusula relacional “The purpose of my presentation is...” al constituyente Elaboración del tema, con la cláusula relacional “Social media refers to...”:

Identificación del propósito

“**My purpose for this presentation** is to illustrate the reason why social media is not so good for people and what we can do to take care of ourselves in them.

Elaboración del tema

Social media refers to forms of media that allow people to communicate and share information using the internet or mobile phones (P5)”.

Cuando el participante hablante se mantiene de un constituyente a otro, la transición se realiza lingüísticamente a través de temas textuales, que marcan el inicio de una nueva etapa en el discurso. Por ejemplo, en la presentación 11. Luego de la Identificación del tema, el estudiante se dispone a elaborar el mismo. El inicio del constituyente Elaboración del tema se realiza mediante una cláusula adverbial no finita de tiempo como tema textual: “**Before starting with the specific point of my presentation**, I would like to bring into discussion this idea of the ambiguity that... I mean, that technology can have in society” (P11). En la presentación 20, luego de describir al personaje sobre el cual se desarrollará la presentación, la transición desde el constituyente Descripción de los personajes al constituyente Elaboración del tema, se realiza con la frase “to begin with”, que constituye también un tema textual: “**To begin with**, I would like to provide the definition of obesity” (P20). De esta manera, el estudiante marca el inicio del constituyente en el que el tema de la presentación es definido y descripto en términos generales, antes de comenzar con el análisis particular del texto fuente en relación con el tema. El uso de temas tópicos marcados y temas textuales no solo facilita el cambio de constituyentes, sino que también contribuye a la cohesión del discurso al establecer una relación temporal y causal entre los diferentes momentos de la presentación.

Otro recurso identificado que señala la transición hacia el constituyente Elaboración del tema es el cambio de modo, que pertenece a un recurso interpersonal. En el siguiente ejemplo, perteneciente a la presentación 8, el estudiante, utiliza el imperativo sugestivo “*let’s*” para dar inicio a la elaboración del tema de su presentación: “Well, **let’s** start by social mores” (P8). Mediante esta forma mitigada de imperativo el estudiante no solo señala explícitamente un cambio de sección en la presentación, sino que también busca involucrar a la audiencia en el desarrollo de la misma. El uso de la conjunción de encuadre “*well*” contribuye a la progresión discursiva, reforzando la idea de transición.

Por otra parte, el hablante manifiesta la intención explícita de elaborar el tema de su presentación mediante la expresión de inclinación – realizada léxico-gramaticalmente con la frase “*would like to*”, como el ejemplo de la presentación 11 más arriba y el siguiente ejemplo de la presentación 20: “To begin with, I **would like to** provide the definition of obesity” (P20). Los procesos que se identificaron son procesos materiales medios, como “*bring (into discussion)*” en la presentación 11 o “*provide (the definition of...)*” en la presentación 20.

Como se mencionó en la sección anterior, el constituyente Elaboración del tema es producido típicamente por la incrustación del género elemental informe descriptivo, y en menor medida, mediante un informe clasificatorio. Ambos géneros reflejan estrategias discursivas orientadas a definir la entidad relacionada con el tema de la presentación y categorizarla dentro de un marco experiencial.

En particular, en el constituyente Clasificación o Enunciado General de los informes descriptivos, los participantes son los asociados al área de la experiencia que se describe. Se realizan principalmente mediante sintagmas nominales, que hacen referencia al tema de la presentación que en este momento del texto es definido y descrito en términos generales. El núcleo del sintagma se configura típicamente con procesos relacionales identificatorios. Se destaca, entonces, la expresión de actividad relacional identificatoria, que subraya la función definitoria y clasificatoria del informe descriptivo, un recurso clave en el constituyente Elaboración del tema: “Obesity **is** the fact of being extremely overweight” (P20). Las definiciones también se realizan mediante procesos relacionales identificatorios de los subtipos significación – como “*refer to*” (=constitute) y demostración – como “*show*”:

“Social media **refers to** forms of media that allow people to communicate and share information using the internet or mobile phones” (P5).

“These social mores **are** unwritten rules of how a person should act and they **show** us what is right and wrong to do” (P8).

El ejemplar (*token*) en estas definiciones propiamente se realiza mediante un sintagma nominal o una cláusula de hecho, configuraciones lingüísticas que otorgan precisión conceptual. También se evidencia la expresión de actividad relacional atributiva clasificatoria, mediante procesos relacionales atributivos que le asignan a la entidad o fenómeno la pertenencia a una clase específica. Ejemplos de esta estrategia son los identificados en las presentaciones 8 y 9:

“Social mores **are** a sociological phenomenon that encompasses gender expectations” (P8).

“Also called parental expectations, they [family expectations] **are** judgments or beliefs that parents set for their children’s behavior” (P9).

Las definiciones pueden expandirse mediante estrategias de elaboración, como especificación o comentarios explicativos. La especificación se realiza gramaticalmente mediante cláusulas subordinadas especificativas, como en el ejemplo de la presentación 5 proporcionado anteriormente y los ejemplos de las presentaciones 8 y 9 arriba. Los comentarios explicativos se estructuran mediante cláusulas subordinadas no especificativas, como en la primera parte de la definición de expectativas familiares en la presentación 9. Estas estrategias permiten a los estudiantes agregar detalles y matices al concepto definido, y consolidan así su definición de conceptos clave del tema.

Los participantes en el constituyente Descripción de los informes descriptivos suelen ser genéricos, lo que refleja la intención de los hablantes de elaborar el tema en términos generales antes de especificar aspectos particulares en su análisis. Lingüísticamente, se identificaron sustantivos comunes concretos que designan entidades tangibles relacionadas con las áreas temáticas de las presentaciones (como “*people*”, “*users*”, “*online communities*”, “*family*”, “*home*”, “*personal messages*”, “*videos*”, y “*mass media*”), y sustantivos abstractos que permiten introducir conceptos un poco más complejos (como “*information*”, “*ideas*”, “*religion*”, “*education*”, “*technology*”). Los siguientes ejemplos reflejan cómo los estudiantes desarrollan una descripción amplia y genérica del tema, conectando conceptos abstractos y concretos:

“**Users** create online **communities** to share **information**, **ideas**, **personal messages**, and other **content** such as **videos**” (P5).

“They [social mores] are established, and they are reinforced by our **family**, by **religion**, by **education**, and by social, by **mass media**; gender **norms** are part of these social **mores**” (P8).

La presencia de participantes genéricos permite construir una base experiencial general sobre el campo de la presentación, que orienta a la audiencia y delimita el ámbito en el que luego se llevará a cabo el análisis específico de los textos fuente.

Por otra parte, en el constituyente Descripción, se registró la expresión de actividad típicamente material por parte de los participantes asociados al área de la experiencia. Los procesos materiales son dominantes en esta etapa y sirven para representar acciones humanas específicas relacionadas con el tema y explicar interacciones sociales y efectos concretos relacionados con la entidad o el fenómeno descrito, como sucede en el ejemplo de la presentación 5, arriba mencionado. Los procesos materiales refuerzan la representación

experiencial del tema, al representar cómo las personas o entidades actúan, interactúan y producen cambios en su entorno. Se identificó, además, la expresión de actividad mental mediante el uso de procesos mentales, que permiten explorar perspectivas cognitivas de los participantes asociados al área de la experiencia, así como también representar sus emociones y percepciones. Por ejemplo, se distinguieron proyecciones con procesos mentales cognitivos en las presentaciones 5, 9 y 11. En la presentación 5, el estudiante describe cómo las redes sociales pueden impactar emocionalmente en una persona: "...people may **feel** an overwhelming pressure to meet certain social standards" (P5). En la presentación 9, el estudiante ejemplifica la dinámica cotidiana de las expectativas familiares, que es el tema de su presentación: "For example, parents **expect** their kids to get good grades at school" (P9). En el caso de la presentación 11, el estudiante describe la ambigüedad existente respecto del uso de la tecnología y plantea dos puntos de vista distintos respecto del tema, ambos realizados mediante proyecciones con procesos mentales:

"Because some people **think that** technology can have positive effects, ok? Like, er, it can help us in the development of medicine, er, in the field of – I don't know – science, or communication. Also, people **think that**, well, they can work, shop, chat, all from the comfort of their seats, at home, without moving from their houses. However, there are people who, well, they **think that**, er, they are not against technology but against the overuse of technology" (P11).

Las proyecciones, especialmente mediante procesos mentales cognitivos, introducen opiniones, percepciones y evaluaciones que enriquecen la Elaboración del tema. En la presentación 8, el estudiante opta por expresar un punto de vista mediante un proceso relacional asignado mentalmente: "...they [gender expectations] **are taken** as laws that are to be obeyed" (P8), recurso que aporta subjetividad y profundidad conceptual en la elaboración del tema.

Otra estrategia de elaboración que se produce especialmente en el constituyente Descripción del informe descriptivo – incrustado en la Elaboración del tema – es la de ejemplificación. Además, se observaron recursos de extensión, que introducen información adicional o contrastante, y de realce, que añaden información circunstancial a lo expresado.

Algunos casos de elaboración mediante ejemplificación son los que se producen en la presentación 9: "**For example**, parents, whether they are conscious about it or not, treat their sons and daughters differently" (P9).

Ejemplos de extensión mediante adición y contraste se presentan en las presentaciones 5 y 11: "**And** over relying on social validation can undermine individual mental health and authenticity" (P5); "**However**, there are people who, well, they think that, er, they are not against technology but against the

overuse of technology” (P11). Recursos de realce – tiempo, razón, propósito y condición, entre otros – se presentan en los siguientes ejemplos:

“**When** interactions are guided by the pursuit of positive ratings, relationships can become superficial and fake” (P5).

“**Because** failure to meet family expectations has big consequences on a person...” (P9).

“**In order to** classify into the overweight category, your BMI has to be from sorry, between 22 sorry, I'm going to check it to not say anything bad, and 30 kilograms per square meter” (P20).

“**If** you have from..., a BMI from 25 to 30 kilograms per square meter, you're into the class one” (P20).

Si bien son recursos que también se identificaron en otros constituyentes, son característicos de la Elaboración del tema, ya que desempeñan un papel fundamental en la construcción del campo de la presentación en términos de ideas y conceptos relacionados con el tema, al restringir el vasto ámbito de experiencia sobre el cual podría tratar una presentación al área específica que el estudiante va a abordar más detalladamente. Además, mediante la activación de conocimiento previo sobre el tema o la provisión de información clave necesaria, el estudiante prepara de manera efectiva a la audiencia, asegurando que pueda seguir y comprender el desarrollo de la presentación con mayor facilidad.

En resumen, las estrategias de expansión permiten explicar términos más técnicos o conceptos centrales, mediante la elaboración; incluir detalles complementarios que enriquecen el tema, mediante la extensión; y también enriquecer el campo de la presentación mediante información circunstancial, mediante el realce.

En el plano interpersonal, se identificaron patrones de recursos del subsistema de Compromiso del sistema de Valoración, a través de los cuales el hablante construye su voz textual al posicionarse respecto de las ideas y valores presentes en los textos y anticipar posibles respuestas de la audiencia. Se observaron específicamente recursos de consideración y atribución, que expanden el espacio dialógico, lo que permite al estudiante expresar ideas o posturas sin asociarse directamente con ellas. Puede tratarse de un movimiento estratégico a través del cual el hablante apunta a mantener una actitud exploratoria frente al tema de la presentación. Hacia el final de la Elaboración del tema, se evidenciaron recursos que contraen el espacio dialógico, como los de proclamación: acuerdo, y recursos monoglósicos, concretamente aserciones categóricas, definidas como afirmaciones que abiertamente no reconocen posiciones alternativas (Martin y White, 2005, p. 99). La presencia de estas opciones

puede deberse a una estrategia que tiende a consolidar la interpretación del estudiante como una conclusión sólida y consensuada.

Los recursos de consideración permiten que el hablante considere alternativas dialógicas al presentar su proposición como una de tantas posturas posibles (Martin y White, 2005, p. 104). A modo de ejemplo, el estudiante de la presentación 5 considera los efectos negativos de la necesidad de validación social en el entorno de las redes sociales. Lo hace mediante la expresión de subjetividad, realizada gramaticalmente por los verbos modales de probabilidad: “...relying exclusively on social validation **can have** several dangers; The constant search for approval **can lead** to anxiety and stress as people **may feel** an overwhelming pressure to meet certain social standards” (P5). Lo mismo sucede con el estudiante de la presentación 9: “They [family expectations] **may be** based on how the family members were raised, their culture or their religion. But family expectations **could** also **come** from the parents' attunement to their children, what they are capable of and who they want to become” (P9). Los verbos modales de probabilidad abren el espacio dialógico al señalar que lo que se presenta no es absoluto ni definitivo, sino sujeto a interpretación o negociación. De esta manera, los estudiantes reconocen la coexistencia de múltiples perspectivas.

Los recursos de atribución implican una disociación de la proposición de la voz autorial del texto atribuyéndola a una voz externa (Martin y White, 2005, p. 111). Se evidenciaron algunas instancias de atribución en las que no se especifica una fuente en particular. Por ejemplo, en la presentación 8, el hablante expresa atribución sin especificar la fuente, utilizando un proceso relacional asignado mentalmente cuando describe el impacto que pueden tener las expectativas de género: “...they **are taken** as laws that are to be obeyed” (P8). El estudiante posiciona la proposición como una percepción social compartida. En el caso de la presentación 11, ejemplo proporcionado anteriormente, el estudiante utiliza cláusulas mentales con ideas proyectadas, en las cuales el sintiente es el sustantivo común “*people*”. El hablante legitima dos puntos de vista expresados como opiniones válidas, representativas de dos grupos generalizados – aunque no identificados –, y así prepara el terreno para avanzar en su interpretación. La presencia del recurso de atribución sin especificar la fuente en la Elaboración del tema permite construir una representación general del campo de la presentación sin la necesidad de detalles específicos, lo que ayuda a introducir y contextualizar el tema de manera amplia. La generalización respecto de la entidad que se define puede resonar más con la audiencia al presentarse como conocimiento compartido o experiencia colectiva. Al evitar especificar una fuente, el hablante puede utilizar la atribución para conectar ideas o realizar transiciones hacia argumentos más específicos sin asumir – o no todavía – una postura fija, y reducir así su nivel de compromiso personal con el contenido atribuido.

Hacia el cierre del constituyente Elaboración del tema, sin embargo, se evidencian recursos de contracción dialógica, como la proclamación del subtipo acuerdo, donde la voz autorial se posiciona naturalmente de acuerdo con un compañero dialógico proyectado (Martin y White, 2005, p. 122). Más aún, al momento del cierre del constituyente, también se registró la presencia de recursos monoglósicos, específicamente las aserciones categóricas, que no reconocen alternativas dialógicas (Martin y White, 2005, p. 99).

La expresión de acuerdo implica formulaciones que ratifican una posición que ya se encuentra establecida en el discurso, sugiriendo que existe una aceptación generalizada sobre esa postura, o bien que se presenta la proposición de manera certera y mínimamente dialogizada. Este recurso permite al hablante enmarcar la conclusión como un consenso natural derivado de las perspectivas previamente exploradas. El acuerdo, entonces, se expresa como algo dado por sentado (Martin y White, 2005, p. 123) y se excluyen posturas disidentes; en ese sentido, se interpreta como un recurso de contracción dialógica. El estudiante de la presentación 9, por ejemplo, concluye la descripción del tema de su presentación sobre expectativas familiares con una proposición en la que formula una posición que se presenta como compartida, esperada o naturalmente indiscutible. Lo hace mediante un intensificador, en este caso el adverbio de probabilidad "*certainly*": "If these expectations aren't adjusted to the person's needs, interests, and identity, they will **certainly** be harmful" (P9). El estudiante de la presentación 11 realiza un movimiento similar, mediante el uso de la frase idiomática "*for sure*", utilizada como intensificador: "If you do not own a mobile phone, a TV or, I mean, if you don't have access to the internet, you will be **for sure** considered a stranger, ok?" (P11).

Respecto de las aserciones categóricas, en la presentación 9, a modo de ejemplo, el estudiante propone una formulación que también expresa actitud, aunque estas expresiones de actitud destacan más significados experienciales por sobre evaluativos, ya que la proposición se presenta como dada por sentado: "Expectations **are** powerful motivators for children's behavior" (P9); "For example, parents, whether they are conscious about it or not, **treat** their sons and daughters differently" (P9). Esta interpretación tiene sentido ya que estas afirmaciones tienen lugar junto con el recurso de proclamación: acuerdo y, por ende, se presentan como una proposición compartida por la audiencia, lo que proyecta una relación de alineación entre hablante y oyente. Además, tiene sentido que estas afirmaciones se encuentren hacia el final de la Elaboración del tema, luego de que el hablante haya abierto el espacio para la consideración de otras voces o la atribución. El acuerdo crea un efecto de alineación con voces o perspectivas previas, sugiriendo que la postura del hablante no está aislada, sino que está respaldada por un entendimiento compartido. De esta manera, se cierra el espacio dialógico con una conclusión que parece

derivar lógicamente de las voces consideradas y se establece una base de legitimidad compartida. Mediante las aserciones categóricas el hablante ya define una posición bien marcada respecto del tema al inicio de su presentación. Si bien las aserciones categóricas ocurren más frecuentemente en el constituyente Análisis de los textos fuente, su presencia hacia el final de la Elaboración del tema puede interpretarse también como parte de una estrategia que facilita la transición a un constituyente más interpretativo y crítico respecto del tema, en el que se espera una evaluación más consolidada y fundamentada de parte del estudiante.

Las estrategias discursivas de expansión y contracción dialógica y de monoglosia evidencian cómo desde el comienzo de la presentación, el estudiante gestiona activamente el espacio dialógico: lo modifica a fin de contribuir a la concreción de la funcionalidad de distintos momentos en el texto. Comienza así a construir su voz textual.

4.6.4. Significados estratégicos y recursos lingüísticos clave en el Análisis de los textos fuente

A continuación, se informan los recursos semántico-discursivos y léxico-gramaticales más relevantes del constituyente Análisis de los textos fuente. Se hace referencia primeramente a los recursos lógicos, experienciales e interpersonales que señalan la transición hacia este constituyente. Posteriormente, se detallan los recursos experienciales, en términos de participantes y actividades asociadas a estos participantes, y los recursos interpersonales propios de los constituyentes obligatorios Evaluación y Sinopsis del género interpretación temática, que se produce por incrustación en este constituyente.

La transición al constituyente Análisis de los textos fuente puede marcarse lógicamente por conjunciones de adición, como en la presentación 8. Luego de elaborar el tema de su presentación, sobre expectativas familiares, el estudiante establece un vínculo directo con el texto fuente seleccionado, iniciando su análisis de manera clara: “**And** this is evident in *A Red Spoon for the Nameless*” (P8). La conjunción de adición no solo indica continuidad temática, sino que también marca el inicio de un momento más interpretativo en la presentación, posicionando al texto fuente como evidencia del análisis. El estudiante da inicio así a su primera interpretación. Luego, al pasar al análisis de un segundo texto, señala el cambio hacia una segunda interpretación también mediante conjunciones adición, más específicamente de encuadre, que indican una nueva etapa en la organización del discurso: “**Well**, now moving on into *The Widow 's Might...*” (P8).

En términos experienciales, un cambio de participantes puede dar inicio al constituyente Análisis de los textos fuente. Por ejemplo, en la presentación 11, el estudiante tiene por objetivo realizar una comparación entre algunos personajes de los cuentos de Ray Bradbury con diferentes comportamientos de la sociedad moderna con relación al abuso de la tecnología. Luego de anunciar el propósito de su presentación, que es identificado lingüísticamente justamente por el participante propósito, el estudiante inicia propiamente el análisis de los textos, introduciendo un nuevo participante, los aspectos del tema que se analizarán. En este caso, la expresión de secuencia señala los diferentes aspectos que serán evaluados en este momento del texto:

Identificación del propósito

*So, **the purpose of my presentation** will be to make a comparison between the fictional world, the society depicted by Ray Bradbury, and our society nowadays, ok?*

Análisis de los textos fuente

[[interpretación temática]]

The first thing that I will compare is the loss of interest in reading” (P11).

La expresión de secuencia que señala un cambio de participantes, y así un cambio de constituyente, se realiza léxico-gramaticalmente mediante un sintagma nominal en el que se utiliza el determinante “*first*”, que da lugar al inicio de una serie de aspectos a evaluar. Más adelante, el estudiante expresa: “And **the second point** is the lack of face-to-face interaction that was present in Ray Bradbury’s short stories” (P11). La presentación 17 proporciona otro ejemplo de transición hacia el constituyente Análisis de los textos fuente mediante un cambio de participantes. En este ejemplo, el cambio se realiza desde el constituyente opcional Descripción de los personajes. Luego de describir al personaje que será el objeto de su interpretación, el estudiante opta por el uso del pronombre inclusivo “*we*”, desplazando el foco desde el personaje hacia el hablante y la audiencia, y el acto interpretativo en sí, al utilizar un proceso mental cognitivo:

Descripción de los personajes

[[descripción]]

“**Mr. Brock**, the so-called murderer, has been killing technological appliances since he got tired of being surrounded by them. He details his episodes of technological destruction with pride and satisfaction, explaining that he only wanted silence and peace. When he discovered the tranquility that destroying devices could give him, he decided to murder more of them.

Análisis de los textos fuente

[[interpretación temática]]

We learn from the very beginning of the story that Mr. Brock is in a psychiatric hospital. This implies that his mental health might have deteriorated” (P17).

Este cambio marca el paso desde la narración objetiva de los hechos – propia de la Descripción de los personajes – hacia una postura analítica, donde el hablante y la audiencia comparten el proceso de construcción del significado.

Un recurso interpersonal identificado que marca la transición al constituyente Análisis de los textos fuente es el cambio de modo. Más específicamente, el significado identificado es la expresión de proposición, que ya ha sido descripta. El hablante opta por el imperativo sugestivo “*let’s*”: “**Let’s** look at the case of the main character in *A Red Spoon for The Nameless*” (P9). El uso de “*let’s*” no solo señala un cambio de sección en la presentación, sino que también posiciona al hablante como un guía que invita a la audiencia a participar en el proceso interpretativo. El verbo “*look*” puede ser interpretado como un proceso de comportamiento mental, si se entiende que el hablante invita a participar a la audiencia del análisis.

Como se mencionó anteriormente, el constituyente Análisis de los textos fuente es típicamente producido por el género de respuesta interpretación temática, que permite a los estudiantes conectar los textos fuente con el tema central de sus presentaciones. El género interpretación temática que propone este trabajo se estructura mediante un Anticipo de los elementos del tema, una Evaluación, que manifiesta las capacidades interpretativas de los estudiantes respecto del material de lectura, una Sinopsis, que propone ejemplos de los textos fuente que ilustran y refuerzan la evaluación, y en ocasiones una Reafirmación de esa evaluación, que consolida el mensaje del estudiante. En todos los constituyentes del género interpretación temática se identificaron participantes específicos asociados al tema – realizados mediante sustantivos comunes y sintagmas nominales – y a los textos fuente – realizados mediante nombres propios que se refieren al autor o a los personajes de los textos. Se detallan a continuación, los recursos más significativos – experienciales, lógicos e interpersonales – propios de los constituyentes Evaluación y Sinopsis, constituyentes obligatorios del género interpretación temática, producido en el Análisis de los textos fuente mediante la estrategia de incrustación.

Entre los recursos experienciales identificados en el constituyente Evaluación se distingue la presencia de participantes que se realizan típicamente mediante nombres propios, cuando se mencionan los personajes o los autores de los textos, y sintagmas nominales, cuando se presenta el mensaje central de la evaluación. Además, los tipos de actividad que se destacan son principalmente actividad relacional y en menor medida, actividad mental y existencial.

En cuanto a la actividad relacional, las cláusulas relacionales son clave para establecer una conexión entre los participantes asociados al texto fuente y los asociados al área de la experiencia. En la presentación 5, la evaluación se realiza mediante una cláusula relacional identificatoria, con el verbo “*show*” como proceso relacional identificatorio del subtipo demostración: “It [Nosedive] **shows** a society's obsession with superficial image and examines the consequence of a culture based on social validation through technology” (P5). En este ejemplo, también se evidencia actividad mental asociada al texto fuente mediante una cláusula de comportamiento mental con el verbo “*examine*”. En la presentación 9, el estudiante realiza una cláusula relacional identificatoria, con el verbo “*mean*” como proceso relacional identificatorio del subtipo simbolización: “This **means** that he was raised, following the Hmong values, culture, and traditions” (P9). Asimismo, pueden producirse cláusulas relacionales en las que el proceso relacional identificatorio se interpreta como del subtipo ejemplificación: “Lacie **is** a clear example of all the anxiety and stress social media can cause on us” (P5). Se identificaron además cláusulas relacionales atributivas: “Expectations in this text **are** present mostly for, in the expectations that the mother places on his son regarding marriage” (P8). También se evidenció la presencia de cláusulas existenciales, por ejemplo en una de las evaluaciones de la presentación 11: “**There are** some characters or there are some parts of the short stories in which we can see this idea (P11)”, y en la evaluación de la presentación 20: “**There are** many aspects that make Pinky’s life a labor of the heart” (P20). Las cláusulas existenciales distinguen aspectos clave del tema de la presentación que se encuentran presentes en los textos fuente.

En términos interpersonales, varias de las formulaciones en el constituyente Evaluación corresponden a aserciones categóricas en el marco del subsistema de Compromiso. Como ya se ha mencionado, las aserciones categóricas son afirmaciones no modelizadas que corresponden a formulaciones monoglósicas, es decir, enunciados que explícitamente no reconocen o no dan lugar a otras voces o perspectivas dentro del espacio discursivo. Su presencia en este constituyente está dada justamente por el propósito comunicativo de este momento del discurso, en el que el estudiante analiza los textos fuente mediante una interpretación crítica de aspectos o elementos clave presentes en los textos que se relacionan con el tema de la presentación. Ejemplos de aserciones categóricas en este constituyente son los ejemplos de las presentaciones 5¹¹, 8 y 20 del párrafo anterior. Otros ejemplos de este recurso monoglósico identificados en la Evaluación de las interpretaciones incrustadas en el Análisis de los textos fuente se presentan a continuación:

¹¹ Corresponde al segundo ejemplo de la presentación 5 proporcionado en el párrafo anterior.

"The expectations in the story **take**, uh, **the form of** duty and what duty, uh, how duty limits, uh, these, uh, Mrs. McPherson from feeling self-actualized and from being happy in her life" (P8).

"Moreover, their culture **is** patriarchal and only **supports** one type of family dynamic: a man who is a breadwinner and a woman who is his wife" (P9).

"The protagonist **feels** pressured by his mother, and he's afraid of not meeting her expectations" (P9).

"Even though Mr. Brock is in a mental hospital, he **is** perfectly aware of the dangerous environment where he lives in" (P17).

"So, low self-esteem **is** something that affects many adults that suffer this disease (...) People who are obese also **suffer** from social discrimination, guilt or embarrassment due to their low, low productivity" (P20).

A través de las aserciones categóricas, el estudiante define explícitamente su postura respecto de valores referenciados en los textos fuente y así proyecta su voz autorial. La frecuencia de aparición de estas afirmaciones en esta etapa discursiva representa una transición desde una exploración más tentativa del tema de la presentación en la Elaboración del tema hacia una postura bien definida y un tono más conclusivo, alineados con las expectativas del género de respuesta interpretación. Sin embargo, estas afirmaciones no tienen lugar aisladamente en el discurso, sino que ocurren en combinación con recursos heteroglósicos del subsistema de Compromiso.

En primer lugar, aunque las aserciones categóricas pueden ocupar un lugar de prominencia en el constituyente Evaluación del género interpretación temática, igualmente significativa es la presencia de recursos de proclamación, y más específicamente, de respaldo. Las formulaciones de respaldo son proposiciones atribuidas a fuentes externas que se construyen por la voz autorial como correctas, válidas, y absolutamente justificables (Martin y White, 2005, p. 126). Estas proposiciones se realizan típicamente mediante el uso de procesos relacionales identificatorios del subtipo demostración, como "*show*", "*demonstrate*" y "*prove*" y del subtipo simbolización, como "*mean*", (Halliday y Matthiessen, 2004, p. 235):

"It [Nosedive] **shows** a society's obsession with superficial image; it shows us how people are able to do all the necessary to be accepted" (P5).

"...his detailed depictions of these incidents **demonstrate** that Brock was invaded... by an uncontrollable fury that led him to destroy technological devices" (P17).

“Research and clinical studies **have proven** that obesity is not only, it doesn't, sorry, only affect your physical but also your mental and emotional health” (P20).

“This **means** that he was raised, following the Hmong values, culture, and traditions” (P9).

Mediante el recurso de proclamación: respaldo, los estudiantes se alinean con las voces externas que incluyen en su análisis, ya sea la voz del texto fuente, que presenta aspectos o elementos clave que se relacionan con la temática seleccionada, o una voz experta sobre el tema que los alumnos incorporan estratégicamente en su presentación. Los respaldos, por lo tanto, asocian las proposiciones con la subjetividad de la voz autorial. Sin embargo, excluyen otras interpretaciones en el diálogo debido a que el hablante presenta la proposición como justificadamente válida, y por este motivo, contrae el espacio dialógico (Martin y White, 2005, p. 127).

Asimismo, en el constituyente Evaluación del género interpretación temática, incrustado en el Análisis de los textos fuente, se registraron recursos que expanden el espacio dialógico. Los resultados obtenidos muestran que los estudiantes utilizan frecuentemente el recurso de atribución. Corresponden específicamente a casos de atribución a la voz autorial que incluye a la audiencia en el proceso de análisis mediante el pronombre inclusivo “we”. Es un recurso que crea solidaridad, debido a que destaca la idea de que la evaluación realizada es el resultado de un esfuerzo colectivo o compartido, en lugar de ser una imposición unilateral. Lingüísticamente, la proposición se realiza en una cláusula proyectada que puede estar anticipada por el pronombre “we” seguido del verbo modal de probabilidad “can” junto con un proceso mental topológicamente entre cognitivo y perceptivo, como “see” o “recognize”. Alternativamente, puede realizarse mediante el pronombre inclusivo seguido de un proceso mental cognitivo, como “learn” o “understand”:

“But by the end of the text, **we can see** that he feels melancholic as he doesn't see a way to escape the shame and need to hide from his family” (P9).

“Now, with this approach to the character, **we can recognize** that... his mental state has been affected by his surroundings and that his condition is closely related to psychological stress” (P17).

“**We learn** from the very beginning of the story that Mr. Brock is in a psychiatric hospital (...) As he describes his episodes of technological destruction, **we understand** that the murderer has a total rejection towards technology” (P17).

Estos ejemplos corresponden a proposiciones que manifiestan que la evaluación realizada tiene anclaje en evidencia objetiva derivada del texto fuente, que se desarrollará en detalle en el siguiente constituyente, la Sinopsis. En otras palabras, estas formulaciones no solo realizan una evaluación, sino que la fundamentan al indicar que la valoración está respaldada por lo que muestra el texto fuente.

También se encontraron recursos de consideración. Los recursos de consideración dan espacio a voces y posiciones valorativas alternativas en el diálogo del texto (Martin y White, 2005, p. 108) debido a que la voz autorial reconoce que la proposición que formula es una posible lectura de tantas y, por lo tanto, esa proposición está fundamentada en la subjetividad individual del hablante. Las formulaciones de consideración pueden realizarse léxico-gramaticalmente mediante verbos modales de probabilidad, adverbios de probabilidad, o proyecciones con procesos mentales, entre otras opciones. Los ejemplos de consideración que tienen lugar en el constituyente Evaluación de la interpretación temática se realizan mediante verbos modales de probabilidad:

“The Hmong community is an ethnic group, originally from the southern provinces of China, whose customs and beliefs **could be considered** conservative” (P9).

This implies that his mental health **might have deteriorated**” (P17).

“His episodes where he lets his anger out are another issue that **might explain** why he is in a psychiatric hospital” (P17).

Estos ejemplos muestran que los verbos modales de probabilidad, desde un punto de vista dialógico, atenúan la certeza de las evaluaciones realizadas por los estudiantes, lo cual abre el espacio dialógico a otras lecturas posibles en el análisis.

Si bien los recursos de consideración son más frecuentes en el constituyente Elaboración del tema, en el que los estudiantes abordan el tema de la presentación de manera más exploratoria, y por lo tanto consideran distintas alternativas respecto del mismo, se han identificado algunas proposiciones de consideración en la Evaluación del género interpretación temática, incrustado en el constituyente Análisis de los textos fuente. La presencia de estos recursos puede estar motivada por la necesidad de lograr un balance entre la proyección de autoridad del hablante y la apertura dialógica que caracteriza al contexto académico. De hecho, los recursos de consideración se observan a lo largo de toda la presentación, no solo en la Elaboración del tema y en la Evaluación de la interpretación temática incrustada en el Análisis de los textos fuente,

sino también en el constituyente Sinopsis de la interpretación temática y en el constituyente Recapitulación.

En síntesis, en el constituyente Evaluación del género de respuesta interpretación temática, producido en el Análisis de los textos fuente mediante la estrategia de incrustación, se registran recursos del subsistema de Compromiso que son principalmente monoglósicos – las aserciones categóricas – y heteroglósicos que contraen el espacio dialógico – la proclamación, y específicamente los respaldos. Sin embargo, se producen conjuntamente con recursos que expanden el espacio dialógico – la atribución (a la voz autorial incluyendo a la audiencia) y la consideración. Esta combinación estratégica manifiesta una oscilación entre monoglosia, cierre y apertura dialógica que permite que el hablante articule estratégicamente una postura de valor clara, pero abierta al diálogo en momentos necesarios. Además, asegura una transición fluida hacia la Sinopsis, momento en que el estudiante presenta en detalle evidencia de los textos fuente que respalda las evaluaciones formuladas. Mediante recursos monoglósicos y heteroglósicos de contracción y expansión dialógica, el estudiante prepara a la audiencia para esperar detalles que sustenten su proposición. Las aserciones categóricas y los respaldos cierran el espacio para posturas alternativas y, por lo tanto, en un contexto académico, requieren fundamentación. La necesidad de sustentar estas proposiciones con referencias textuales favorece naturalmente la transición al constituyente Sinopsis de la interpretación temática. Por otra parte, cuando el estudiante utiliza recursos de expansión dialógica que presentan su proposición como una lectura posible entre varias alternativas, también necesita de evidencia concreta para sostener la interpretación propuesta. De esta manera, estos recursos ponen de manifiesto el patrón dialógico que conforma el género interpretación temática: primero se presentan evaluaciones, con distintos grados de compromiso y apertura dialógica, y luego se ofrece la evidencia textual que las sustenta. La alternancia entre afirmaciones categóricas, respaldos, atribuciones y consideraciones logran que la presentación de evidencia se perciba como un paso necesario en el desarrollo del género.

En el marco del subsistema de Actitud, en el constituyente Evaluación se identificaron algunas expresiones evaluativas orientadas principalmente a la apreciación y al afecto. Por ejemplo, en la presentación 8, el estudiante realiza una evaluación en el análisis del cuento *A Red Spoon For the Nameless* con relación al tema de su presentación, las expectativas familiares y más específicamente las de género. En su evaluación, el estudiante realiza una apreciación orientada a la valuación de la cultura Hmong, sobre el matrimonio como una expectativa muy común y muy arraigada en la comunidad. La apreciación se realiza mediante el adjetivo “common”:

“Expectations in this text are present mostly for, in the expectations that the mother places on his son regarding marriage, marriage to a woman more specifically, and how he has to marry before he turns 30, and before he ages, which is a very **common** expectation within the Hmong culture” (P8).

El alumno de la presentación 17 también expresa actitud orientada a la apreciación, y más específicamente la valuación, al destacar la necesidad y relevancia de analizar el contexto actual en que vive la sociedad contemporánea en lo concerniente al uso de la tecnología. La apreciación se realiza mediante el adjetivo “*important*” en una estructura con sujeto pospuesto (*thematized comment*): “if we want to relate Mr. Brock’s circumstances with our circumstances, it is very **important** to analyze our social background” (P17). En otra de sus evaluaciones, el estudiante de la presentación 8, orienta la expresión de actitud hacia el afecto, destacando el estado de infelicidad que experimenta el personaje del cuento por no poder dar a conocer su identidad sexual en su entorno familiar. El afecto en este caso se realiza lingüísticamente mediante el adjetivo “*isolated*”: “And, um, living in a constant state of secrecy leaves, uh, leaves the character to feel completely **isolated**...” (P8). El estudiante de la presentación 9 también orienta una de sus evaluaciones hacia la expresión de afecto, destacando el estado de inseguridad e infelicidad del protagonista del cuento, mediante el verbo “*pressure*” en participio pasado, que funciona como adjetivo, y el adjetivo “*afraid*”: “The protagonist feels **pressured** by his mother, and he’s **afraid** of not meeting her expectations; This made him **miserable**” (P9). Por su parte, el estudiante de la presentación 17 orienta su evaluación hacia la expresión de juicio, al abordar la condición psicológica del personaje del cuento *The Murderer*: “... he is perfectly **aware** of the dangerous environment where he lives” (P10).

Cabe destacar que estas evaluaciones están acompañadas de expresiones explícitas del subsistema de Gradación que las intensifican. Los recursos de este subsistema permiten intensificar o modular evaluaciones. Por ejemplo, la intensidad regula el grado o la fuerza de una evaluación. En las apreciaciones de las presentaciones 8 y 17, los estudiantes utilizan recursos del subsistema de Gradación para expresar fuerza, y más específicamente, intensificación, realizada lingüísticamente mediante el adverbio de grado “*very*”. El adverbio refuerza la fuerza evaluativa de las expresiones. En el ejemplo de la expresión de afecto de la presentación 8, la fuerza está orientada a la expresión de maximización, mediante el adverbio de grado “*completely*”, que maximiza la intensidad del sentimiento de aislamiento descripto. En este caso el recurso de Gradación destaca el impacto emocional experimentado por el personaje. El estudiante de la presentación 17 utiliza el adverbio de manera “*perfectly*” para intensificar su expresión de juicio sobre la capacidad del personaje del cuento *The Murderer*,

Albert Brock. El adverbio expresa fuerza y más específicamente maximización, como el ejemplo anterior.

En síntesis, en el constituyente Evaluación de la interpretación temática incrustada en el Análisis de los textos fuente, se observa una alta concentración de expresiones evaluativas pertenecientes al sistema de Actitud. Esto es esperable, dado que la evaluación es un componente central de este género. Si bien las expresiones de actitud pueden aparecer en distintos momentos del discurso, su presencia en este Análisis de los textos fuente se destaca debido a la naturaleza evaluativa del género incrustado. La mayoría de las evaluaciones registradas se orientan a la apreciación, en tanto los estudiantes valoran elementos del contexto sociocultural de los textos analizados. También se identifican expresiones de afecto, que permiten interpretar el estado emocional de los personajes, y en menor medida, de juicio, al evaluar sus comportamientos o acciones. Estas evaluaciones suelen combinarse con recursos del subsistema de Gradación, lo que permite modular la intensidad de los significados actitudinales, ya sea a través de la intensificación de la fuerza evaluativa o la maximización del impacto expresivo. Estas mismas expresiones de actitud también se observan en el constituyente Sinopsis de la interpretación temática, que se analiza a continuación.

A nivel experiencial, en el constituyente Sinopsis se evidenciaron actividades materiales y mentales asociadas a los dominios del mundo exterior e interior de los participantes específicos involucrados. Los participantes específicos son los personajes o autores de los textos fuente, realizados lingüísticamente mediante sustantivos concretos y nombres propios. Para la expresión de actividad material, los estudiantes emplean procesos materiales en este constituyente, ya que permiten describir acciones y eventos del mundo exterior de los personajes o autores de los textos fuente. Estas actividades reflejan el aspecto narrativo y observable del texto, conectando la evidencia de los textos con el tema de la presentación. Por ejemplo, el estudiante de la presentación 8 desarrolla el tema de la construcción de la identidad en relación con las expectativas familiares y en la Sinopsis de su evaluación afirma: "...the protagonist of this story, uh, **struggles** with his identity because between, uh, um, inside the Hmong culture, there are no words that refer to LGBTQIA people" (P8). El estudiante de la presentación 11, que discute el tema del abuso de la tecnología, se refiere al texto *The Veldt*, de Ray Bradbury y sostiene: "They [los hijos de George y Lydia Hadley] **were** all the time **playing** in the nursery; ...so they didn't... they **didn't go out**" (P11). Por otro lado, los procesos mentales son esenciales para la expresión de actividad mental, es decir, para explorar el mundo interior de los personajes o autores, incluidos sus pensamientos, emociones, deseos, creencias y conflictos internos. Este tipo de procesos permite a los estudiantes, por ejemplo, interpretar cómo los personajes

reaccionan o se ven afectados por las circunstancias narradas en los textos fuente, y consolidar así en la “Sinopsis” las evaluaciones realizadas en el constituyente previo:

“[Lacey] **wanted to pretend or to appear** that she was a good person” (P5).

“The protagonist **notices** it [el rechazo de su madre hacia su amigo homosexual] and **realizes** that she would never accept him for who he is and that he will never be able to meet his mother's expectations” (P9).

Junto con la descripción de actividades materiales y mentales, los estudiantes suelen realzar sus comentarios mediante la especificación de las razones, los propósitos o las consecuencias de las acciones detalladas. Por ejemplo, el estudiante de la presentación 20, que desarrolla el tema de la obesidad y utiliza el texto *Labors of The Heart*, de Claire Davis, sostiene: “...he [Pinky] has been losing weight **because he’s in love with her** [Rose]” (P20). Aquí, la inclusión de la cláusula adverbial de razón permite al alumno conectar la actividad material del personaje (perder peso) con una motivación emocional (su amor por Rose). Este tipo de conexión causal evidencia una lectura interpretativa del texto, en la que se exploran los impulsos internos que motivan las acciones del personaje. El estudiante de la presentación 8, en una de sus Sinopsis profundiza en las consecuencias de una lucha de identidad en el personaje de *A Red Spoon for The Nameless*, de Burlee Vang. Primero, describe cómo las estructuras culturales influyen negativamente en el protagonista. La conjunción “*therefore*” permite al estudiante presentar una relación de causa y efecto clara, destacando cómo la falta de representación cultural impacta emocionalmente al personaje: “Now, uh, the protagonist of this story, uh, struggles with his identity, because between, uh, um, inside the Hmong culture, there are no words that refer to LGBTQIA people. **Therefore, not finding himself represented in this culture makes him feel, uh, isolated...**” (P8). Más adelante, explica el propósito detrás de una acción simbólica del protagonista, quien transforma un objeto de rechazo (la cuchara roja) en un emblema de su identidad: “He's reclaiming the meaning and using it **to name himself in front of his mother**” (P8). Al explorar las motivaciones, consecuencias y propósitos de las acciones de los personajes, los estudiantes no solo presentan evidencia textual, sino que también la analizan críticamente, y demuestran así una comprensión más profunda del texto fuente y su relevancia con relación al tema de la presentación. Como se mencionó anteriormente, las relaciones de expansión pueden tener lugar en varios constituyentes, de acuerdo a los propósitos comunicativos específicos del hablante. Sin embargo, el análisis realizado evidencia una tendencia de los estudiantes a producir elaboraciones y realces en la Elaboración del tema y en la Sinopsis del género interpretación temática, incrustado en el Análisis de los textos fuente. Es posible que la presencia de relaciones lógico-semánticas en estos momentos del discurso tenga una motivación funcional en términos

de la relación entre los propósitos comunicativos de estos dos constituyentes. La Elaboración del tema desarrolla el tema de la presentación de manera general, mediante definiciones, descripciones y ejemplos genéricos, lo que proporciona una base conceptual que será necesaria para enmarcar el análisis que se llevará a cabo. La Sinopsis de la interpretación temática incrustada en el constituyente Análisis de los textos fuente proporciona evidencia textual específica que ilustra y fundamenta de manera específica los aspectos del tema desarrollados previamente. Dado que ambos constituyentes están orientados a profundizar en el tema de la presentación, es esperable que los estudiantes recurran con mayor frecuencia a relaciones de expansión en estos momentos discursivos.

En el plano interpersonal, en el constituyente Sinopsis de la interpretación temática también se identificaron recursos monoglósicos y heteroglósicos del subsistema de Compromiso, al igual que en el constituyente Evaluación. Sin embargo, mientras que en la Evaluación predominan las aserciones categóricas y las formulaciones de respaldo, recursos que contraen y cierran el espacio dialógico construido en el texto, en la Sinopsis prevalecen recursos de expansión dialógica, especialmente casos de atribución y algunos ejemplos de consideración. En este sentido, puede interpretarse que las formulaciones de atribución y consideración son clave para construir un discurso que refuerza la evaluación previa mediante la incorporación de evidencia y una interpretación de esta evidencia con base en la subjetividad del hablante.

Los recursos de atribución observados en el constituyente Sinopsis corresponden a opciones que expresan reconocimiento, donde la voz autorial es atribuida a una fuente externa. Concretamente, se registraron casos en los que la voz autorial se atribuye al autor de los textos fuente o a una voz experta en la temática desarrollada. En ocasiones, la voz autorial es transferida momentáneamente a un personaje clave del texto fuente, cuyo decir respalda la evaluación realizada por el estudiante. Además, en algunos casos, se evidenció un patrón en el que primeramente se expresa una atribución a la voz del hablante, que también incluye a la audiencia, para luego atribuir la voz autorial a una voz externa.

La expresión de reconocimiento atribuye la voz autorial a una fuente externa, ya sea el autor del texto fuente o expertos en el área de la experiencia del tema. La atribución legitima la evidencia presentada y añade profundidad a la interpretación realizada al situarla en un marco de autoridad reconocida. El estudiante de la presentación 9, por ejemplo, utiliza un proceso de comportamiento verbal – *“mention”* – para introducir en su Sinopsis una cita textual del autor del ensayo *A Red Spoon for The Nameless*, Burlee Vang, con el objetivo de respaldar la evaluación sobre la rigidez de la cultura Hmong:

“Burlee Vang **mentions** this conservative aspect of the culture in the next quote. “Since birth, he has never seen his parents’ holding hands or hugging. Did they ever kiss while conceiving him? ...The Hmong community isn't ready for their kind, let alone America” (P9).

Por otra parte, el estudiante de la presentación 11 utiliza el recurso de reconocimiento al introducir una voz experta en el tema – el impacto negativo del uso excesivo de la tecnología – mediante un sintagma preposicional como tema marcado:

“**According to** the National Endowment for the Arts, that is an organization from the United States that promotes the arts and literature, well, a study made by them concluded that there is a dramatic decline in reading. Well, an author from a well-known magazine called USA Today states that in 2009... **according to** a study made by them, one in four people in America didn’t read anything in 2010, I mean, no books, no newspapers, okay?” (P11).

El estudiante utiliza las voces de la organización mencionada y del autor de un estudio para ilustrar uno de los impactos negativos que él analiza en relación con el abuso de la tecnología: la falta de interés por la lectura en los estadounidenses. La elección temática posiciona las afirmaciones como formulaciones basadas en evidencia en lugar de presentarse simplemente como aseveraciones. Es decir, el hablante prioriza la fuente de la información desde el inicio de la cláusula, lo que es fundamental en la presentación de evidencia. El estudiante muestra que su afirmación no es subjetiva, sino respaldada por un marco científico o evidencia empírica. Asimismo, esta elección organiza la información de manera persuasiva al establecer la fuente de autoridad antes de presentar la aseveración principal.

En la presentación 17, el estudiante recurre a proyecciones con procesos verbales – como “*explain*,” y “*state*” – para atribuir formulaciones a voces externas expertas en el tema del abuso de la tecnología mediante citas indirectas. Su presentación tiene como objetivo elaborar una descripción de la condición del personaje del cuento *The Murderer*, de Ray Bradbury, y contextualizar su situación en el marco del concepto de tecnoestrés. En una de las Sinopsis ofrecidas en su interpretación, el estudiante menciona a un psiquiatra norteamericano, autor de un libro en el que describe las consecuencias físicas, emocionales y psicológicas de este fenómeno. Asimismo, al citar a académicos de la Universidad de Melbourne, el estudiante analiza la invasión tecnológica durante la pandemia, ampliando su sinopsis con datos relevantes:

“He **explains** that this pathology can bring physical aspects like chest pain or muscle tension, emotional aspects like depression or panic attacks, or psychological aspects, like frustration or irritation” (P17).

“They **explain** that this lockdown has largely increased the cases of technostress on people. They also **stated** techno invasion is one of the main concerns that happens when their work interferes with their personal time and they feel overloaded” (P17).

Estas referencias no solo anclan el análisis en evidencia externa, sino que también demuestran un esfuerzo por relacionar el texto fuente con contextos contemporáneos, y, en consecuencia, con el tema de la presentación.

La atribución a los autores de los textos fuente o a expertos en el área del tema desarrollado confiere legitimidad a las afirmaciones del estudiante y lo posiciona como un intérprete informado que basa su análisis en fuentes relevantes.

El hablante puede, en ocasiones, transferir momentáneamente la voz autorial a un personaje del texto fuente. La inclusión de citas directas de los personajes permite, además de proporcionar evidencia textual, resaltar los valores, conflictos o emociones de los personajes que sustentan el tema de la presentación. Esta estrategia establece un diálogo entre el texto fuente y el análisis del estudiante, al vincular las palabras del personaje con la evaluación previamente realizada.

A modo de ejemplo, el estudiante de la presentación 9 introduce una cita textual en una de sus Sinopsis a través de la expresión de ejemplificación y anticipando la cita textual lingüísticamente mediante una locación espacial metafórica. La cita textual refuerza el análisis del estudiante respecto de la rigidez de la cultura Hmong, especialmente en lo referido a expectativas familiares y específicamente expectativas de género:

“**For example, in the next quote**, the mother tries to set up a date for him and berates him when he rejects the offer. “I met an aunt at the market today. Her daughter is your age”. His mother insists. She is always playing matchmaker. He tells her he'll find someone on his own, to which he protests. “You'll only stay like this...” “Whatever you do in life”, she says, as if ending a story with the moral to it, “you'll need a wife. Don't be like a man I once knew”” (P9).

Otro ejemplo de esta estrategia es el de la presentación 17. El estudiante aborda el conflicto interno de Albert Brock, protagonista del cuento *The Murderer*, y utiliza una cita textual, que refleja el decir del personaje, para ilustrar su punto: “He **explains** that the practical uses of these new technologies were, and **I quote**, “so enchanting at first, but then people got too involved, went too far,” end of quote” (P17). En este ejemplo, el estudiante transfiere momentáneamente la voz autorial al personaje mediante el proceso verbal “*explain*” y enmarca la cita textual dentro de su interpretación crítica, lingüísticamente realizado también por un proceso verbal “*quote*”.

En estos casos, las palabras del personaje son presentadas como evidencia directa que apoya la interpretación del estudiante, lo cual otorga mayor solidez a su análisis.

También se registraron formulaciones que expresan una atribución a la voz autorial del texto, que incluye a la audiencia, recurso que se detalló previamente. Un ejemplo es el de la presentación 11, en la que el autor utiliza el pronombre inclusivo “we” junto con un proceso mental topológicamente entre perceptivo y cognitivo, como el verbo “see”: “Okay, in Fahrenheit 451 **we see that** books are disappearing from the world and that firemen work to persecute people who own books, and if they find any, they burn them” (P11). El patrón recurrente identificado en la Sinopsis de una presentación, la presentación 9, incluye la atribución a la voz autorial del texto – con participación de la audiencia – más el reconocimiento mediante la incorporación de una cita textual, como los ejemplos que se presentan a continuación:

“We can see that in the text here: “But the Red Spoon was always in the back of his mind, blooming like a drop of blood and white cloth”” (P9).

“We can see that in this part of the text: “He is standing in a womb again, eyes closed, thinking of the years ahead, men slipping out of his life, like hair down the drain. He will come to know the silence of old, better than anyone else...”” (P9).

Este patrón se construye a partir de dos movimientos: primero, el hablante formula una atribución a su propia voz autorial, incluyendo a la audiencia en el proceso de presentación de evidencia, como un análisis realizado conjuntamente. En segundo lugar, introduce la cita textual como evidencia directa que sustenta el análisis. En el caso de la presentación 9, las citas refuerzan la frustración, el enojo y la impotencia del protagonista por no poder dar a conocer a su madre su identidad sexual. Mediante estos recursos, el estudiante sugiere que la evidencia textual está disponible para ser observada y procesada de manera crítica.

Como sucede en el constituyente Evaluación, también se observan formulaciones de consideración en la Sinopsis. Se registraron proposiciones que incluyen expresiones de subjetividad, mediante una proyección con proceso mental y mediante la presencia de un verbo modal de probabilidad: “As we know, **I think** that the first example **we can bring** into discussion is Mildred” (P11); “Some of these aspects **might** explain Brock's fists of rage against machines” (P17). En el primer ejemplo, mediante el uso del proceso mental “*think*” en una estructura proyectada, el estudiante deja en claro que la selección de la evidencia es producto de una reflexión personal. La frase inicial, “*As we know*” refuerza la construcción dialógica al situar al hablante y la audiencia en un terreno común de entendimiento, pero sin cerrar la posibilidad de alternativas. En el ejemplo de la presentación 17, el verbo modal “*might*” introduce un matiz de probabilidad

que expande el espacio dialógico al evitar presentar la interpretación como definitiva. Este uso reconoce la naturaleza tentativa del análisis, sugiriendo que los aspectos identificados podrían ser una explicación plausible, pero no la única posible. Tanto la proyección del proceso mental como la expresión de probabilidad reconocen el carácter interpretativo subjetivo de la evidencia proporcionada para apoyar el análisis. El hablante reconoce explícitamente que las proposiciones formuladas son interpretativas y abiertas a otras lecturas.

En síntesis, los recursos heteroglósicos de atribución y consideración identificados en el constituyente Sinopsis del género interpretación temática, incrustado en el Análisis de los textos fuente abren el espacio dialógico porque no dejan de reconocer la existencia de otras lecturas posibles de los textos fuente. Sin embargo, su presencia en este momento del discurso fortalece la postura del hablante previamente expresada en la Evaluación porque legitiman las evaluaciones realizadas por el estudiante y lo posicionan como un intérprete informado que ancla su análisis en voces de autoridad y en su propia capacidad interpretativa.

Por último, es relevante destacar que en el constituyente Sinopsis se identificaron con frecuencia expresiones del subsistema de Actitud, orientadas particularmente hacia apreciación y afecto. Estas valoraciones profundizan el análisis crítico del estudiante. La presencia de expresiones evaluativas en este constituyente puede considerarse una estrategia discursiva; el hablante no solo proporciona evidencia de los textos fuente, sino que mediante estas expresiones y junto con las formulaciones del subsistema de Compromiso, también se posiciona como un intérprete crítico que valora y reacciona frente a los elementos destacados proporcionados como evidencia, y orienta así también en este momento del texto el sentido de su interpretación. Además, la presencia de expresiones evaluativas en la Sinopsis se fundamenta porque la expresión de evaluación es característica del género interpretación temática, como se mencionó anteriormente. Por otra parte, las evaluaciones identificadas en este momento del discurso también se alinean con la naturaleza del género observación, que puede producirse en este constituyente mediante la estrategia de incrustación. El propósito social de una observación es ofrecer un comentario evaluativo personal de un evento o situación, típicamente orientado hacia la expresión de apreciación, aunque también puede incorporar afecto para destacar aspectos emocionales en el comentario.

Como ejemplos de expresiones evaluativas, se propone uno de la presentación 11. El estudiante utiliza recursos de apreciación para enfatizar la gravedad de la falta de interés en la lectura en la sociedad estadounidense contemporánea: “In America there is no interest in reading. One in four! I mean, **that’s alarming**. Think about how many inhabitants are in the United States. **These are statistics**

that are alarming” (P11). En este caso, la expresión de evaluación negativa – mediante el adjetivo *“alarming”* como atributo – subraya la dimensión crítica de la evidencia proporcionada y además posiciona al estudiante como un evaluador comprometido con el tema. Por otro lado, el estudiante de la presentación 8 recurre al afecto para reflejar el impacto emocional de la exclusión cultural en el protagonista de *A Red Spoon for The Nameless*: “...not finding himself represented in this culture makes him **feel, uh, isolated**” (P8). Aquí, la elección del proceso relacional atributivo *“feel”* junto con el adjetivo *“isolated”* como atributo resalta la experiencia emocional del personaje, situando su vivencia en el centro del análisis.

Se observaron opciones léxicas del subsistema de Gradación que acompañan algunas de las evaluaciones producidas en la Sinopsis. Por ejemplo, para proporcionar evidencia sobre las expectativas de género en el personaje del cuento *The Widow’s Might*, el estudiante de la presentación 8 también utiliza el recurso que expresa intensificación – foco – y se realiza lingüísticamente mediante el adverbio de manera *“inherently”*: “Mrs. McPherson’s identity is **inherently** tied to her roles as a mother, as a widow, and as a wife” (P8). En este caso la opción intensifica la apreciación del estudiante respecto de la identidad que es asignada culturalmente a Mrs. McPherson.

Mediante la utilización estratégica de recursos de Actitud – y su graduación – en el constituyente Sinopsis, los estudiantes no solo reportan hechos objetivos como parte de su evidencia, sino que también construyen una evaluación que conecta emocionalmente con la audiencia y legitima su interpretación. Es importante señalar que estas valoraciones no se presentan como opiniones subjetivas aisladas, sino que están ancladas en la evidencia objetiva de los textos fuente. La integración de evaluación y evidencia fortalece la posición del hablante como un intérprete informado y crítico, lo cual se alinea con el propósito comunicativo del género interpretación temática.

4.6.5. Significados estratégicos y recursos lingüísticos claves en la Recapitulación

Se informan ahora los recursos semántico-discursivos y léxico-gramaticales más relevantes del constituyente Recapitulación. Se hace referencia primeramente a los recursos lógicos y textuales que señalan la transición hacia este constituyente. Posteriormente, se detallan los recursos experienciales, en términos de participantes y actividades asociadas a estos participantes, y los recursos interpersonales propios de la Recapitulación, teniendo en cuenta que este constituyente puede fusionarse con la Justificación del tema y puede incluir el género respuesta personal.

El constituyente Recapitulación también se inicia con marcadores lógicos como las conjunciones de encuadre, ya mencionadas, que expresan el paso a una siguiente etapa en el discurso, en este caso, la etapa final. Esta opción se realiza, por ejemplo, al iniciar la Recapitulación en la presentación 8: “**Well**, what these stories show us is that even though Mrs. McPherson and the protagonist from “A Red Spoon for The Nameless” stem from different cultural backgrounds and they're in different stages of their lives, they share the same struggle” (P8). La conjunción interna de encuadre “*well*” da inicio a una nueva etapa en el texto. En la presentación 20, además de una conjunción interna de encuadre, el estudiante utiliza la conjunción interna de consecuencia (conclusiva) “*in conclusion*” como tema textual: “**Well, in conclusion**, I can say that Obesity is a disease that affects sorry, that brings many problems into your life” (P20). También se evidenciaron marcadores textuales que expresan el cierre de la presentación, específicamente cláusulas adverbiales de propósito. Por ejemplo, en las presentaciones 5 y 11, los estudiantes utilizan una cláusula adverbial de propósito como tema textual para dar inicio a la Recapitulación de sus presentaciones:

“**To sum up the presentation**, I would like to say that it's very important to take care of ourselves in the social media” (P5).

“**And as a way of rounding up my presentation**, I would like to say why I have chosen this topic” (P11).

Estos recursos introducen el Macro-Nuevo que indica que lo que sigue a continuación en el texto consolida lo discutido.

En términos experienciales, los participantes identificados son principalmente el hablante, los textos fuente, sus autores y el análisis realizado por el estudiante. La actividad asociada al hablante es principalmente actividad verbal, mediante el proceso verbal “*say*”. El hablante explícitamente anuncia el deseo de recapitular las ideas desarrolladas en su presentación mediante la expresión de inclinación, realizada por una cláusula mental desiderativa, como los ejemplos del párrafo anterior.

Las actividades asociadas al participante texto fuente, al autor del texto fuente y al participante análisis son actividades relacionales identificatorias y actividades verbales. Algunas de las actividades asociadas a los textos fuente y a sus autores se realizan gramaticalmente mediante cláusula pseudo-escindidas (*thematic equatives*) con procesos relacionales identificatorios del subtipo demostración, como los verbos “*show*” y procesos verbales como “*tell*” atribuidos a los textos fuente o a sus autores:

“Well, what these stories **show** us is that even though Mrs. McPherson and the protagonist from *A Red Spoon for The Nameless* stem from different cultural backgrounds and they're in different stages of their lives, they share the same struggle” (P8).

“And, uh, what Vang and, um, Perkins Gillman **intend to tell us** is that, uh, no matter the stage you are in in your life and how hard, uh, these expectations seem, seem to, uh, how hard these expectations weigh upon you, you can break them and you can be free of them” (P8).

Halliday y Matthiessen (2004) utilizan el término “*thematic equative*” porque en la estructura tema-remata, el tema es equivalente al remata y la equivalencia está marcada por el verbo “*be*”. Son, entonces, cláusulas relacionales en las que las cláusulas “*Wh-*” actúan siempre como Valor. Thompson (2014) explica que la razón por la cual un hablante puede optar por producir una estructura como esta es porque advierte que su oyente quizá quiera realizarle una pregunta en ese momento del discurso y por eso se anticipa a esta posible pregunta y la toma como punto de partida de su mensaje, la cual es realizada por la cláusula “*Wh-*”. Además, el autor agrega que, en el discurso oral, la cláusula pseudo-escindida funciona como una manera de encuadrar el mensaje, que queda partido en dos porciones para que sea más fácil de procesar para la audiencia (Halliday y Matthiessen, 2004, p. 154).

También se identificó la presencia de una cláusula relacional con proceso relacional identificatorio del subtipo demostración asociada al participante análisis: “This analysis **shows** us the dangerous consequences and psychological effects that excessive technological evolution might have on society and on one single person” (P17). El proceso relacional “*shows*” establece una relación de identidad entre el análisis realizado y el tema propuesto, los efectos negativos que se derivan de la evolución tecnológica.

En el plano interpersonal, en el marco del subsistema de Compromiso, las cláusulas con procesos relacionales identificatorios del subtipo demostración, como el primer ejemplo de la presentación 8 (“Well, what these stories **show** us is that even though Mrs. McPherson and the protagonist from *A Red Spoon for The Nameless* stem from different cultural backgrounds and they're in different stages of their lives, they share the same struggle”) y el ejemplo de la presentación 17 (“This analysis **shows** us the dangerous consequences and psychological effects that excessive technological evolution might have on society and on one single person”) corresponden a formulaciones de respaldo, dentro de la opción proclamación.

Las cláusulas con procesos verbales, como el segundo ejemplo de la presentación 8 proporcionado en esta sección (“And, uh, what Vang and, um, Perkins Gillman **intend to tell us** is that, uh, no matter the stage you are in in your life and how hard, uh, these expectations seem, seem to, uh,

how hard these expectations weigh upon you, you can break them and you can be free of them”), pueden interpretarse como recursos de reconocimiento dentro de la opción de atribución.

Los recursos de proclamación: respaldo y de atribución: reconocimiento ya han sido descriptos, ya que se presentan especialmente en el constituyente Análisis de los textos fuente. Los recursos de respaldo son recursos que contraen el espacio dialógico. En la Recapitulación tienen la función de reforzar la voz del hablante, destacando la legitimidad de las evaluaciones realizadas anteriormente. Los ejemplos de atribución expanden el espacio dialógico. Específicamente las opciones de reconocimiento manifiestan que el alumno incorpora voces externas al discurso y al entrar en diálogo con los autores de los textos fuente, también legitima su interpretación.

Si bien en la Recapitulación se presenta una fluctuación dinámica entre recursos de contracción y expansión dialógica, predominan los que cierran el espacio dialógico, mediante formulaciones de respaldo ya ejemplificadas, y la presencia de aserciones categóricas. Un ejemplo de aserción categórica es el producido por el estudiante de la presentación 5 respecto del impacto negativo del uso excesivo de las redes sociales en las relaciones interpersonales: “... And a profile, likes, comments or followers **are** absolutely **not** something to care about” (P5). Esta afirmación se presenta como una refutación al sentir y al comportamiento del personaje de la serie *Black Mirror*, que fue objeto de análisis.

Por otra parte, los ejemplos de reconocimiento se suman a otros casos de atribución en los que las atribuciones son a la voz autorial, que además incluye a la audiencia, como sucede, por ejemplo, también en la Recapitulación de la presentación 5: “**We have seen** in *Nosedive* how a young woman did everything to be famous and recognized in a particular social media and how alone and humiliated she ended because of this” (P5). Como se mencionó antes, este recurso refuerza la idea de que la formulación producida por el hablante no es una imposición unilateral cerrada a alternativas, sino más bien el resultado de un análisis compartido cuya evaluación está anclada en evidencia textual. Esta idea se realiza lingüísticamente mediante la selección del proceso mental ubicado topológicamente entre mental perceptivo y mental cognitivo.

Se identificaron además otros recursos de expansión dialógica, como los de consideración, mediante los cuales el hablante destaca la expresión de subjetividad. En el siguiente ejemplo, la frase “*in my opinion*” enfatiza la perspectiva personal del hablante: “...and **in my opinion**, this story, with its concept of technological innovation, is a warning to all of us that technology and its advancement are not as easy to handle as we think they are” (P17).

En síntesis, en el constituyente Recapitulación, los recursos del subsistema de Compromiso evidencian una interacción dinámica entre contracción y expansión dialógica, con una

predominancia de formulaciones que contraen y cierran el espacio dialógico. Los recursos de contracción como las formulaciones de respaldo y los recursos monoglósicos (las aserciones categóricas) refuerzan la voz del hablante y legitiman las evaluaciones realizadas en este momento final del discurso, al presentarlas, una vez más y de manera conclusiva, como sólidamente fundamentadas y válidas. Por otro lado, los recursos de expansión dialógica permiten que la interpretación del hablante, aunque crítica y exhaustiva, se interprete en este momento también, como en los momentos anteriores, como una construcción anclada en su subjetividad. Como ya se ha mencionado, esta oscilación entre contracción y expansión responde a la naturaleza del discurso académico, en el que las evaluaciones del hablante se sustentan en evidencia, pero sin clausurar la posibilidad de otras alternativas interpretativas.

Además, se observaron expresiones de actitud, principalmente de apreciación y el afecto, que pueden producirse especialmente como resultado de la fusión de este constituyente con el constituyente Justificación del tema, o pueden estar motivadas por la presencia del género respuesta personal que puede producirse en la Recapitulación mediante la estrategia de incrustación. En estos dos casos, el hablante adquiere un tono más subjetivo y personal para concluir su presentación. En el constituyente Recapitulación pueden producirse, entonces, comentarios valorativos relacionados con los textos fuente, que destacan su relevancia y permiten que el hablante conecte emocionalmente con la audiencia.

Se identificó, por ejemplo, apreciación orientada a la valuación de los eventos narrados en el texto fuente. En el siguiente caso, la evaluación se realiza mediante un sujeto presupuesto (*thematized comment*) con una cláusula relacional atributiva con un adjetivo como atributo: “...It’s very **important** to take care of ourselves in the social media” (P5). También se distinguió la expresión de apreciación en el siguiente ejemplo, realizado por una cláusula relacional atributiva: “...gender expectations are so **powerful** and **harmful** that they transcend cultural and time barriers” (P8). En este caso la evaluación está orientada al impacto social de las expectativas de género. La expresión de apreciación también puede realizarse mediante una cláusula material, que enfatiza la relación entre eventos narrativos y la interpretación del alumno, como la cláusula material con el proceso “*transcend*” en el ejemplo anterior y la cláusula material de la presentación 17: “So yeah, definitely, reality **surpasses** fiction” (P17). Asimismo, se reconoció la presencia de afecto, más específicamente satisfacción, en la recapitulación de la presentación 11: “I feel **fascinated** with Bradbury’s short stories” (P11). Esta expresión refuerza la conexión emocional del hablante con el texto, seguida por una evaluación de juicio orientada a la capacidad del autor: “...he was a **genius**, he had the **ability to perceive** what was going to happen fifty, sixty years before...” (P11).

Algunas de estas expresiones de actitud se encuentran acompañadas de expresiones de Gradación. Ya se ha mencionado que el subsistema de Gradación dentro del sistema de Valoración se enfoca en cómo se modulan o intensifican los significados evaluativos, tanto en el subsistema de actitud como en el de Compromiso. En los ejemplos de las presentaciones 5 y 8 más arriba, las opciones se orientan a la expresión de fuerza: intensificación, realizadas mediante los adverbios de grado “*very*” y “*so*”, que actúan como intensificadores. El ejemplo de la presentación 17 proporcionado en el párrafo anterior también es un ejemplo de intensificación, realizado a través del adverbio de opinión “*definitely*”. Más adelante, el estudiante de la presentación 5 realizará una evaluación en la que la expresión de fuerza pone el foco en la maximización, realizada lingüísticamente mediante el adverbio de grado “*absolutely*”: “And a profile, likes, comments or followers are **absolutely** not something to care about” (P5).

Los recursos del sistema de Actitud destacan los aspectos más relevantes de los textos fuente desde una perspectiva evaluativa, especialmente desde una dimensión emocional, en la que el alumno conecta con la audiencia y refuerza su identidad, y desde una dimensión más institucional, en la que el estudiante legitima su análisis mediante juicios de valor y apreciación sustentados en evidencia, y así consolida su voz textual.

4.6.6. Síntesis sobre los significados estratégicos y recursos lingüísticos claves de las presentaciones orales

En conclusión, las presentaciones orales están configuradas por una combinación estratégica de significados y recursos léxico-gramaticales distintivos que definen los diferentes constituyentes obligatorios de su estructura genérica y evidencian la presencia de géneros elementales clave para la concreción de la función social del macrogénero. Estos recursos, por lo tanto, cumplen funciones clave en la organización del discurso y en la construcción de la voz textual del hablante en la interacción con la audiencia.

En el plano lógico y textual, las presentaciones se organizan principalmente mediante conjunciones internas de adición, particularmente las de encuadre, que introducen nuevas etapas del discurso, delimitan constituyentes y aseguran una progresión lógica. Las conjunciones internas de conclusión se realizan típicamente en el constituyente Reafirmación del género interpretación temática incrustado en el Análisis de los textos fuente y también son típicas del constituyente Recapitulación. El término de las presentaciones también se expresa mediante marcadores textuales realizados léxico-gramaticalmente por cláusulas adverbiales de propósito

y cláusulas pseudo-escindidas, que refuerzan la coherencia discursiva y contribuyen al cierre efectivo de la discusión. También se registraron marcadores interpersonales, como el cambio de modo, que marcan transiciones entre constituyentes.

En términos experienciales, las actividades típicas asociadas al participante hablante incluyen predominantemente actividades verbales, realizadas a través de procesos verbales y de comportamiento verbal, y, en menor medida, actividades mentales, mediante procesos de comportamiento mental y proyecciones con procesos mentales. Estas actividades se concentran en los constituyentes Identificación del tema y Recapitulación, destacando la prominencia del hablante como participante principal y resaltando el carácter subjetivo y personal de estos momentos discursivos. Alternativamente, en el constituyente Identificación del tema, el participante tema de la presentación puede ocupar un lugar de prominencia. Se destacan en este caso actividades relacionales mediante procesos relacionales identificatorios. Este cambio desplaza la atención hacia el contenido y reduce la centralidad del hablante, estrategia que se alinea con la objetividad propia del discurso académico. El tema de la presentación propiamente se realiza típicamente mediante nominalizaciones que condensan significados complejos en una unidad léxica, lo que manifiesta simplicidad gramatical y al mismo tiempo densidad léxica.

En la Elaboración del tema, predominan las actividades relacionales, con cláusulas relacionales identificatorias y atributivas, y actividades existenciales, con cláusulas existenciales. Estas actividades están asociadas a los participantes vinculados al área de la experiencia, dado que este constituyente se enfoca en definiciones y descripciones. Por esto último, es común también la presencia de elaboraciones y comentarios, mediante cláusulas subordinadas especificativas y no especificativas. Los participantes asociados al área de la experiencia son principalmente genéricos, ya que el tema se desarrolla de manera general antes de vincularlo con el análisis específico de los textos fuente. También se observan actividades materiales y mentales relacionadas con estos participantes, especialmente cuando se describe el impacto del fenómeno que constituye el tema de la presentación en la sociedad contemporánea, tanto en el mundo exterior como interior de los participantes.

En el Análisis de los textos fuente, predomina la actividad relacional, especialmente a través de cláusulas identificatorias con procesos del subtipo demostración, que conectan a los participantes asociados al texto fuente con aquellos relacionados con el área de la experiencia. También se registran actividades mentales vinculadas principalmente al autor del texto fuente, realizadas mediante cláusulas de comportamiento mental. En menor medida se registra actividad existencial, realizada mediante cláusulas existenciales. Al presentar evidencia de los

textos fuente, prevalecen actividades materiales y mentales, realizadas mediante cláusulas materiales y mentales, que representan tanto el mundo exterior como el interior de los participantes, que en este constituyente son específicos, al contrario de lo que ocurre en la Elaboración del tema. Se realizan lingüísticamente mediante sustantivos concretos y abstractos en singular y nombres propios que hacen referencia a los personajes y los autores de los textos fuente.

La Recapitulación puede organizarse en torno al participante hablante, en el que se destaca actividad verbal, como sucede en el constituyente Identificación del tema. Si se organiza en torno a los participantes texto fuente o el participante autor de texto fuente, o inclusive el participante análisis, predominan las actividades relacionales con procesos identificatorios del subtipo demostración.

A nivel interpersonal, los hablantes comienzan a construir su voz textual desde el inicio de sus presentaciones. Ya en la Elaboración del tema, gestionan el espacio dialógico al incluir otras voces en su discusión y mostrar que su posición es una de muchas posibles, por ejemplo, mediante recursos de consideración del subsistema Compromiso del sistema de Valoración. Los recursos de atribución, por su parte, introducen voces externas para legitimar las proposiciones discutidas. Específicamente en este momento discursivo, las atribuciones identificadas no especifican una fuente particular. Esto puede deberse a que, como se plantea una exploración general del tema, algunas formulaciones se presentan como un conocimiento o una experiencia compartidos.

Los recursos de consideración y atribución, que expanden el espacio dialógico, están presentes a lo largo de toda la presentación, pero se combinan con recursos de contracción, como la proclamación, especialmente expresiones de respaldo, y recursos monoglósicos, las aserciones categóricas. Estos recursos consolidan la postura del hablante en momentos clave del discurso. Hacia el final de la Elaboración del tema pueden observarse algunos recursos de proclamación y algunas aserciones categóricas. Esto puede deberse a que el diálogo que crea el texto avanza en este momento hacia un análisis de los textos fuente seleccionados a la luz de la temática desarrollada en este constituyente. Por lo tanto, el diálogo se aproxima a formulaciones donde el hablante presenta su postura respecto de los valores reflejados en los textos fuente y con relación al tema de una manera más clara y contundente. Por lo tanto, principalmente en el Análisis de los textos fuente, predominan las aserciones categóricas y las formulaciones de respaldo, mientras que son menores las formulaciones de consideración y atribución. Sin embargo, estos dos últimos recursos, y sobre todo el de atribución – con sus variantes de

atribución a la voz autoral y reconocimiento – son fundamentales en la presentación de evidencia de los textos fuente para ilustrar y apoyar las evaluaciones realizadas por el hablante respecto de los textos fuente. Al momento del cierre de la presentación, en la Recapitulación, si bien se presenta un balance entre recursos de expansión y contracción dialógica, predominan los que contraen y cierran el espacio de diálogo creado en el texto.

Desde un punto de vista dialógico, entonces, la interacción con otras voces tiende a expandirse en las etapas iniciales de la presentación, se cierra en el momento del análisis de los textos, donde el hablante presenta claramente su postura respecto del tema y los elementos de los textos que analiza, naturalmente se abre nuevamente para la presentación y discusión de evidencia, y finalmente tiende a cerrarse otra vez al momento de recapitular las ideas y consolidar las evaluaciones realizadas.

La expresión de actitud también es un rasgo característico de estos textos orales, ya que el género interpretación temática, que se produce por incrustación en el constituyente Análisis de los textos fuente y constituye el núcleo de las presentaciones, se destaca por su carácter evaluativo. Los significados actitudinales también reflejan la postura crítica de los hablantes. Estos significados están orientados principalmente hacia la expresión de apreciación y afecto, y en menor medida hacia la expresión de juicio, y a menudo están intensificados mediante recursos de Gradación. En la Recapitulación también se evidencian expresiones de actitud, dada la naturaleza evaluativa del género respuesta personal que suele producirse en este constituyente final también mediante la estrategia de incrustación.

La identificación de estos patrones semántico-discursivos y léxico-gramaticales resulta esencial para comprender cómo los estudiantes articulan y legitiman sus interpretaciones, lo que asegura una producción eficaz de estos textos orales en contextos académicos. El análisis de los significados expresados en distintos momentos de la estructura de las presentaciones es de gran importancia en cuanto a fines pedagógicos. Boccia *et al.* (2019) sugieren que la estructuración de un texto en términos de significados ayuda a organizar la enseñanza del género al que ese texto pertenece (p.43). Al ser conscientes de los significados que típicamente se expresan en distintos géneros, los estudiantes pueden utilizar, según su nivel de instrucción, distintos recursos lingüísticos para expresar esos significados. Si el nivel de instrucción de un alumno es un nivel inicial, utilizará por lo general recursos léxico-gramaticales básicos y simples, pero ya estará expresando significados clave propios de un género, o de un macrogénero, en el caso de las presentaciones orales. A medida que avance en su nivel de instrucción, tendrá las

herramientas necesarias para utilizar recursos lingüísticos más complejos y sofisticados, y probablemente más efectivos, para expresar esos mismos significados.

En la siguiente sección, se hace referencia a cómo, en muchos casos, los estudiantes pueden seleccionar y combinar dichos recursos a partir de prácticas discursivas previas que han demostrado ser eficaces en contextos de uso similares. En este sentido, la estructura textual de las presentaciones orales puede entenderse también como una construcción que emerge de los usos retirados de prácticas discursivas en contextos afines al contexto en el que estos textos orales se producen. Esta dimensión del uso de la lengua se encuentra en diálogo con la GE (Hopper, 1998) y con los principios que articulan el uso reiterado, adaptativo y estratégico del lenguaje en contextos específicos de interacción.

4.7. En diálogo con un enfoque cognitivo para el análisis de las presentaciones orales: una estructura textual emergente

Como se ha indicado en reiteradas ocasiones a lo largo de este trabajo, las presentaciones orales no se producen a partir de un modelo textual representativo del género elaborado por miembros expertos de la comunidad académica o por estudiantes de grado hablantes de inglés como primera lengua. Si bien corresponden a textos auténticos porque representan una muestra de lenguaje natural (Thompson, 2004, p. 10) en un contexto específico de evaluación, son el resultado de producciones elaboradas por estudiantes de ILE, quienes no cuentan con textos de referencia que ilustren de manera clara y funcional la estructura y el propósito de lo que aquí se ha denominado interpretación temática oral. En este sentido, los textos que conforman la muestra de este trabajo son aquellos que resultaron altamente valorados por la comunidad educativa evaluadora como funcionales al propósito global de las presentaciones, según las expectativas de dicha comunidad. Es importante recordar que la TG desarrollada en el marco de la LSF, ha analizado tradicionalmente textos académicos producidos preferentemente por miembros expertos en la actividad social que un determinado género académico realiza. En el ámbito escolar, si bien se ha trabajado con textos producidos por estudiantes, estos corresponden en general a hablantes de inglés como primera lengua y en su mayoría responden a géneros ampliamente estabilizados dentro de ese contexto.

Dada la falta de un modelo textual que guíe la producción de las presentaciones, es posible que la estructura del macrogénero interpretación temática oral se configure dinámicamente no solo a partir de las consignas y las guías generales para su producción – que se han detallado en la Introducción de este trabajo –, sino también a partir de la interpretación que los estudiantes

realizan de las demandas comunicativas del contexto en que se producen los textos, y a partir del conocimiento previo de los alumnos sobre prácticas discursivas académicas, en las que ciertos recursos lingüísticos resultaron efectivos y que, por lo tanto, pueden utilizarse pertinentemente para cumplir la función social de las presentaciones.

Esta organización flexible y contextualizada de las presentaciones encuentra un punto de convergencia con la noción de GE, propuesta por Hopper (1998). La GE postula que la gramática – la estructura – no es un sistema cerrado y preexistente, sino que surge del acto comunicativo, y, consecuentemente, relocaliza la estructura desde el centro a la periferia de la comunicación lingüística (p.156). Esto implica que las formas y los signos están sujetos al acto comunicativo, y, por lo tanto, se interpretan como emergentes: son dependientes de usos y contextos previos en los que el hablante ha utilizado esas formas con éxito. Hopper (1998, p. 165) sostiene que los hablantes utilizan material verbal preexistente que ha sido funcional en situaciones comunicativas anteriores, lo que conduce a una estructura discursiva modelada por la acumulación de formas sedimentadas a lo largo del uso. Estos patrones pueden reacondicionarse y reorganizarse según las nuevas exigencias del contexto. Para la GE, entonces, la sedimentación de formas que han sido frecuentemente utilizadas por el hablante en experiencias pasadas – y que resultaron útiles e incluso prestigiosas – es lo que moldea la estructura.

Aplicado al análisis de las presentaciones orales, este enfoque permite comprender la estructura de estos textos como una estructura textual emergente: una configuración que surge de las demandas del contexto de uso y de la reutilización de recursos semántico-discursivos y léxico-gramaticales que los estudiantes ya han empleado exitosamente en situaciones similares.

En cuanto a las demandas comunicativas del contexto en el cual estos textos tienen lugar, las prácticas académicas y las expectativas de la comunidad – específicamente las de los docentes de las asignaturas Idioma Inglés – pueden dar lugar a ciertas regularidades estructurales y discursivas en la producción de la interpretación temática oral, considerando la función global que este tipo de texto cumple en dicho contexto. En esta comunidad académica, la interpretación temática oral tiene una función social precisa: demostrar la capacidad del estudiante para interpretar críticamente textos del material de lectura, transmitiendo conocimiento de manera clara, estructurada y persuasiva. En este sentido, los alumnos comprenden que se privilegia un discurso más analítico, caracterizado por la evaluación crítica de los textos seleccionados y el uso sistemático de evidencia textual. Además, si los estudiantes han recibido comentarios previos de parte de docentes y compañeros sobre presentaciones

anteriores realizadas durante el cursado, es probable que incorporen esos aprendizajes en la estructuración de sus presentaciones en el examen final, que constituyen las instancias analizadas en esta investigación. Así, estas recomendaciones les permiten afinar su comprensión del género y ajustar sus elecciones discursivas.

Las guías con que cuentan los estudiantes para la elaboración de las presentaciones constituyen también un documento donde se formalizan las expectativas por parte de los docentes. En cuanto a la selección temática, por ejemplo, sugieren elegir un tema que guarde relación con el material de lectura, e indican que los estudiantes no deben limitarse a realizar un simple resumen de los textos. En segundo año, se enfatiza que el tema elegido sea relevante en tanto aporte una mejor comprensión del material de lectura. Las guías también incluyen recomendaciones para mejorar el desempeño oral, tales como mantener contacto visual con la audiencia, cuidar la dicción y la pronunciación, y adoptar un registro formal adecuado al contexto académico. Además, subrayan la importancia de activar el conocimiento previo de la audiencia para facilitar la discusión del tema. En relación con la organización del contenido, se propone partir de ideas generales y avanzar hacia aspectos más específicos, ilustrados mediante ejemplos tomados de los textos fuente. Las guías incluyen una representación básica de la estructura sugerida para la presentación, que, aunque no presenta etiquetas funcionales para sus distintas etapas, contempla cierto orden en la organización, mediante una introducción, el desarrollo del tema y una conclusión. En la introducción, se orienta a los estudiantes sobre cómo anunciar el tema y las ideas principales que se abordarán, incluyendo algunos ejemplos. En el desarrollo, se sugieren posibles ejes de análisis, como la comparación de personajes en textos literarios o la discusión de temas y aspectos socioculturales. Finalmente, en la conclusión, se recomienda señalar explícitamente el cierre de la presentación.

Cabe destacar, además, que, a medida que los estudiantes avanzan en su trayectoria curricular en el contexto académico de grado, profundizan el conocimiento del contenido general de sus presentaciones, lo cual puede impactar en la manera en que estructuran sus textos. Consolidan, por ejemplo, el conocimiento de que, cuando el tema de la presentación pertenece a un campo disciplinar o técnico, los estudiantes entienden que deben brindar definiciones y descripciones que permitan un abordaje accesible que facilite una comprensión clara de la temática.

A partir de las observaciones que los estudiantes realizan respecto de las expectativas y demandas en torno al género que deben producir, los estudiantes pueden recurrir al conocimiento discursivo adquirido en experiencias educativas pasadas, en las que ciertos recursos lingüísticos resultaron efectivos en contextos similares al contexto en el que las

interpretaciones temáticas orales tienen lugar. Esta dimensión involucra la capacidad de los estudiantes para transferir saberes discursivos construidos en etapas previas de su formación escolar, particularmente aquellos vinculados con géneros orales o escritos, que han sido funcionales para responder a tareas de interpretación de textos o exposición de ideas.

Es posible que, a través de su trayectoria educativa, particularmente en el nivel secundario, los estudiantes hayan internalizado ciertos esquemas prototípicos en la configuración de un texto, como el esquema de introducción-desarrollo-conclusión, que sirve como un marco general para la estructuración del contenido de un texto.

Los estudiantes pueden poseer, también, un conocimiento relativo de las características del discurso oral, como el uso de recursos que son típicos del lenguaje hablado, ya sea marcadores que pueden hacer más dialógico el discurso, o aquellos que refuerzan y consolidan información presentada con anterioridad.

Además, a medida que avanza el cursado de la asignatura Idioma Inglés, los alumnos conocen mejor a la audiencia ante la cual deben ejecutar su presentación, lo que influye en el grado de interacción y persuasión y en el tono formal del texto. Consecuentemente, basándose en experiencias educativas anteriores con una audiencia evaluadora, los estudiantes pueden seleccionar recursos lingüísticos interpersonales que resultaron efectivos en interacciones previas con audiencias similares. Por ejemplo, pueden haber aprendido a utilizar estrategias discursivas para captar y mantener la atención de sus oyentes. Los estudiantes pueden también poseer un conocimiento implícito del grado de formalidad esperado en el contexto académico. Ajustan su tono y su léxico en función de lo que consideran apropiado para la situación. El ajuste suele ser dinámico y adaptativo, lo que refuerza la idea de una estructura emergente en las presentaciones orales.

Por otra parte, durante su trayectoria educativa, algunos estudiantes pueden haber tenido contacto con géneros de respuesta – géneros evaluativos –, como la reseña, o géneros académicos, como el ensayo narrativo, el ensayo argumentativo o la exposición en clase. Cabe señalar, sin embargo, que el acceso a una enseñanza explícita de géneros textuales no es homogéneo. La familiaridad con géneros propios del ámbito educativo o académico suele estar mediada por el tipo y la calidad de la instrucción recibida, lo cual puede influir en la capacidad de los estudiantes para organizar sus interpretaciones temáticas orales de manera eficaz y ajustada al contexto en el que tienen lugar. Resulta, entonces, pertinente señalar que la posibilidad de que los estudiantes recurran a prácticas discursivas anteriormente utilizadas para producir estos textos orales de manera efectiva depende, en gran medida, de las oportunidades

educativas previas y del acceso a modelos de enseñanza que valoren el desarrollo de la competencia discursiva en contextos académicos.

Para la GE, la heterogeneidad de los hablantes en términos de edad, educación, clase social, habilidades y dominio de géneros textuales es un factor importante en la construcción dinámica de la estructura discursiva. Por ende, es posible afirmar que la estructura de la interpretación temática oral varía según la trayectoria discursiva de cada hablante y su interpretación del contexto situacional. La complejidad y variabilidad en la realización de los constituyentes obligatorios y la presencia de constituyentes opcionales puede relacionarse con el nivel de instrucción de los estudiantes, especialmente en L2 – como se detalló en la sección 4.2. – y con su exposición previa a otros géneros. Los estudiantes con mayor experiencia y conocimiento pueden dominar un repertorio de recursos semántico-discursivos y léxico-gramaticales que les permiten adaptar su discurso según las demandas comunicativas del contexto. De esta manera, pueden manipular con mayor soltura la estructura, complejizando constituyentes obligatorios o eligiendo estratégicamente incluir opcionales, según la naturaleza del contenido y el propósito comunicativo de su presentación. En consecuencia, la estructura textual emergente refleja la diversidad de caminos a través de los cuales los hablantes desarrollan su competencia comunicativa en la interacción con distintos contextos y audiencias.

Por otra parte, la explicitación de la estructura de un género textual que propone la LSF no se contrapone a la noción de estructura emergente, sino que actúa como un andamiaje que habilita y potencia la emergencia de patrones discursivos. Proporcionar a los estudiantes una representación clara de las etapas del género, con una descripción de la función específica de cada constituyente y cómo estos contribuyen a la concreción global del texto les facilita la activación y adaptación de sus conocimientos previos y experiencias discursivas. Este proceso no implica una reproducción mecánica de esquemas predefinidos, sino una apropiación creativa y contextualizada de recursos lingüísticos y discursivos que han demostrado ser efectivos en situaciones similares. Así, la enseñanza explícita de la estructura genérica en la LSF puede ser vista como una herramienta que, lejos de restringir, posibilita la emergencia de estructuras discursivas flexibles y adaptativas, en consonancia con la GE. Según Hopper (1998, p. 170), lo que los hablantes adquieren cuando utilizan ciertos recursos de manera exitosa puede entenderse como un conjunto de contextos en los que esos recursos han resultado apropiados. El aprendizaje de una lengua es, en este sentido, no la adquisición de estructuras gramaticales sino la expansión de un repertorio de contextos comunicativos (p. 171). En términos de la LSF,

el lenguaje es un conjunto de opciones de significados que están disponibles para ser utilizados según propósitos comunicativos específicos.

En consecuencia, mientras más se explicita la estructura genérica de la interpretación temática oral, con mayor facilidad y prontitud se activarán en los estudiantes las prácticas discursivas con las que ya cuentan, permitiéndoles reutilizarlas de forma creativa y estratégica en el nuevo contexto en el cual se produce el macrogénero. Para aquellos estudiantes que previamente no tuvieron acceso, o accedieron de manera parcial y limitada a estas prácticas discursivas, la explicitación de la estructura de la interpretación temática oral puede funcionar como un andamiaje clave que habilita una trayectoria progresiva hacia la incorporación de estas prácticas y hacia el dominio del macrogénero.

El dominio de un género, por lo tanto, facilita en las personas la creatividad y la innovación. En este sentido, el género es un recurso para generar discurso, más que un sistema de reglas que delimita la acción (Martin y Rose, 2008, p. 237). Vistos como recursos semióticos, los géneros son cambiantes. Bajo ciertas condiciones materiales y sociales, los repertorios individuales se desarrollan y el reservorio cultural se expande. De esta manera, configuraciones de significados que en principio son innovadoras, comienzan a estabilizarse y nuevos textos se convierten en géneros conocidos. Desde la perspectiva de la GE, este proceso de cambio y estabilización se explica como un fenómeno emergente: la estructura no preexiste al uso, sino que emerge a partir de la interacción comunicativa y se consolida a medida que ciertos patrones resultan funcionales y efectivos en contextos específicos. Emergente, en este sentido, implica un movimiento constante hacia la estructura, que es vista como siempre provisional, negociable, abierta y fluida, y como un epifenómeno, es decir, un efecto más que una causa (Hopper, 1998, p. 157). Así como los géneros en la LSF se configuran en respuesta a demandas comunicativas recurrentes, la GE enfatiza que la organización textual es un patrón maleable que surge de las necesidades discursivas de los hablantes. El lenguaje, consecuentemente, se encuentra en constante construcción (Hopper, 1998, p. 172). En este sentido, ambos enfoques convergen en la idea de que la estabilidad estructural en el lenguaje es el resultado de la sedimentación de prácticas discursivas en contextos sociales, más que la aplicación de esquemas fijos. Por lo tanto, el surgimiento de nuevos géneros discursivos puede entenderse como una manifestación de la gramática como epifenómeno: una regularidad emergente a partir del uso, un recurso para la expresión de significados, en lugar de una estructura rígida, abstracta e independiente de la comunicación.

4.8. Conclusión

En el capítulo 4 se presentaron y discutieron los resultados obtenidos en el análisis de este trabajo. En primer lugar, en la sección 4.1., se precisaron las características contextuales de las presentaciones orales objeto de estudio, describiendo su función social en el contexto local en el que se producen. A partir del estudio de las demandas comunicativas de estos textos orales y del análisis de las variables de campo, tenor y modo de los textos de la muestra, se establecieron generalizaciones sobre el registro de las presentaciones orales.

En segundo lugar, en la sección 4.2., se presentó el PEG de las presentaciones orales, identificando los constituyentes obligatorios y opcionales de la estructura genérica y los criterios de selección de los constituyentes obligatorios. Asimismo, se detalló la secuencia en la que estos elementos suelen presentarse, diferenciando entre aquellos con un orden fijo y aquellos cuya disposición es relativamente flexible. Se exploraron, además, los factores que pueden motivar esta flexibilidad y variabilidad en la organización de estos textos orales.

En tercer lugar, en la sección 4.3., se describió la funcionalidad de cada constituyente, tanto obligatorio como opcional, y se precisó cómo estos contribuyen a la concreción de la función global de las presentaciones. Para ilustrar este análisis, se incluyeron ejemplos extraídos de los textos analizados.

A continuación, en la sección 4.4., se propuso la modelización de la presentación oral como un macrogénero, identificando la estrategia de incrustación como la principal estrategia de combinación de géneros elementales. También se describió la combinación serial de géneros elementales a través de relaciones lógico-semánticas de expansión, especialmente de extensión, lo que destaca la interdependencia de dos o más interpretaciones temáticas que a su vez se encuentran incrustadas en el constituyente Análisis de los textos fuente.

En la sección 4.5., se especificó una de las contribuciones más significativas de este trabajo, que radica en la propuesta de una denominación para el macrogénero analizado. A partir del análisis detallado de su función social y de su estructura genérica, se argumentó que las presentaciones orales analizadas se centran en la interpretación de los textos del material de lectura de las asignaturas Idioma Inglés. Por lo tanto, pueden ser reconocidas como pertenecientes a la familia de los géneros de respuesta. Particularmente, en cuanto a función social y organización, presentan similitudes con el género interpretación temática. Se observaron interpretaciones temáticas – incrustadas en el constituyente Análisis de los textos fuente – en todos los textos de la muestra. Estas interpretaciones constituyen el núcleo organizador de las presentaciones y

determinan la articulación del resto de los constituyentes. Como el término “presentación oral” no refleja la función social específica de estos textos, se propuso el nombre de interpretación temática oral para caracterizar más adecuadamente este macrogénero discursivo. Este nombre refleja con mayor precisión la función social específica, las características estructurales y el modo en el que estos textos se producen en el ámbito académico de grado. Esta propuesta no solo permite caracterizar con mayor exactitud el macrogénero en cuestión, sino que también ofrece un modelo teórico-descriptivo que puede contribuir a la enseñanza en torno a la comprensión y producción de este tipo de textos en contextos educativos similares. En esta sección, también se especificaron los ajustes que se realizan en la estructura del género interpretación temática y los segmentos del discurso que se incorporan en torno a este género incrustado, al ser recontextualizado en el modo oral y en el contexto específico en el que tienen lugar los textos de la muestra.

En la sección 4.6., se consignaron los significados estratégicos y los recursos léxico-gramaticales que evidencian la presencia de los constituyentes obligatorios en la estructura genérica de las presentaciones, y aquellos que señalan la presencia de géneros elementales en constituyentes clave. Este análisis también responde a un objetivo aplicado de la investigación: proporcionar a los alumnos herramientas discursivas y léxico-gramaticales para producir eficazmente el género. Se detallaron recursos lógicos y textuales que contribuyen a la organización del discurso, recursos experienciales que configuran el campo de las presentaciones en términos de las actividades que predominan en distintos momentos discursivos y los participantes asociados a esas actividades, y recursos interpersonales que permiten a los estudiantes posicionarse como analistas críticos ante la audiencia evaluadora. Se enfatizó la importancia de estos recursos interpersonales en la adquisición por parte de los alumnos de un tenor apropiado o una actitud interpersonal adecuada para posicionarse frente a la audiencia evaluadora, uno de los problemas frecuentes observados en la producción de presentaciones orales en el ámbito académico de grado (Hyland, 2009, p. 138).

Por último, en la sección 4.7., el capítulo introdujo el concepto de estructura textual emergente, en diálogo con la noción de GE dentro del enfoque cognitivo. Se argumentó que la estructura genérica de las presentaciones orales no está predefinida ni basada en un modelo textual producido por miembros expertos de la comunidad académica o estudiantes de grado hablantes de inglés como primera lengua, sino que emerge de su uso reiterado en la comunidad educativa universitaria. Esta emergencia se debe a las consignas y buenas prácticas promovidas por los docentes de Idioma Inglés en la producción de estos textos orales, y a la experiencia previa de

los alumnos de situaciones similares al contexto inmediato en el que tienen lugar las presentaciones, así como también a su experiencia con otros géneros del ámbito educativo, lo que le otorga a los estudiantes un conjunto de recursos lingüísticos que resultaron efectivos y que pueden resultarles útiles en la producción de sus presentaciones. Por lo tanto, las presentaciones orales analizadas muestran una estructura que se estabiliza en función de sus propósitos discursivos recurrentes. Así, la analogía con la GE resulta pertinente: mientras que esta sostiene que las estructuras gramaticales emergen del uso lingüístico, es posible afirmar que, en las presentaciones orales, la estructura textual – o parte de ella – es el resultado de una configuración dinámica de prácticas discursivas ya utilizadas por los estudiantes, las cuales resultaron exitosas en contextos afines al contexto local en el que las presentaciones tienen lugar.

En el capítulo siguiente, se describen las implicancias pedagógicas de los resultados obtenidos a lo largo de este trabajo.

5. Implicancias pedagógicas

Este capítulo presenta posibles implicancias pedagógicas, a partir de los resultados obtenidos, que contribuyan a mejorar la producción de las presentaciones orales de los estudiantes universitarios. La aplicación propuesta pone énfasis en una enseñanza explícita de las características del macrogénero, su función social y sus características contextuales locales, así como también en una explicitación de los recursos semántico-discursivos y léxico-gramaticales disponibles para organizar las presentaciones de manera efectiva. Para esto se propone un modelo pedagógico frecuentemente utilizado en la PBG en el marco de la LSF.

5.1. Necesidad de una enseñanza explícita de la interpretación oral académica

Como se mencionó anteriormente, los estudiantes de las asignaturas Idioma Inglés de las carreras de inglés de la FFyL de la UNCuyo se encuentran familiarizados con un enfoque funcional y contextual para abordar la producción de textos. Nociones como función social de un texto, propósito comunicativo y los conceptos de género, estructura y constituyentes para analizar distintos tipos de textos son términos a los que los estudiantes se exponen desde el inicio de su trayectoria académica. Este trabajo propone, como posible aplicación, que la instrucción de las presentaciones orales se inserte en este enfoque funcional y contextual en la enseñanza de textos. Las implicancias pedagógicas que se describen a continuación comprenden dos aspectos clave de la enseñanza de las interpretaciones temáticas orales. Por un lado, se propone la denominación del género en cuanto a su función social, la identificación de la familia de géneros a la cual pertenecen las presentaciones y el tratamiento de estos textos como un macrogénero, con el fin de comprender mejor su estructura compleja. Por otro lado, se sugiere la explicitación de los recursos semántico-discursivos y léxico-gramaticales clave que posibilitan una producción efectiva de los textos.

Si bien los estudiantes tienden a adaptar recursos lingüísticos que resultaron efectivos en situaciones con características similares a las del contexto en que se producen las interpretaciones temáticas orales – tal como se describió en la sección 4.6. de este trabajo –, la explicitación de la estructura de estos textos se propone como una práctica pedagógica que facilita y acelera la activación del conocimiento previo de prácticas discursivas que favorecen la concreción del propósito social del macrogénero. Esta intervención docente no solo permite una recuperación más rápida de saberes tácitos, sino que además constituye una herramienta fundamental en el marco de la LSF para garantizar una producción más eficaz y ajustada a las demandas de la interpretación temática oral. La enseñanza explícita de su estructura y de los

recursos semántico-discursivos y léxico-gramaticales que la configuran, por lo tanto, no solo amplía las oportunidades de acceso para estudiantes con trayectorias educativas diversas, sino que también habilita un recorrido formativo progresivo hacia el dominio autónomo del género.

La propuesta de aplicación tiene que ver, en primer lugar, con identificar el macrogénero al que las presentaciones orales pertenecen, teniendo en cuenta la función global de estos textos. Según el análisis realizado, a través de las presentaciones orales, los estudiantes tienen como objetivo manifestar su capacidad de análisis crítico e interpretativo de los textos del material de lectura propuestos por las asignaturas. Este análisis naturalmente se realiza a la luz de un tema específico que subyace en uno o más textos. Por lo tanto, los estudiantes no solo analizan en profundidad los textos, sino que también los utilizan para ilustrar y apoyar las ideas desarrolladas respecto de la temática de la presentación.

Como se ha demostrado en este trabajo, la literatura existente relativa a la TG reconoce distintos géneros de respuesta que, justamente, se utilizan en el ámbito educativo – especialmente en el nivel secundario y el nivel terciario – para que los estudiantes evalúen los textos que leen y analizan en clase. Los resultados de esta investigación ponen de manifiesto que las presentaciones orales corresponden a un género de respuesta debido a que su función social es evaluar críticamente el material de lectura de las asignaturas Idioma Inglés. De los géneros de respuesta existentes, el que tiene por objetivo un análisis interpretativo de textos es el género interpretación (Rothery, 1994) o interpretación temática (Christie y Dreyfus, 2007). Las interpretaciones temáticas se observaron en todos los textos de la muestra. Se realizan mediante la estrategia de incrustación en el constituyente denominado Análisis de los textos fuente y son centrales en la organización de las presentaciones. Por este motivo, una aplicación concreta propuesta por esta investigación es la de denominar a las presentaciones orales interpretaciones temáticas orales.

Se propone, además, situar el macrogénero en la familia de géneros de respuesta, ya que los alumnos de primer año están familiarizados con otros géneros de respuesta; por ejemplo, reciben instrucción explícita del género reseña. Por otra parte, los estudiantes también producen el género respuesta personal, aun cuando no son conscientes de la existencia de este género de respuesta o su función social. Lo producen, por ejemplo, cada vez que en clase comparten sus impresiones personales de los textos que leen. Considerando, además, que el género respuesta personal es un género que, de acuerdo al análisis de esta investigación, se presenta mediante la estrategia de incrustación en los constituyentes Recapitulación y Justificación del tema, este trabajo considera relevante y pertinente la instrucción explícita de

estos tres géneros de respuesta – la respuesta personal, la reseña y la interpretación temática – especialmente en las asignaturas Idioma Inglés I y II.

Rothery (1994) propone una complejidad creciente en los tipos de respuesta que los estudiantes elaboran sobre los textos que leen. En un primer nivel, se encuentra la respuesta personal, que implica una valoración subjetiva por parte del alumno sobre los textos que lee. A continuación, se ubica la reseña, que exige una postura más objetiva, en la que el estudiante adopta una voz pública para evaluar y recomendar – o no – un texto determinado. Finalmente, en un nivel más avanzado, se sitúa la interpretación o interpretación temática, que demanda un análisis más crítico y elaborado de los valores socioculturales, mensajes y temas presentes en los textos, los cuales suelen integrarse y ser explorados a través de un tema en particular.

Teniendo en cuenta esta complejidad creciente, y a partir de las observaciones realizadas, se propone una instrucción ordenada de estos tres géneros de respuesta, antes de la enseñanza del macrogénero interpretación temática oral. La enseñanza de estos géneros puede orientarse tanto a la producción escrita como a la producción oral. Primeramente, se sugiere comenzar con la enseñanza explícita del género respuesta personal. Este género apunta a la elaboración de respuestas personales orientadas a la expresión de evaluación, principalmente a la expresión de afecto, lo que corresponde a un primer abordaje, uno más subjetivo, de los textos fuente. Posteriormente, la instrucción explícita de la reseña – de libros o películas – como género de respuesta promueve la construcción de una voz textual por medio de la cual los estudiantes se exponen a un discurso más público. Finalmente, la instrucción explícita de las interpretaciones temáticas puede contribuir a la consolidación de la voz textual creada por los estudiantes, por medio de la cual, abordarán críticamente los textos fuente, evaluando aspectos y elementos clave presentes en ellos desde una temática específica.

Esta complejidad creciente en la enseñanza de géneros de respuesta permite el afianzamiento de la capacidad de evaluación e interpretación que los estudiantes pueden realizar sobre los textos que leen ya desde el inicio de su trayectoria académica, y los prepara progresivamente para la producción del macrogénero interpretación temática oral. Como se mencionó anteriormente, estas interpretaciones temáticas orales poseen como núcleo ordenador interpretaciones temáticas realizadas mediante incrustación en el constituyente Análisis de los textos fuente. Sin embargo, dada la naturaleza oral de estas interpretaciones, poseen otras etapas – otros constituyentes – que se orientan hacia ese análisis y que resultan también de él. La Identificación y la Elaboración del tema son constituyentes necesarios que tienen lugar antes del Análisis de los textos fuente. La Recapitulación es un constituyente necesario para resumir

las ideas desarrolladas en el análisis y dar, así, un cierre a la presentación. Otros constituyentes, aunque pueden presentarse de manera opcional, refuerzan el modo oral en que estos textos se producen, como el Saludo inicial, el Anticipo de la estructura y el contenido, y el Agradecimiento, entre otros. Resulta imprescindible, entonces, que los alumnos conozcan la estructura que conforma una interpretación temática oral. En una primera etapa de instrucción, se pueden explicitar los constituyentes obligatorios: Identificación del tema, Elaboración del tema, Análisis de los textos fuente y Recapitulación. En una etapa de instrucción posterior, se pueden detallar los constituyentes opcionales. Además, se debe hacer referencia a los géneros elementales que se realizan en los constituyentes, especialmente en los obligatorios: el informe descriptivo, que típicamente se incrusta en el constituyente Elaboración del tema; la interpretación temática, que se incrusta en el constituyente Análisis de los textos fuente y es central en la organización de las presentaciones; y la respuesta personal, que puede incrustarse en el constituyente Recapitulación. De esta manera, por ejemplo, los estudiantes pueden exponerse al género informe descriptivo y al género de respuesta interpretación temática, y luego consolidar su control sobre estos géneros al recontextualizarlos en el modo oral y utilizarlos en la producción de sus presentaciones, en los constituyentes Elaboración del tema y Análisis de los textos fuente, respectivamente.

Por lo tanto, la enseñanza de las interpretaciones temáticas orales implica también el tratamiento explícito de estos textos orales como un macrogénero. Esto supone no solo abordar el concepto de macrogénero y las posibilidades combinatorias de los géneros elementales, especialmente la estrategia de incrustación, sino también, dar a conocer a los alumnos la funcionalidad de ciertos géneros elementales clave. Además de la interpretación temática (que se propone sea enseñada junto con otros géneros de respuesta) y del informe descriptivo, que son géneros que, como se mencionó en el párrafo anterior, se incrustan en constituyentes obligatorios del macrogénero, otros géneros elementales que pueden incrustarse en constituyentes opcionales ya forman parte del programa de las asignaturas Idioma Inglés. Consecuentemente, su enseñanza puede estar orientada a la producción del macrogénero interpretación temática oral. Por ejemplo, la descripción, el resumen de la trama y el resumen del tema son géneros que los alumnos de primer año estudian. Estos géneros fueron identificados en algunos constituyentes opcionales de las presentaciones orales. En este sentido, el tratamiento de las presentaciones orales como macrogénero no solo contribuye a concientizar a los estudiantes respecto de la complejidad de la estructura de las presentaciones sino también permite que ellos consoliden su conocimiento de géneros elementales y los motiva a utilizar esos géneros estratégicamente en nuevos contextos.

En síntesis, además de conocer la función social de las presentaciones, de otorgarle un nombre a los textos en virtud de esta función y de situarlos en una familia de géneros, es esencial que los estudiantes comprendan que las presentaciones son textos extensos y complejos que esencialmente deben ser pensados, editados y pulidos. Es fundamental una instrucción clara de los constituyentes que forman parte de la estructura genérica de las presentaciones, en especial los constituyentes obligatorios, destacando su función específica y cómo esta contribuye a la función global de los textos. Además, resulta clave que los estudiantes conozcan los géneros que naturalmente pueden incrustarse en los constituyentes para cumplir esas funciones.

Este trabajo propone, además, como posible aplicación pedagógica, que los estudiantes reciban una enseñanza explícita sobre los recursos semántico-discursivos y léxico-gramaticales necesarios para estructurar las interpretaciones temáticas orales de manera efectiva. Esto implica, por ejemplo, que, en el constituyente Identificación del tema, se deba enseñar el uso de nominalizaciones como una estrategia clave para sintetizar conceptos complejos y articular con precisión el área temática de la presentación. Esta habilidad permite una mayor densidad semántica en el discurso oral, y también contribuye a una presentación más profesional y académicamente adecuada. Asimismo, en el constituyente Elaboración del tema, es esencial que los estudiantes comprendan cómo desarrollar el tema a través de definiciones claras, descripciones generales y categorizaciones pertinentes. Estas estrategias discursivas y lingüísticas contrastan notablemente con las requeridas en el constituyente Análisis de los textos fuente, donde el énfasis se desplaza hacia un análisis crítico y detallado de los textos del material de lectura seleccionados. En esta etapa, los estudiantes deben ser capaces de expresar evaluaciones y posturas, y presentar evidencia textual que sustente las ideas previamente desarrolladas de manera más general en la Elaboración del tema. Además, es importante destacar la variación en los participantes que se destacan en estos constituyentes. Mientras que en la Elaboración del tema predominan participantes genéricos que representan categorías amplias o conceptos generales, en el Análisis de los textos fuente los participantes se vuelven específicos y contextualmente situados, como personajes, autores o situaciones particulares provenientes de los textos analizados. Este cambio requiere no solo un ajuste lingüístico, sino también una adecuada instrucción sobre cómo adaptar los recursos semánticos y discursivos al propósito comunicativo de cada constituyente, lo que asegura una coherencia y una progresión lógica del discurso de las presentaciones.

En síntesis, la explicitación de la estructura genérica de las interpretaciones temáticas orales, junto con las estrategias discursivas y los recursos léxico-gramaticales necesarios para su

adecuada producción, es un componente esencial en la formación de los estudiantes de inglés ILE. En este contexto, el ciclo de enseñanza-aprendizaje propuesto por la PBG (Christie, 1999, 2012; Christie y Martin, 1997, 2007; Macken-Horarik, 2002, 2008; Martin, 1992b, 1999, 2009; Martin y Rothery, 1991; Rothery, 1994; Rose y Martin, 2012; entre otros), que se describe en la siguiente sección, surge como una herramienta fundamental, ya que estructura el proceso de aprendizaje de un género en etapas claras y progresivas. La explicitación de la estructura de un género resulta también una estrategia pedagógica clave para acelerar y facilitar la activación del conocimiento previo en los estudiantes. Considerando un enfoque cognitivo respecto de la producción de las interpretaciones temáticas orales, mediante el concepto de GE (Hopper, 1998), se ha señalado que los alumnos tienden a reutilizar prácticas discursivas y recursos lingüísticos que han demostrado ser efectivos en contextos similares al contexto en el que se produce el macrogénero. En este sentido, la estructura textual emerge de la experiencia acumulada de uso en contextos con características afines a las características contextuales de estos textos orales. Explicitar la estructura de la interpretación temática oral, entonces, – así también como la de cualquier género textual – no significa imponer un molde rígido, sino visibilizar patrones funcionales que los estudiantes pueden reconocer, activar y adaptar estratégicamente para lograr una producción adecuada a las demandas de la situación comunicativa. Esta mediación pedagógica, que articula la reflexión sobre el texto y su contexto, contribuye así a construir una trayectoria hacia el dominio del macrogénero.

5.2. El ciclo de enseñanza-aprendizaje propuesto por la PBG

La PBG tiene sus raíces en la LSF y está orientada a la comprensión y producción de los géneros en el contexto de la enseñanza de una primera o segunda lengua, enfatizando la relación entre el lenguaje y su función social. En la década de 1980, investigadores de la Escuela de Sídney, como Jim Martin y Joan Rothery, aplicaron los principios de la LSF al ámbito educativo, desarrollando un modelo pedagógico – en la enseñanza de la lengua materna – que integraba la enseñanza explícita de géneros textuales en el currículo escolar. Surgió como una respuesta educativa para abordar las desigualdades en el rendimiento académico de estudiantes de escuelas ubicadas en áreas desfavorecidas socioeconómicamente. El objetivo fue mejorar los resultados de alfabetización de esos estudiantes, quienes a menudo enfrentaban barreras lingüísticas y culturales que dificultaban su éxito en la escuela. En este marco, se identificó que muchos estudiantes no tenían acceso a géneros académicos o escolares que son clave para el aprendizaje formal y el éxito educativo. Esto llevó al desarrollo de un enfoque pedagógico basado en géneros, que buscaba explicitar los propósitos comunicativos de distintas actividades

sociales, las estructuras textuales de los textos que instancian estas actividades, y los recursos lingüísticos necesarios para participar plenamente y de manera exitosa en variados contextos escolares y sociales.

El ciclo de enseñanza-aprendizaje nació en este contexto como una herramienta pedagógica para ayudar a los docentes a enseñar de manera explícita cómo funcionan los géneros en términos de su función social y su estructura. Originalmente diseñado para la educación primaria, el ciclo se ha adaptado progresivamente a la educación secundaria y, más recientemente, a la educación superior.

Una de las características fundamentales que define este ciclo pedagógico es la noción de “andamiaje” (*scaffolding*), que hace referencia a la mediación que realiza el docente como guía en la enseñanza de un género. Esta mediación parte de una intervención explícita del docente que presenta el género a los estudiantes. Poco a poco, a medida que el estudiante se familiariza con el género, la intervención del docente es cada vez menor, hasta que finalmente el docente retira por completo el andamiaje – su guía – cuando los alumnos ya son capaces de controlar el género de manera independiente. El concepto de andamiaje se deriva de la noción de Vygotsky de “zona de desarrollo próximo” (ZDP), que es otro de los conceptos fundamentales de este ciclo pedagógico. La ZDP es la distancia entre el nivel de desarrollo real, determinado por la capacidad de resolver problemas de manera independiente, y el nivel de desarrollo potencial, determinado por la capacidad de resolver problemas con la guía de un adulto o en colaboración con compañeros más capacitados (Vygotsky, 1978, p. 86, citado en Rose y Martin, 2012, p. 54). En otras palabras, es el espacio entre lo que una persona puede hacer por sí misma y lo que puede lograr con ayuda. En ese espacio se ubica el ciclo de enseñanza-aprendizaje propuesto por la PBG. La idea central es que, a través de la interacción con el docente – el andamiaje que recibe de su parte – el estudiante se exponga a un género, conozca su función, su estructura y los recursos semánticos y lingüísticos necesarios para su producción. A medida que amplía y consolida su conocimiento del género, el alumno va acercándose cada vez más a ejercer dominio de ese género de forma autónoma. Este modelo, además, propone la estrategia pedagógica de *front-loading*, que se refiere a una estrategia pedagógica que consiste en proporcionar a los estudiantes, de manera anticipada, los conocimientos, habilidades y expectativas necesarias para abordar con éxito una tarea de aprendizaje. En el contexto del ciclo de enseñanza-aprendizaje de la PBG, la estrategia de *front-loading* se manifiesta en las etapas iniciales del ciclo, particularmente en la construcción del campo y la deconstrucción del texto modelo, que se detallan más adelante. Durante estas fases, se introduce explícitamente a los estudiantes en

el campo temático y en las características estructurales y lingüísticas del género que se espera que produzcan, lo que facilita una comprensión más profunda y una producción más efectiva del texto.

El ciclo fue refinado a través de los años desde su propuesta inicial y actualmente se estructura en tres grandes etapas orientadas a la producción exitosa de un género textual determinado: una deconstrucción o modelización de un texto modelo representativo del género por aprender, una construcción conjunta y una construcción independiente de ese género. Cabe destacar que cada una de las etapas del ciclo se inicia con una negociación del campo, que tiene que ver con la construcción de un conocimiento compartido del contenido específico que será relevante para cada etapa, las cuales se detallan a continuación.

En la deconstrucción o modelización se analiza un texto modelo, un ejemplo representativo del género. Se describe la actividad social que el género realiza y así su propósito social.

Esta etapa, como las demás, inicia con la negociación del campo, que implica que los estudiantes y el docente exploren el tema o el conocimiento de fondo necesario para comprender y trabajar con el texto modelo. Por ejemplo, si el texto modelo es una interpretación temática oral sobre el impacto negativo del uso excesivo de redes sociales en las relaciones interpersonales – como el texto 5 de la muestra –, previo a la deconstrucción del texto, podría incluirse una discusión sobre el concepto de redes sociales, las diferentes redes y plataformas que existen, cuáles se utilizan con más frecuencia, qué experiencias personales han tenido con las redes sociales, etc. La discusión también puede centrarse en ventajas y desventajas del uso de redes sociales y un aporte de ejemplos concretos de situaciones donde las redes sociales hayan afectado relaciones interpersonales. En esta construcción del contenido, se pueden definir términos clave, como “uso excesivo,” “dependencia digital,” “relaciones interpersonales,” etc. Se motiva a los estudiantes además a que organicen el conocimiento que ha sido construido. La organización del conocimiento en esta etapa puede beneficiarse enormemente de herramientas visuales como mapas conceptuales o gráficos. Estos recursos facilitan la comprensión del tema y también ayudan a los estudiantes a estructurar el contenido y las ideas de manera lógica y clara. La negociación del campo en esta etapa también puede incluir conexiones generales con la función social y la estructura del género.

En la deconstrucción se describen también las variables de campo, tenor y modo que configuran el registro del texto modelo, descripción que permite establecer generalizaciones respecto del género.

Asimismo, en esta etapa del ciclo, se desglosa la estructura del texto modelo, se etiquetan los constituyentes, se identifican los recursos léxico-gramaticales más significativos que componen el género y los significados que estos recursos expresan. Este análisis explícito de la estructura y las selecciones discursivas y lingüísticas del texto ayuda a los estudiantes a comprender cómo el género cumple con su propósito comunicativo en el contexto en el que tiene lugar. Por lo tanto, en la etapa de deconstrucción, la intervención del docente es explícita y protagónica, ya que guía de manera directa la exploración y el análisis del texto modelo.

Para estudiantes de ILE, esta etapa tiene un impacto profundo porque proporciona una base sólida para que ellos comprendan cómo se organiza y realiza el género en un contexto comunicativo real. Al deconstruir el género en sus constituyentes, los estudiantes adquieren confianza al ver que el género es un modelo accesible y replicable. Además, esta etapa facilita el desarrollo de competencias lingüísticas, porque les permite observar, aprender y practicar las estructuras léxico-gramaticales que son recurrentes en el género y que probablemente no dominen completamente aún.

Es en esta etapa en la que la descripción de la función social de las interpretaciones temáticas orales, su denominación apropiada como género de respuesta, su carácter de macrogénero y una descripción detallada de su estructura deben hacerse explícitas a los estudiantes. Además, la deconstrucción constituye el momento en que los estudiantes reconocerán los significados estratégicos que deben expresar en momentos clave de la organización de las presentaciones y los recursos lingüísticos que los expresan. En este sentido, el docente debe impartir una enseñanza explícita de las estructuras gramaticales necesarias y de las opciones léxicas pertinentes y más significativas para producir las presentaciones orales de manera efectiva.

La etapa de construcción conjunta en el ciclo de enseñanza-aprendizaje de géneros es un momento crucial donde el docente y los estudiantes trabajan juntos para producir un ejemplo del género analizado. Esta fase sirve como un puente entre el análisis del texto modelo en la deconstrucción y la producción independiente del género por parte de los estudiantes. Su objetivo principal es consolidar el conocimiento adquirido en la etapa anterior a través de una práctica guiada y colaborativa que permita a los estudiantes internalizar tanto la estructura como los recursos lingüísticos típicos del género.

El docente explica los objetivos de la tarea conjunta, aclara las expectativas y asegura que los estudiantes comprendan cómo esta práctica los ayudará a realizar la producción independiente más adelante. La construcción del campo antes de dar inicio a la construcción conjunta sirve para definir o aclarar el contenido necesario para producir un texto similar al modelo. Pueden

realizarse actividades similares a las planteadas en la etapa anterior, orientadas a la construcción del campo que caracteriza el texto que construirán de manera colaborativa.

Durante esta etapa, el texto se produce conjuntamente a través de un proceso interactivo. Aquí, el docente facilita, guía y apoya a los estudiantes en la creación del texto, ayudándolos a integrar la estructura y los recursos aprendidos. Durante esta tarea colaborativa, el docente proporciona retroalimentación inmediata, reformula ideas cuando es necesario y justifica las elecciones lingüísticas o discursivas, asegurándose de que estén alineadas con el propósito del género. La construcción colaborativa es clave porque permite a los estudiantes participar activamente en el proceso de producción del género mientras reciben apoyo continuo. Una vez que el texto ha sido elaborado, el grupo revisa su contenido para asegurarse de que cumple con las características del género. Esta revisión permite identificar errores, ajustar la estructura y fortalecer la cohesión del texto.

Para estudiantes de ILE, esta etapa proporciona una experiencia práctica guiada, que reduce en ellos el miedo a cometer errores y les permite aprender a través de la colaboración. Los estudiantes internalizan no solo las características contextuales del género, sino también estrategias discursivas y las opciones lingüísticas que pueden aplicar en contextos reales. Además, la retroalimentación inmediata del docente y sus pares refuerza el aprendizaje y ayuda a desarrollar habilidades críticas de autoevaluación y edición.

En relación con las interpretaciones temáticas orales, en esta etapa, por ejemplo, los estudiantes pueden enfocarse en la producción de los constituyentes obligatorios, o bien pueden hacer énfasis en el género interpretación temática que se produce por incrustación en el constituyente Análisis de los textos fuente y que constituye el núcleo de las presentaciones. Pueden trabajar en grupos para realizar distintas tareas y después compartir sus producciones en una puesta en común.

La construcción independiente es la etapa del ciclo de enseñanza-aprendizaje de géneros donde los estudiantes ponen en práctica lo aprendido en las etapas previas para producir de manera autónoma un texto o instancia del género estudiado. Este momento busca consolidar tanto el conocimiento teórico del género, en términos de su función social y su estructura, como las habilidades prácticas de los estudiantes, en términos de las estrategias discursivas y los recursos lingüísticos que necesitan para producir el género satisfactoriamente.

La construcción del campo antes de la producción independiente ayuda a los estudiantes a construir el contenido relacionado con su propia creación.

El docente debe asegurarse de que los estudiantes cuenten con las herramientas necesarias para realizar la tarea con éxito. En cuanto al material de apoyo necesario para la realización de esta etapa, los estudiantes pueden tener acceso, por ejemplo, a organizadores gráficos sobre la estructura del texto que hayan realizado en la etapa de deconstrucción del texto modelo. Además, si uno de los objetivos planteados para esta etapa es la evaluación de pares, se sugiere que de antemano los alumnos cuenten con rúbricas de evaluación que también pueden ayudarlos a producir el texto de manera independiente. La claridad de los objetivos es fundamental en esta etapa. El docente debe explicar claramente el propósito de esta tarea individual y los criterios de evaluación. La autonomía del estudiante ocupa un lugar central. Si bien el docente sigue desempeñando un papel como guía, su intervención es mínima, permitiendo que los estudiantes tomen decisiones sobre el contenido, la organización y los recursos lingüísticos del texto, pongan en práctica estrategias de resolución de problemas de manera independiente y refuercen su confianza al aplicar lo aprendido sin depender del apoyo constante del docente. Esta experiencia ayuda a los estudiantes a apropiarse del género, integrando el conocimiento teórico y práctico adquirido en las etapas anteriores. Si bien el docente asume un rol menos evidente en esta etapa, sigue siendo una figura clave en el proceso. Además de proporcionar lineamientos claros antes de comenzar la tarea, el docente monitorea el proceso respondiendo preguntas puntuales o aclarando dudas sin interferir excesivamente. Al finalizar la tarea, proporciona comentarios detallados que refuercen lo aprendido y ofrezcan sugerencias para mejorar.

La construcción independiente tiene un impacto significativo en los estudiantes de ILE. En primer lugar, desarrolla en ellos la autonomía. Los estudiantes aprenden a tomar decisiones y resolver problemas por sí mismos, habilidades esenciales para el aprendizaje de una lengua. Por otra parte, fortalece la confianza. Completar una tarea compleja de manera independiente refuerza la confianza de los estudiantes en sus habilidades lingüísticas. Además, promueve la transferencia de conocimiento. Los estudiantes aplican el conocimiento adquirido en un contexto auténtico, lo que facilita el aprendizaje significativo y su transferencia a situaciones futuras. Finalmente, crea oportunidades de autoevaluación. Revisar su propio trabajo ayuda a los estudiantes a identificar fortalezas y debilidades, lo que promueve el aprendizaje reflexivo.

En relación con las interpretaciones temáticas orales, en esta etapa, por ejemplo, los estudiantes pueden preparar una interpretación temática oral como una de las instancias de evaluación continua de la asignatura Idioma Inglés. Se sugiere que los estudiantes seleccionen de manera individual los textos fuente que analizarán y la temática que utilizarán para analizarlos. Para la

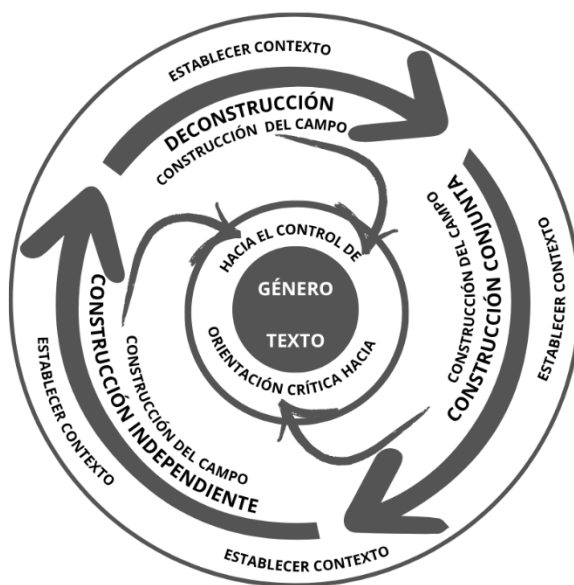
construcción del campo en esta etapa de producción individual, pueden realizar en clase o como tarea en casa un proceso de investigación para reunir la información necesaria sobre el tema que abordarán y cómo uno o más textos del material de lectura aportan información relevante que apoya e ilustra las ideas relacionadas con la temática elegida.

Como las interpretaciones temáticas orales son textos cuidadosamente elaborados y editados, se sugiere también que los alumnos realicen un bosquejo del contenido de sus presentaciones siguiendo el modelo de estructura del macrogénero que fue proporcionado en la deconstrucción. Se motiva a los estudiantes, además, a que ensayen sus presentaciones antes de ejecutarlas en la instancia de evaluación correspondiente, con el objetivo de realizar los ajustes necesarios respecto de la estructura o de las opciones discursivas y lingüísticas. Pueden ensayar la presentación grabándola y luego editándola, hasta lograr una versión pulida. Posteriormente, los estudiantes presentan su interpretación temática frente al docente y a sus compañeros, y al finalizar, reciben retroalimentación del docente y de sus compañeros, en caso de que en esta instancia se incluya la evaluación por pares.

Se presenta a continuación la representación gráfica del ciclo de enseñanza-aprendizaje, refinado y presentado como un ciclo compuesto de tres etapas. Cada una de esas etapas se encuentra precedida por una construcción del campo. Es decir que el establecimiento del contexto es clave en todos los momentos del ciclo. El objetivo último del ciclo es adquirir una orientación crítica hacia el texto para alcanzar un control apropiado del género:

Figura 5.1.

El ciclo de enseñanza-aprendizaje (Rothery, 1994), adaptado de Rose y Martin (2012, p. 59)



Está contemplado en el ciclo que algunos estudiantes necesiten más etapas de deconstrucción y construcción conjunta antes de producir un género de manera autónoma. Se pueden organizar sucesivos ciclos de modelización y producción colaborativa con pequeños grupos que integren a los estudiantes que necesitan refuerzo de estas etapas (Rose y Martin, 2012, p. 57).

En síntesis, el ciclo de enseñanza-aprendizaje de géneros surge como una herramienta clave para guiar a los docentes en la instrucción explícita de géneros en tres etapas significativas: deconstrucción, construcción conjunta y construcción independiente, cada una de ellas precedidas por una construcción del campo en relación con el texto para analizar o para producir. Estas etapas, ancladas en los conceptos de andamiaje y ZDP, permiten que los estudiantes progresen desde una exploración cuidadosamente guiada de los géneros hasta su dominio autónomo, integrando función social del género, análisis de su estructura, y recursos semántico-discursivos y léxico-gramaticales, progresión que hace énfasis en la relación entre lengua y contexto en el enfoque de la LSF. En la siguiente sección, se detallan actividades específicas que pueden ser utilizadas en la enseñanza de las interpretaciones temáticas orales en la etapa de deconstrucción del macrogénero propuesta por el ciclo de enseñanza-aprendizaje.

5.3. Propuestas de actividades para la enseñanza del macrogénero interpretación temática oral en la etapa de deconstrucción del ciclo de enseñanza-aprendizaje

A continuación, se describen actividades que pueden ser implementadas en la enseñanza orientada a la comprensión y producción efectiva del macrogénero interpretación temática oral. Se ofrecen específicamente propuestas para la etapa de deconstrucción o modelización del macrogénero en el ciclo de enseñanza-aprendizaje. Esta elección se fundamenta en el carácter explícito y protagónico de la intervención docente en este momento clave. Es en esta etapa del ciclo donde se pueden materializar las implicancias pedagógicas principales de esta investigación: la propuesta de un abordaje sistemático y guiado del macrogénero interpretación temática oral. Las actividades propuestas responden a la necesidad de proporcionar a los estudiantes herramientas analíticas, discursivas y lingüísticas claras, esenciales para que puedan internalizar las convenciones del macrogénero y aplicarlas en sus propias producciones de manera consciente y eficaz. Se describe primeramente una actividad destinada a la identificación de la estructura genérica de la interpretación temática oral mediante el análisis de un texto modelo. Posteriormente, se ofrece una actividad orientada al reconocimiento de

significados estratégicos clave en la organización del macrogénero y de los recursos léxico-gramaticales que realizan estos significados.

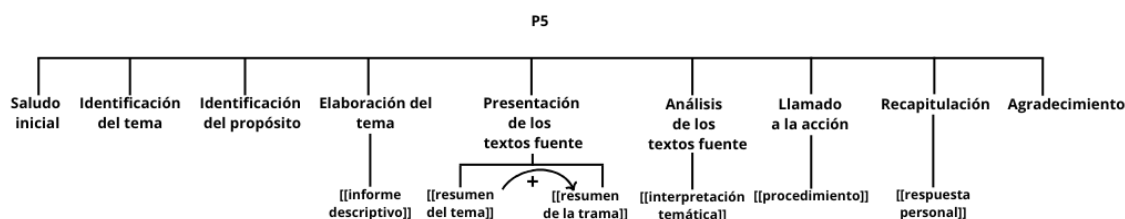
5.3.1. Actividad de reconocimiento de la estructura del macrogénero interpretación temática oral

El objetivo de esta actividad es que los estudiantes puedan identificar los constituyentes del macrogénero interpretación temática oral. Se hará foco especialmente en los constituyentes obligatorios y en los géneros elementales incrustados en esos constituyentes, géneros que se prevé hayan sido previamente presentados y enseñados a los estudiantes.

Para el desarrollo de esta actividad se propone como texto modelo la presentación 5 que conforma parte de la muestra de esta investigación y se encuentra en el Apéndice. Esta presentación posee la siguiente estructura:

Figura 5.2.

Estructura esquemática de la presentación 5



Antes de comenzar la actividad, se prevé también una descripción por parte del docente respecto de lo que los estudiantes serán capaces de producir al término del ciclo. Se sugiere también una discusión entre docente y estudiantes sobre la función social del macrogénero y en qué contextos concretos de su vida académica los estudiantes deberán producir interpretaciones temáticas como la que analizarán. Se sugiere, además, hacer referencia a las características de registro del texto. Las generalizaciones respecto del registro de las interpretaciones temáticas fueron abordadas en la sección 4.1.

Primeramente, se propone una serie de actividades orientadas a la negociación del campo, más específicamente a la exploración del tema de los peligros de las redes sociales en las relaciones interpersonales, que es la temática del texto modelo. El objetivo es familiarizar a los estudiantes con el tema del texto modelo y activar sus conocimientos previos, conectando experiencias personales, contextos relevantes y el texto fuente, el episodio *Nosedive* de la serie *Black Mirror*. En la sección 5.2., se ejemplifican algunas de las actividades que pueden guiar la negociación del campo con relación a las redes sociales, su uso excesivo y su impacto negativo. También pueden

realizarse preguntas orientadas a la elaboración de una breve sinopsis del episodio *Nosedive* y los aspectos de las relaciones interpersonales en el episodio que les parecieron más impactantes a los estudiantes. Se puede compartir cómo influyen las calificaciones en las relaciones de los personajes y qué paralelismos se pueden encontrar entre el episodio y la vida cotidiana respecto del uso de redes sociales. Luego, el docente introduce brevemente el texto modelo y explica que varias de las ideas compartidas se mencionan o desarrollan a lo largo de la presentación. También hace referencia a que estas ideas están organizadas de una manera lógica en el texto y esto es lo que los alumnos deben poder identificar en la siguiente actividad.

El objetivo del ejercicio que sigue es reconocer la estructura del texto modelo. Los alumnos deberán identificar los constituyentes del texto modelo, reconocer los géneros elementales incrustados en los constituyentes y comprender cómo los recursos semántico-discursivos y léxico-gramaticales organizan la estructura del macrogénero.

El docente puede proyectar el texto modelo para que los estudiantes lo lean de forma individual. Además, mediante un código QR o un link, los alumnos pueden acceder a un documento que contenga el texto o bien pueden recibir una copia impresa para poder realizar un análisis del mismo. Luego de leer el texto, los alumnos se dividen en grupos y reciben la instrucción de identificar distintas secciones en el texto que cumplan propósitos específicos. El docente resume los diferentes propósitos específicos por identificar en los siguientes puntos:

- identificar el tema de la presentación
- identificar el propósito de la presentación
- elaborar el tema de la presentación
 - definir conceptos clave relacionados con el tema
 - describir aspectos centrales del tema en términos generales
- presentar el texto fuente que se analizará
- analizar el texto fuente en relación con el tema propuesto:
 - realizar una evaluación de un aspecto central del texto fuente con relación al tema
 - proporcionar evidencia del texto fuente que apoya e ilustra la temática
- invitar a la audiencia a realizar acciones concretas respecto de la temática desarrollada
- recapitular ideas centrales desarrolladas
 - ofrecer una apreciación personal del texto fuente

Estos propósitos específicos que los alumnos identificarán corresponden a los constituyentes obligatorios y opcionales que configuran la estructura esquemática del texto modelo, arriba presentada. Además, los propósitos más específicos debajo de un propósito general hacen referencia a los géneros elementales incrustados en los constituyentes obligatorios: un informe

descriptivo en la Elaboración del tema, una interpretación temática en el Análisis de los textos fuente y una respuesta personal en la Recapitulación.

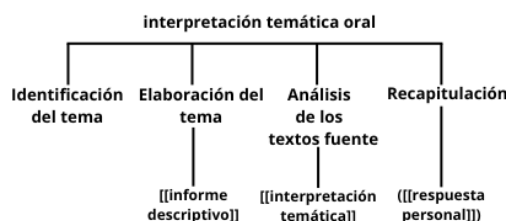
Se les pide a los estudiantes que etiqueten estas secciones con nombres funcionales, que claramente pueden ser similares a los propósitos señalados por el docente. El docente facilita una discusión grupal en la que los grupos comparten sus propuestas de delimitación de constituyentes y los nombres funcionales de los constituyentes. El docente proporciona retroalimentación y ajusta las delimitaciones entre constituyentes, si fuera necesario. También se propone la discusión en clase de los géneros elementales presentes en los constituyentes obligatorios y cómo estos contribuyen a la concreción del propósito específico del constituyente en el que se producen. Los géneros elementales presentes en los constituyentes opcionales se pueden solo mencionar y luego abordarlos en profundidad en otra clase u actividad específica para tal fin. Se introduce de esta manera a los alumnos el concepto de macrogénero y se describe la estrategia combinatoria de incrustación. Además, se realiza una síntesis sobre la manera en que cada constituyente contribuye al cumplimiento de la función social del macrogénero.

El docente y los alumnos realizan una representación de la estructura esquemática del texto, advirtiendo especialmente la presencia de los géneros elementales presentes en los constituyentes obligatorios.

El docente puede presentar una representación gráfica de la estructura genérica de una interpretación temática oral que incluya solamente los constituyentes obligatorios y los géneros elementales que se realizan en ellos mediante la estrategia de incrustación:

Figura 5.3.

Constituyentes obligatorios y géneros incrustados en la estructura genérica de la interpretación oral académica



5.3.2. Actividad de reconocimiento de significados estratégicos y recursos lingüísticos clave en la estructura del macrogénero interpretación temática oral

La siguiente actividad tiene por objetivo que los estudiantes reconozcan los recursos semántico-discursivos y léxico-gramaticales que deberán utilizar para la producción de las interpretaciones

temáticas orales. Se trabajará de manera especial en los recursos lingüísticos clave que se utilizan en la producción de los constituyentes obligatorios y los géneros elementales presentes en ellos.

El docente selecciona fragmentos representativos del texto modelo (los que representan los constituyentes obligatorios del macrogénero) y guía a los estudiantes en su análisis, pidiéndoles que se centren en la identificación de los siguientes recursos que estarán incluidos en una lista para los estudiantes. Se prevé que los alumnos estén familiarizados con el metalenguaje que se utiliza en la consigna:

- Conjunciones de encuadre: palabras como *“well”*, *“ok”*, *“alright”*, que marcan cambios de fases en el discurso.
- Verbos que contribuyen a la identificación del tema de la presentación (procesos de comportamiento verbal como *“talk about”* y *“present”*) y nominalizaciones que anuncian la temática de manera condensada.
- Cambios de participantes: analizar transiciones de participantes genéricos a específicos, recursos que expresan la representación de ideas o abstracciones y la representación de experiencia concreta, respectivamente.
- Definiciones (mediante procesos relacionales) relacionadas con el tema y elaboración de esas definiciones (mediante cláusulas subordinadas especificativas y no especificativas)
- Actividad material (mediante procesos materiales y de comportamiento) y mental (mediante procesos mentales) relacionados con los participantes asociados al área de la experiencia que se construye en la Elaboración del tema.
- La expresión de evaluación: reconocer expresiones de actitud evaluativa que aparecen en el análisis de los textos fuente. Reconocer qué tipos de evaluación se expresan: orientadas al afecto (emoción), al juicio (valoración moral del comportamiento de las personas) o a la apreciación (el valor de las cosas).
- La expresión de respaldo a las ideas del hablante: reconocer la presencia de verbos que demuestran que el texto fuente se constituye como evidencia que apoya e ilustra las evaluaciones realizadas por el hablante en relación con el tema de la presentación (mediante procesos relacionales identificatorios de demostración como *“show”* o *“imply”*, y de simbolización, como *“mean”*).
- Verbos que indican un análisis o una exploración del tema por parte del autor del texto fuente (mediante procesos de comportamiento mental como *“analyze”*, *“explore”* y *“examine”*).
- Atribuciones a voces externas expertas en el tema o a la voz del autor del texto fuente, algunas de las cuales pueden incluir citas textuales.

- Conectores y temas marcados: identificar conectores conclusivos como *“in conclusion”*, *“therefore”*, y temas marcados (como *“To sum up”*, *“as a way of concluding my presentation”*, ...”), los cuales se producen especialmente en la Recapitulación.

Los alumnos reciben además una tabla en la que volcarán su análisis. La tabla presenta cinco columnas. En la primera columna se incluyen los fragmentos del texto modelo que los alumnos deberán analizar. Estos fragmentos corresponden a los constituyentes obligatorios de la estructura esquemática del texto. En la segunda columna, los alumnos deberán consignar el constituyente que cada fragmento realiza, a partir de las conclusiones de la actividad anterior sobre la estructura genérica del texto. En la tercera columna se pide a los alumnos que especifiquen la función específica que realiza cada constituyente y cómo esta contribuye a la función global de las interpretaciones. En la cuarta columna se consignan los recursos léxico-gramaticales que expresan cada uno de los significados identificados en la columna anterior. En la quinta columna se incluye el ejemplo concreto del fragmento que se ha analizado. Se presenta a continuación un modelo de tabla:

Tabla 5.1.

Modelo de tabla para el análisis de la función de cada constituyente obligatorio y de los recursos lingüísticos clave en la estructura del macrogénero interpretación temática oral

Fragmento	Nombre del Constituyente	Función del constituyente	Recursos lingüísticos	Ejemplos del fragmento
<i>I'm going to talk about the danger of social media. And I'm going to relate this topic with "Nosedive", that was part of the extensive material we analyzed during the first semester, and it is an episode of the Netflix series "Black Mirror".</i>				
<i>Social media refers to forms of media that allow people to communicate and share information using the internet or mobile phones. Users create online communities to share information, ideas, personal messages, and other content such as videos. But why is social media not too good for people? Because relying exclusively on social validation can have several dangers, some of them include anxiety and stress... (...)</i>				

Los alumnos trabajarán en grupos y cada grupo analizará distintos constituyentes. Se les pide a los alumnos – de acuerdo a la tarea específica asignada para cada grupo – que consideren la función específica del constituyente asignado y la contribución que ese constituyente realiza para la concreción de la función global del texto. Asimismo, identificarán los recursos lingüísticos clave que se realizan en el constituyente para cumplir su propósito. Se les solicitará a los estudiantes, además, identificar los géneros informe descriptivo, interpretación temática y respuesta personal en los constituyentes Elaboración del tema, Análisis de los textos fuente y Recapitulación, respectivamente.

Para realizar esta discusión grupal, el docente proporciona una serie de preguntas guías:

¿Qué conjunciones, conectores y expresiones marcan el inicio de una nueva etapa en la organización de la interpretación temática oral?

¿Cómo se expresa el tema de la presentación?

¿En qué momento del texto se mencionan participantes genéricos y en qué momento los participantes se vuelven más específicos? ¿Por qué crees que esto sucede?

¿Dónde aparecen definiciones en el texto? ¿Qué propósito tienen estas definiciones en este momento del discurso? ¿Qué tipos de verbo se usa en esas definiciones? ¿Cómo se amplían estas definiciones?

¿Qué palabras o frases en el texto expresan una evaluación explícita del tema o de los textos fuente? ¿Cómo se expresan gramaticalmente estas evaluaciones?

¿Qué verbos se usan para demostrar que los textos fuente respaldan las ideas del hablante? ¿Dónde aparecen verbos que indican análisis o exploración del tema por parte del autor de la presentación o el autor del texto fuente?

¿Qué recursos lingüísticos se utilizan para introducir citas textuales o referencias indirectas?

¿Cómo se expresa lingüísticamente la subjetividad por parte del hablante? ¿Qué impacto crees que tienen expresiones como *"I think"*, *"I believe"*, *"this may be the case of..."*, ¿en relación con las ideas desarrolladas en la interpretación?

¿Qué recursos utiliza el hablante para recapitular las ideas centrales de la presentación? ¿Adviertes alguna apreciación personal por parte del hablante en esta sección? ¿Cuál crees que es el propósito de introducir este comentario subjetivo en este momento final de la presentación?

Cada grupo recibirá las preguntas pertinentes a la sección particular del texto que deben analizar.

Se realiza finalmente una actividad de consolidación y reflexión. El docente guía una discusión plenaria para consolidar las observaciones de los estudiantes y realizar una síntesis de los principales recursos lingüísticos que contribuyen a estructurar el texto de manera efectiva. El docente brinda retroalimentación específica, destacando los aciertos de los estudiantes y aclarando dudas. A modo de síntesis de la discusión, el docente puede agrupar todos los recursos lógicos y textuales que contribuyen a la organización de la interpretación temática oral (por ejemplos, los que anticipan la información que se desplegará y los que consolidan la información desarrollada). Asimismo, puede hacer referencia a todos los recursos experienciales (especialmente los procesos y participantes) que se destacan en distintos momentos del texto. Finalmente, puede explicitar todos los recursos interpersonales por los cuales el hablante expresa evaluaciones respecto de los textos fuente y el tema y en qué momentos del discurso se expresan estas actitudes. Además, el docente enfatiza cómo estos recursos serán útiles en sus propias producciones orales y anticipa la etapa siguiente del ciclo, una construcción colaborativa de un texto similar al texto modelo.

5.4. Conclusión

Las implicancias pedagógicas de esta investigación enfatizan la necesidad y relevancia de una instrucción explícita del macrogénero interpretación temática oral. Esta instrucción explícita involucra, en primer lugar, la denominación del género al que pertenecen las presentaciones orales. En este estudio, se ha propuesto el término interpretación temática oral para referirse a este macrogénero, ubicándolo dentro de la familia de los géneros de respuesta. La elección de esta denominación responde a su función social: interpretar críticamente los textos fuente empleados en las asignaturas Idioma Inglés, estableciendo conexiones entre ellos a partir de un tema subyacente. El motivo de incluir el término “oral” radica en la necesidad de diferenciar este género de la interpretación temática propuesta por Christie y Dreyfus (2007) y al mismo tiempo destacar que se trata de una recontextualización de ese género en el discurso oral y en el contexto local en el que se producen. Asimismo, la instrucción explícita de este macrogénero implica la concientización de los estudiantes respecto de su función social y de los constituyentes que componen su estructura. El objetivo final es que los estudiantes reconozcan varias posibilidades combinatorias en la organización de una interpretación temática oral, con especial énfasis en los constituyentes obligatorios y en los géneros elementales presentes en ellos mediante la estrategia de incrustación. Además, la instrucción explícita también abarca el reconocimiento de los recursos lingüísticos en momentos clave del discurso que aseguran una producción efectiva del texto.

Teniendo en cuenta estas consideraciones, se han diseñado actividades para promover una enseñanza explícita del macrogénero. La primera serie de actividades está orientada a la identificación de la estructura esquemática de un texto modelo, representativo del macrogénero, distinguiendo entre constituyentes obligatorios y opcionales, con un enfoque particular en los primeros y en los géneros elementales incrustados en ellos. La segunda serie de actividades está destinada a la identificación de los recursos semántico-discursivos y léxico-gramaticales clave en la estructura del macrogénero. Todas estas actividades se han desarrollado en el marco del ciclo de enseñanza-aprendizaje propuesto por la PBG, que se fundamenta en el andamiaje proporcionado por el docente y en la progresión gradual del estudiante hacia un dominio independiente del género por aprender. En este contexto, las actividades propuestas se ubican en la etapa de deconstrucción dentro del ciclo, donde los estudiantes analizan el modelo de macrogénero con la guía del docente, antes de pasar a la etapa de construcción guiada y, finalmente, a la producción autónoma del macrogénero.

Es importante destacar que el ciclo de enseñanza-aprendizaje es el modelo pedagógico utilizado en las asignaturas Idioma Inglés para la enseñanza de géneros. Por lo tanto, enmarcar las actividades propuestas en este ciclo resulta pertinente, ya que se alinea con la propuesta pedagógica de estas asignaturas. En este contexto es donde se propone llevar a cabo la instrucción explícita del macrogénero interpretación temática oral, contribuyendo así al desarrollo de las competencias discursivas académicas de los estudiantes. En el siguiente capítulo se ofrecen las conclusiones generales de esta investigación.

6. Conclusiones

6.1. Panorama general de la investigación

El propósito de esta investigación es la modelización de la presentación oral en el contexto académico de grado a partir del análisis de la estructura esquemática de un conjunto de veinte presentaciones orales producidas por alumnos de primer y segundo años en situación de examen final de las asignaturas Idioma Inglés de las carreras de inglés de la FFyL, UNCuyo. Estos textos fueron evaluados positivamente por los docentes de las asignaturas. Para llevar a cabo la modelización, este trabajo se enmarca en la LSF y la TG (Halliday, 1978, 1994, 2004; Halliday y Hasan, 1989; Halliday y Matthiessen, 2004; Hasan, 1984, 1996; Martin, 1992, 1994; Martin y Rose, 2007, 2008; Martin y White, 2005). El primer objetivo general de esta investigación es el de proponer una estructura genérica de acuerdo con la función que este tipo de texto oral cumple en el contexto local en el cual se produce, y un nombre que denomine funcionalmente el género al cual estos textos pertenecen. El segundo objetivo general es el de describir posibles implicancias pedagógicas para la enseñanza-aprendizaje de estas presentaciones orales con relación a su propósito y función, así como también a su estructura esquemática y los recursos semántico-discursivos y léxico-gramaticales presentes en los textos. Es decir, que los resultados de este trabajo se proponen como material teórico-descriptivo que puede ser utilizado por los docentes y estudiantes de las asignaturas Idioma Inglés con el fin de optimizar la enseñanza y la producción de las presentaciones orales, respectivamente.

Para fundamentar esta investigación y delimitar su aporte específico, fue necesario revisar los estudios previos sobre géneros académicos orales y escritos, así como los enfoques teóricos que los abordan. El análisis bibliográfico realizado en el capítulo 2 evidencia un fuerte interés en el estudio de los géneros del discurso académico desde diversas perspectivas teóricas (Bhatia, 1993, 1997; Christie y Dreyfus, 2007; Cubo de Severino, 2005; Dudley-Evans, 1994; Eggins, 2004; Eggins y Martin, 1997; Martin, 1992; Martin y Rose, 2007, 2008; Martin y White, 2005; Painter, 2001; Rothery, 1994, 1996; Rothery y Stenglin, 1997; Swales, 1990; Swales y Feak, 1994; entre otros). Particularmente, se observa una marcada atención hacia los géneros escritos, como el artículo de investigación (Dudley-Evans, 1994; Hyland, 1998; Puiatti de Gómez, 2005), y el resumen (Swales y Feak, 1994). Los estudios sobre géneros orales en contextos académicos se centran principalmente en situaciones vinculadas a eventos científicos, como conferencias y simposios y la ponencia (Duo de Brottier, 2005; Hood y Forey, 2005; Hood, 2010; Hyland, 2009; Müller de Russo, 2005; Ventola, 2002), o en instancias de posgrado, como la defensa de tesis

(Borsinger de Montemayor, 2005; Müller y Cubo de Severino, 2013 y Müller, 2015). Sin embargo, el discurso oral producido por estudiantes de grado en su etapa de formación ha recibido considerablemente menos atención (Dorado, 2010). Este trabajo destaca la importancia de abordar el estudio de géneros propios del ámbito académico de grado, una etapa de formación clave en la que los estudiantes consolidan estrategias discursivas y lingüísticas esenciales para demostrar su conocimiento y avanzar en su integración como miembros de la comunidad profesional y académica. Este trabajo se enmarca en la LSF, con el fin de abordar el estudio de la estructura de las presentaciones orales considerando su función global en el contexto en el cual son producidas. Este enfoque ofrece las herramientas necesarias para examinar de manera sistematizada y articulada cómo los estudiantes hacen uso de los recursos lingüísticos para expresar significados clave en la producción de sus presentaciones. Además, la LSF permite abordar la modelización de textos extensos y complejos mediante la noción de macrogénero, lo que resulta especialmente relevante en el caso de las presentaciones orales, dado que suelen estar compuestas por diversos géneros elementales. La adopción de la LSF como marco teórico en esta investigación, por lo tanto, permite un análisis integral que articula la relación entre el lenguaje, el contexto y la función social de las presentaciones orales como macrogénero académico.

El tipo de estudio planteado es cualitativo-descriptivo. Su objetivo es el análisis detallado de un conjunto acotado de textos, con el propósito de identificar y describir los patrones de significados, las estrategias discursivas y los recursos lingüísticos que configuran el macrogénero al que estos textos orales pertenecen. Es también un estudio aplicado, debido a que, como se mencionó anteriormente, los resultados obtenidos se constituyen como material teórico-descriptivo que puede ser aplicado para guiar la producción adecuada del macrogénero en el contexto local en el que se produce. Si bien el enfoque principal es cualitativo, se recurrió a herramientas cuantitativas auxiliares para el conteo de constituyentes y de géneros elementales observados en los textos analizados, con el fin de determinar la frecuencia de aparición de estos elementos y así aportar mayor sistematicidad al análisis.

6.2. Síntesis de los resultados: respuesta a los objetivos de la investigación

Como se ha indicado previamente en este trabajo, la mayoría de los trabajos previos sobre oralidad académica se han centrado en géneros producidos por expertos o miembros legítimos de una comunidad discursiva, como las conferencias o las clases magistrales, mientras que las producciones orales de los estudiantes han sido menos estudiadas. En este sentido, la presente

investigación contribuye a abordar esta área poco explorada, proporcionando un modelo descriptivo detallado de la estructura genérica de este tipo de presentaciones y los recursos lingüísticos empleados para expresar significados clave en la configuración de dicha estructura. En las secciones siguientes, se resumen los principales resultados obtenidos respecto del análisis genérico de las presentaciones orales y respecto de los significados estratégicos expresados y los recursos léxico-gramaticales que los realizan. De este modo, los resultados obtenidos no solo enriquecen la investigación del discurso oral, sino que también ofrecen herramientas concretas para la enseñanza ILE en el nivel universitario.

6.2.1. Resultados del análisis de la estructura genérica de las presentaciones orales

Con el propósito de proponer un PEG para las presentaciones orales, se definieron las características contextuales de estos textos orales. Es decir, se describió la función social de las presentaciones según el contexto local en el que se producen y se establecieron generalizaciones respecto del campo, del tenor y del modo que definen la situación comunicativa de estos textos. Estas características se resumen en la sección 4.1.

A partir del análisis de los textos de la muestra, se propuso un PEG que contempla trece constituyentes, de los cuales cuatro son obligatorios. Los constituyentes obligatorios son Identificación del tema, Elaboración del tema, Análisis de los textos fuente y Recapitulación. Según Hasan (1984, citado en Hasan, 1996), los constituyentes obligatorios son los elementos de la estructura que resultan esenciales para definir un género como tal, ya que permiten que el género cumpla su función social.

Los constituyentes opcionales de la estructura de las presentaciones – presentados según su orden relativo de aparición – son: Saludo inicial, Identificación del propósito, Justificación del tema, Anticipo de la estructura y del contenido, Presentación de los textos fuente, Descripción de los personajes, Llamado a la acción, Reconocimiento de fuentes y Agradecimiento. Estos constituyentes son considerados opcionales porque pueden o no estar presentes, pero su ausencia no impide que el género sea reconocible como tal. Su presencia depende de variables contextuales o de decisiones estratégicas del hablante o escritor. La inclusión de algunos constituyentes opcionales en la estructura de las presentaciones depende del propósito comunicativo específico que persigue el estudiante al construir su presentación. Por ejemplo, el constituyente Llamado a la acción suele aparecer en presentaciones cuya temática gira en torno a una situación actual presentada como problemática; en estos casos, antes de concluir su exposición, el estudiante realiza una propuesta concreta que incluye posibles acciones a seguir

para mitigar o resolver el conflicto abordado, en línea con el análisis temático desarrollado. Del mismo modo, la Descripción de los personajes aparece en aquellas presentaciones centradas exclusivamente en el análisis del estado físico, psicológico o emocional del protagonista del texto fuente, constituyéndose así en un componente central de la interpretación. Cabe destacar, además, que, si bien estos constituyentes son opcionales, algunos de ellos contribuyen significativamente a reforzar el modo oral en el que se producen estas presentaciones. Tal es el caso del Saludo inicial, que establece un vínculo interpersonal con la audiencia desde el comienzo, y del Anticipo de la estructura y del contenido, que orienta la escucha del público y favorece la comprensión global del discurso, una estrategia clave en el desarrollo de textos orales extensos. Por su parte, el Agradecimiento no solo cierra formalmente la presentación, sino que también fortalece el tenor respetuoso propio de este tipo de situaciones comunicativas. La presentación del PEG y la descripción de la funcionalidad de cada constituyente – tanto obligatorios como opcionales – se detallan en las secciones 4.2. y 4.3., respectivamente.

El análisis realizado evidencia, además, que los textos de la muestra son textos extensos, cuidadosamente elaborados y editados y evidencian una estructura compleja, en la que es posible identificar una combinación de géneros elementales. Una combinación de géneros elementales da lugar a un macrogénero. En términos ideacionales, la combinación puede darse mediante una secuencia serial de géneros, relacionados por medio de las relaciones lógico-semánticas de expansión y proyección, y también mediante una relación multivariada de rango, por incrustación. Es decir, los géneros elementales se incrustan en los constituyentes de una estructura más compleja, lo que permite renovar el potencial de significado de estos géneros. Los resultados presentados y explicados en este trabajo permiten afirmar que las presentaciones orales de la muestra constituyen un macrogénero.

La presencia de géneros elementales en la estructura de las presentaciones se produce, principalmente, mediante la estrategia de incrustación. Se observaron mayormente informes descriptivos incrustados en el constituyente Elaboración del tema y, en algunos casos, informes clasificatorios. Por otra parte, el constituyente Recapitulación, dependiendo de las motivaciones y propósitos comunicativos del hablante, puede ser realizado mediante la incrustación del género respuesta personal.

Dado que las presentaciones orales son textos que evalúan otros textos – los textos del material de lectura de las asignaturas Idioma Inglés –, pueden ser consideradas, por lo tanto, pertenecientes a la familia de los géneros de respuesta. Consecuentemente, para el análisis

genérico de las presentaciones orales, se aplicó el análisis del género de respuesta interpretación (Rothery, 1994) y del género de respuesta interpretación temática (Christie y Dreyfus, 2007), ya que es posible afirmar que la función social de las presentaciones orales es similar a la de estos géneros de respuesta, especialmente el género interpretación temática: analizar los textos seleccionados por el estudiante a la luz de un tema que subyace en dichos textos.

Los resultados obtenidos en este trabajo evidencian que la interpretación de los textos del material de lectura que realizan los estudiantes en sus presentaciones se produce mediante el género interpretación temática (aunque se utilizaron para el análisis de sus constituyentes las etiquetas del género interpretación, propuesto por Rothery, debido reflejan más claramente las distintas etapas del texto en este momento del discurso). Este género de respuesta se identificó en la totalidad de los textos de la muestra, y se produce, mediante la estrategia de incrustación, en el constituyente denominado Análisis de los textos fuente. Se considera que el constituyente Análisis de los textos fuente establece el núcleo de las presentaciones orales, porque el propósito específico de este constituyente contribuye de manera central a la concreción de la función social de las presentaciones orales. Por lo tanto, la función de la interpretación temática incrustada en este constituyente es también fundamental en la concreción de la función social de las presentaciones. Por esta razón, este trabajo propone el nombre de interpretación temática oral para designar el macrogénero al que las presentaciones analizadas pertenecen.

En la recontextualización del género interpretación temática en el modo oral y en el contexto local en el que tienen lugar las presentaciones analizadas, se agregan, naturalmente, constituyentes en la macroestructura que refuerzan el modo oral de las interpretaciones incrustadas y que cumplen las expectativas del ámbito académico local en el que las presentaciones se realizan. Por consiguiente, la presencia de los constituyentes obligatorios identificados en la estructura del macrogénero se encuentran al servicio de la interpretación temática que se incrusta en el Análisis de los textos fuente, considerado constituyente central de la estructura. La Identificación y Elaboración del tema se presentan como constituyentes que enmarcan el Análisis de los textos fuente, y, por ende, la interpretación temática. El constituyente Recapitulación, que cierra la presentación, sintetiza las ideas principales desarrolladas en dicha interpretación. Dada la presencia del constituyente Recapitulación en la estructura del macrogénero, la estructura canónica del género interpretación temática también conlleva ajustes al recontextualizarse. El constituyente final de dicho género, la Reafirmación, que tiene por función reforzar las evaluaciones previamente realizadas, puede omitirse. Esto es

porque en este momento del discurso no es estrictamente necesario dar cierre a esas evaluaciones, debido a que este cierre se llevará a cabo más adelante, justamente en el constituyente Recapitulación. Por otra parte, la presencia de los constituyentes opcionales identificados en la estructura del macrogénero refuerzan la naturaleza oral de estos textos y responden a propósitos comunicativos específicos de los hablantes, pero todos ellos también se encuentran al servicio de las interpretaciones temáticas incrustadas en el constituyente Análisis de los textos fuente.

El análisis realizado también evidencia que en varios textos de la muestra se producen dos o más interpretaciones temáticas incrustadas en el Análisis de los textos fuente. La reiteración de este género elemental está relacionada con la cantidad de textos fuente que los estudiantes seleccionan para su presentación. En estos casos, se produce una combinación serial de las interpretaciones temáticas que, a su vez, se encuentran incrustadas en el constituyente Análisis de los textos fuente. Estos géneros elementales se relacionan entre sí mediante la relación lógico-semántica de expansión, más específicamente, mediante extensión.

Se identificaron también géneros presentes en constituyentes opcionales. Se registró el género respuesta personal en el constituyente Justificación del tema; los géneros procedimiento, explicación y observación en el constituyente Llamado a la acción; los géneros resumen de la trama y resumen del tema en el constituyente Presentación de los textos fuente; y el género descripción en el constituyente Descripción de los personajes.

La modelización de la presentación oral académica como macrogénero, junto con la descripción de los géneros incrustados en los constituyentes obligatorios y opcionales, se describe en la sección 4.4 y siguientes.

La designación del nombre interpretación temática oral para definir el macrogénero de las presentaciones orales analizadas y su clasificación como un género – o mejor, macrogénero – de respuesta es sumamente relevante para el contexto local en el que las presentaciones orales se producen. Esta contribución se describe en la sección 4.5. Como señalan Martin y Rose (2008, p. 217), el análisis detallado de un género facilita su reconocimiento cuando los hablantes/escritores se exponen a él en distintos contextos. Por otra parte, los géneros textuales pueden agruparse en familias según su función social y las configuraciones discursivas que ofrecen a los hablantes/escritores para participar de manera efectiva en la comunicación. En este sentido, la organización de los géneros en sistemas jerárquicos permite agruparlos en función de un propósito general compartido, favoreciendo su identificación y evitando que sean percibidos como prácticas discursivas aisladas o impredecibles.

En el ámbito educativo, el reconocimiento de las relaciones entre géneros y su clasificación en familias facilita el diseño de trayectorias de enseñanza que articulen géneros progresivamente más complejos. Esto permite a los estudiantes desarrollar de manera gradual los recursos lingüísticos necesarios para desempeñarse en distintos contextos de comunicación. La denominación de las presentaciones orales como interpretaciones temáticas orales define claramente la función social de estos textos en el contexto académico de grado. El reconocimiento de la interpretación temática oral como género de respuesta también resulta fundamental para su enseñanza y producción en dicho contexto. A partir de los resultados obtenidos en este trabajo, es posible establecer conexiones entre las interpretaciones temáticas orales y otros géneros de respuesta, como la respuesta personal y la reseña, que también forman parte de la enseñanza de ILE en el nivel de grado. Si bien la respuesta personal no es un género altamente valorado en instancias de evaluación, desempeña un papel central en la discusión en clase y puede servir como punto de partida para que los estudiantes progresen hacia usos más complejos y estratégicos de la lengua en la producción de géneros de respuesta más elaborados. Además, los géneros de respuesta comparten constituyentes estructurales, lo que facilita su producción y favorece la transferencia de conocimientos semántico-discursivos y léxico-gramaticales entre géneros. De este modo, se contextualizan, reciclan y resignifican constituyentes y estrategias para negociar diversas formas de evaluar textos en el contexto académico de manera satisfactoria. El concepto de género, por lo tanto, no se orienta a imponer una estructura sino más bien a ofrecer alternativas (Martin y Rose, 2008, p. 237).

6.2.2. Resultados del análisis de los significados estratégicos y los recursos lingüísticos utilizados en la producción de las presentaciones orales

Con el objetivo de dar cuenta de la presencia de un constituyente determinado o de los límites entre constituyentes en la estructura de las presentaciones, uno de los objetivos específicos de este estudio fue el de identificar los significados estratégicos expresados en las presentaciones orales, junto con las realizaciones léxico-gramaticales que los realizan. Estos recursos son indicativos de la presencia de un constituyente en la estructura genérica de estos textos, y además también reflejan las transiciones entre constituyentes. La identificación de estos patrones lingüísticos tiene un propósito aplicado, el de proporcionar a los estudiantes un conjunto sistemático de herramientas que favorezcan la producción eficaz de estos textos orales dentro del contexto académico local en el que tienen lugar. La descripción de los significados y recursos lingüísticos clave se lleva a cabo en la sección 4.6.

Desde una perspectiva lógica, las presentaciones se estructuran principalmente a través de conjunciones internas de adición, especialmente aquellas que enmarcan el discurso, denominadas conjunciones de encuadre. Son las conjunciones que introducen nuevas etapas y por lo tanto delimitan los constituyentes en la estructura de las presentaciones orales. Las conjunciones internas de conclusión, por su parte, se encuentran con mayor frecuencia en la Reafirmación dentro del género interpretación temática y en la Recapitulación.

En cuanto a los significados experienciales, la actividad asociada al participante hablante se manifiesta principalmente a través de procesos verbales y de comportamiento verbal, con una presencia menor de procesos mentales. Estos procesos predominan en la Identificación del tema y la Recapitulación, reflejando la centralidad del hablante y un tono más conversacional o interactivo en estos constituyentes. No obstante, en la Identificación del tema, la atención puede desplazarse hacia el participante tema de la presentación mediante el uso de procesos relacionales identificatorios, lo que refleja una reorganización textual que desplaza la atención hacia el contenido del discurso. Asimismo, puede estar vinculado con una mayor formalización del tono y una atenuación de la presencia del hablante, características propias del registro académico. Además, el uso de nominalizaciones permite condensar significados complejos en estructuras sintácticamente simples, pero conceptualmente densas. En la Elaboración del tema, predominan los procesos relacionales y existenciales, orientados a la definición y descripción de la temática seleccionada. Las definiciones pueden ser elaboradas mediante cláusulas subordinadas especificativas y no especificativas. Por otro lado, en el Análisis de los textos fuente, las actividades relacionales – especialmente realizadas por procesos relacionales identificatorios de los subtipos demostración y simbolización – y las actividades mentales adquieren un rol central, ya que se utilizan para realizar evaluaciones que establecen conexiones entre los textos analizados y el área de la experiencia del tema de la presentación.

Desde una perspectiva interpersonal, los presentadores construyen su voz textual como analistas críticos de los textos fuente desde el inicio de su intervención. Durante la Elaboración del tema, gestionan el espacio dialógico mediante recursos que permiten incorporar otras perspectivas y legitimar sus proposiciones. Mediante la utilización de recursos de consideración y atribución, los estudiantes muestran que sus interpretaciones se presentan como una lectura de varias posibles, y procuran fundamentar sus evaluaciones con evidencia de los textos fuente y mediante opiniones de expertos. Estos recursos de expansión dialógica se combinan con estrategias de contracción, como la proclamación, principalmente el respaldo, y recursos monoglósicos, específicamente, el uso de aserciones categóricas, que consolidan la posición del

hablante, particularmente en la etapa del Análisis de los textos fuente. La presencia de significados actitudinales es otra característica clave, ya que permite la expresión de afecto, juicio y apreciación, a menudo intensificados mediante recursos de Gradación, lo que refleja la postura crítica del hablante ante el contenido abordado.

En síntesis, estos recursos lingüísticos no solo organizan el texto, sino que también construyen el tipo de conocimiento que es transmitido en las presentaciones orales, que presenta una variación dinámica entre lo disciplinar – en relación con el tema de la presentación – y lo doméstico y familiar – que se relaciona con elementos de los textos fuente que se analizan. Además, permiten que el estudiante construya un tenor adecuado en sus presentaciones, adoptando una voz textual que le permita posicionarse frente a la audiencia evaluadora como un intérprete crítico del material de lectura propuesto en las asignaturas. El reconocimiento de estos patrones resulta fundamental, entonces, para comprender cómo los estudiantes organizan y legitiman sus interpretaciones en el ámbito académico. El conocimiento de y la familiaridad con los significados característicos de cada constituyente permite a los estudiantes emplear los recursos lingüísticos adecuados, dependiendo de su nivel de instrucción, para construir un discurso efectivo en sus presentaciones.

6.3. Implicaciones de los resultados para la práctica docente

Los resultados obtenidos en esta investigación pueden tener un impacto significativo en la práctica docente, particularmente en la mejora de la producción de presentaciones orales por parte de los estudiantes de grado en el contexto de enseñanza ILE. El conocimiento detallado del género al que pertenecen estas presentaciones no solo aporta a su comprensión teórica, sino que también resulta fundamental para su instrucción efectiva en el aula en términos productivos.

Es crucial que los docentes de grado que forman parte de la comunidad académica donde se producen las presentaciones orales profundicen su conocimiento sobre el género que deben enseñar. El dominio del género por parte del docente es un requisito esencial para su enseñanza efectiva. Sin embargo, este conocimiento no solo debe estar presente de manera implícita o intuitiva, sino que debe poder ser explicitado y traducido en prácticas pedagógicas concretas que guíen a los estudiantes en el desarrollo de sus producciones. Sin un conocimiento preciso de los patrones estructurales, semántico-discursivos y léxico-gramaticales del género, la instrucción carece de una base sólida, lo que dificulta la producción exitosa de estos textos orales por parte de los estudiantes. Desde esta perspectiva, la designación del género

interpretación temática oral atribuida a las presentaciones orales y su ubicación dentro de la familia de géneros de respuesta ofrecen a los docentes una comprensión más clara y estructurada de la función social de estos textos en el contexto académico, lo que no solo facilita la enseñanza del género en sí, sino que también permite establecer relaciones con otros géneros de respuesta, promoviendo un abordaje pedagógico más sistemático, integral y progresivo de las presentaciones. Además, el reconocimiento de la interpretación temática oral como un macrogénero brinda a los docentes herramientas conceptuales para abordar su estructura compleja de manera efectiva. Al comprender que estos textos orales integran diferentes géneros elementales incrustados, los docentes pueden diseñar estrategias didácticas que permitan a los estudiantes desarrollar progresivamente las habilidades discursivas necesarias para cada uno de los géneros que conforman la estructura de las presentaciones. De este modo, la enseñanza de la presentación oral se vuelve más explícita y guiada, facilitando la apropiación del género por parte de los estudiantes y promoviendo una producción más eficaz y estratégicamente ajustada a las demandas del contexto académico.

El capítulo 5 presenta una propuesta pedagógica orientada a la enseñanza explícita de la función social de las presentaciones orales académicas, su estructura esquemática y los recursos semántico-discursivos y léxico-gramaticales fundamentales para su organización. Esta propuesta tiene como propósito brindar a los docentes herramientas concretas que faciliten la producción efectiva de estas presentaciones por parte de los estudiantes de grado. En este sentido, el enfoque adoptado se inscribe en el ciclo de enseñanza-aprendizaje de géneros desarrollado por la PBG, proporcionando una secuenciación didáctica que permite la apropiación gradual y guiada del género hasta que los estudiantes logren un dominio autónomo de este tipo de texto oral.

6.4. Proyecciones y desafíos para futuras investigaciones

A partir del presente estudio, se desprenden diversas líneas de investigación que pueden contribuir a ampliar el conocimiento sobre las presentaciones orales académicas en el contexto de grado. Las sugerencias que aquí se presentan no pretenden ser exhaustivas, sino que ofrecen caminos posibles para profundizar en aspectos que han quedado fuera del alcance de esta investigación o que requieren un análisis más detallado en futuros estudios.

Un primer camino de indagación se relaciona con la ampliación del corpus para llevar a cabo estudios confirmatorios sobre la modelización de la presentación oral académica como un macrogénero y sobre su denominación como interpretación temática oral. En particular, sería

relevante examinar la estabilidad relativa de los constituyentes y de los géneros elementales identificados en este trabajo, así como las posibilidades combinatorias de dichos géneros.

La ampliación del corpus permitiría corroborar si los constituyentes considerados obligatorios en este estudio son efectivamente aquellos que contribuyen de manera central a la función social del macrogénero en una variedad más amplia de contextos (como presentaciones que tienen lugar en otras asignaturas de las carreras de inglés), o si la incorporación de nuevos datos revela la necesidad de reconsiderar algunos de los constituyentes clasificados como opcionales. En este sentido, futuras investigaciones podrían explorar si ciertos constituyentes opcionales exhiben una presencia recurrente y funcionalmente relevante en otros conjuntos de datos, lo que podría llevar a su reclasificación como obligatorios en función de su contribución a la estructura global del género.

Asimismo, un corpus más extenso permitiría verificar si los géneros elementales identificados, especialmente en los constituyentes obligatorios, se reproducen sistemáticamente en otras instancias del macrogénero. Esta línea de análisis resultaría clave para determinar la estabilidad de la configuración genérica observada y para evaluar la posible variabilidad en la selección y combinación de géneros elementales en función de factores contextuales específicos, en especial en lo que respecta al género interpretación temática, que en este trabajo se presenta como central en la configuración de las presentaciones analizadas.

Por otro lado, la ampliación del corpus posibilitaría la identificación de otros géneros elementales que podrían estar incrustados en el macrogénero de la presentación oral académica, pero que no han sido observados en el conjunto de datos analizado en este estudio. En función de los propósitos comunicativos específicos de los hablantes y de las condiciones de contexto que configuran estos textos orales, podrían emerger géneros que cumplan funciones discursivas especializadas. Por ejemplo, en presentaciones con una fuerte carga argumentativa, podrían surgir géneros relacionados con la anticipación y refutación de contraargumentos y la formulación de una tesis, como el género exposición descripto por Martin y Rose (2009, p. 109), lo que indicaría una mayor variabilidad estructural en función de la orientación retórica de la presentación.

Una línea de investigación especialmente prometedora sería el análisis de un posible segundo nivel de incrustación, ya que el presente estudio identificó esta configuración estructural en un número reducido de textos. La ampliación del corpus permitiría explorar en qué medida esta característica responde a patrones recurrentes o constituye una manifestación aislada, y qué funciones discursivas cumplen esos géneros en niveles más profundos de incrustación.

Estas posibles variaciones destacarían la necesidad de considerar el macrogénero de la presentación oral académica como un fenómeno variable, cuya configuración específica responde a la interacción entre los propósitos del hablante, las expectativas de la audiencia y las convenciones discursivas de cada comunidad disciplinar. Esto implicaría la ampliación del corpus para incluir presentaciones orales producidas en distintas etapas de la formación universitaria, particularmente en las asignaturas Idioma Inglés de los años superiores. Como se ha señalado en secciones previas, el término “presentación oral” se ha empleado indistintamente en las asignaturas Idioma Inglés en los años avanzados de las carreras de inglés, aunque las consignas e instrucciones docentes tienden a orientar estas producciones hacia un mayor carácter argumentativo. En este sentido, estos estudios permitirían caracterizar la evolución en la función global y la estructura de las presentaciones a lo largo de la trayectoria académica de los estudiantes de las carreras de inglés, en función de los requerimientos curriculares y pedagógicos en los distintos niveles de las asignaturas Idioma Inglés.

En la misma línea, extender el análisis a presentaciones orales en otras asignaturas dentro del ámbito académico de grado permitiría establecer comparaciones entre producciones orales en distintos espacios disciplinares, contribuyendo a una caracterización más amplia del género en contextos educativos diversos.

En cuanto a las posibilidades combinatorias de los géneros elementales, además de la estrategia de incrustación y de las relaciones lógico-semánticas de expansión, cabría indagar si la combinación de géneros puede darse mediante la relación lógico-semántica de proyección. Aunque Martin (1994, en Martin, 2012, p. 91) ha señalado que, a simple vista, no parece existir una proyección de géneros elementales en el nivel discursivo, el autor sugiere que, en textos extensos y complejos, la inclusión de figuras, tablas, gráficos y diagramas podría permitir la proyección de ideas a nivel macrogenérico. Estas formas de representación, que, desde una perspectiva lingüística, codifican significado verbal, deben ser analizadas a partir de un sistema semiótico propio que responde a una ‘gramática visual’ (Kress y van Leeuwen, 1996, 2006), enmarcada en un enfoque multimodal del análisis de textos. En este sentido, el estudio de presentaciones orales académicas desde una perspectiva multimodal permitiría indagar si la proyección opera no solo en términos de recursos visuales incrustados en la oralidad, sino también en la manera en que estos recursos visuales configuran significados que complementan y estructuran el discurso del presentador.

La perspectiva de análisis multimodal abre una línea de investigación particularmente relevante. Como ha señalado Kress (2010), la LSF ha proporcionado una base teórica para el estudio de

otros sistemas semióticos sociales, como la imagen visual (Kress y van Leeuwen, 1996; Unsworth, 2005, 2006, 2008, 2014, 2017), el gesto (Kendon, 2004; Martinec, 2004; Hood y Forey, 2005) y la interacción entre distintos modos en la construcción del significado. En este sentido, un análisis multimodal de las presentaciones orales permitiría examinar cómo se negocian significados clave no solo a través de la interacción entre el lenguaje y los recursos visuales empleados por los estudiantes, sino también mediante la interacción entre lengua y gesto, en línea con estudios previos sobre la función comunicativa de los gestos en el discurso académico.

Otra posible línea de investigación es la de ofrecer un enfoque más detallado de los significados construidos en las presentaciones. Resulta pertinente profundizar en la semántica experiencial, interpersonal y textual de estos textos orales y en la interrelación de estos significados a lo largo del discurso. Cabe recordar que el presente trabajo se limitó a describir los significados estratégicos y los recursos semántico-discursivos y léxico-gramaticales que señalan los límites entre los constituyentes, con especial atención a aquellos constituyentes obligatorios que configuran la estructura genérica del macrogénero interpretación temática oral. Para avanzar en este campo, sería necesario analizar con mayor grado de delicadeza las realizaciones lingüísticas asociadas a los significados estratégicos específicos que se expresan en estas producciones orales.

En el plano experiencial, y en particular en lo concerniente a la construcción del campo de las presentaciones en términos de actividades y participantes asociados a estas actividades, en el constituyente Elaboración del tema, por ejemplo, resultaría pertinente un estudio minucioso de los recursos del sistema de Ideación empleados para representar las actividades destacadas en este momento discursivo y de los participantes involucrados en la construcción del área de experiencia pertinente. Esto contribuiría a delimitar con mayor precisión un campo disciplinar y técnico, centrado en la definición y descripción de conceptos y términos clave en la temática de la presentación, y un campo más doméstico y familiar, vinculado a la forma en que el fenómeno descrito impacta en el mundo exterior e interior de los participantes asociados. A su vez, un estudio de las relaciones taxonómicas en este constituyente permitiría caracterizar los mecanismos por los cuales la experiencia representada en este momento discursivo progresa desde lo general a lo particular y desde lo abstracto a lo concreto, preparando el terreno para el constituyente Análisis de los textos fuente, en el que el tema se aborda con mayor especificidad en relación con la evidencia textual.

A nivel léxico-gramatical, el sistema de transitividad ofrece un marco relevante para examinar las actividades prominentes del hablante a lo largo del macrogénero, lo que permitiría identificar patrones en la distribución de agencia en distintos momentos discursivos. Un análisis detallado podría enfocarse en los procesos asociados al participante hablante a lo largo de toda la presentación, lo que permitiría caracterizar las actividades prominentes en torno al rol agentivo del hablante en la estructura del macrogénero.

Además, un análisis de transitividad podría centrarse en caracterizar cómo los hablantes anclan sus evaluaciones en la evidencia extraída de los textos fuente, particularmente a través del uso de procesos relacionales identificatorios del subtipo demostración – como *“show”*, *“prove”* y *“demonstrate”* – que se han observado recurrentemente en este estudio, particularmente en el constituyente Análisis de los textos fuente. El uso de estos verbos indica que, si bien las evaluaciones realizadas por los estudiantes no dejan de ser interpretativas y, por lo tanto, subjetivas, estas se presentan como fundamentadas en el contenido textual, lo que contribuye a reforzar la legitimidad y credibilidad de sus análisis. Este tipo de realización puede entenderse como una estrategia discursiva orientada a presentar las interpretaciones como derivadas lógicamente del texto fuente, más que como opiniones personales. Un análisis de transitividad centrado en estos procesos podría proporcionar evidencia sobre cómo los hablantes legitiman sus posturas evaluativas reforzando la credibilidad de sus interpretaciones.

En el plano interpersonal, el análisis de las presentaciones orales desde el modelo de Valoración (Martin y White, 2005) podría contribuir a una mejor comprensión de la gestión de la voz en el discurso académico oral. Un estudio detallado del subsistema de Compromiso permitiría identificar con mayor precisión las estrategias mediante las cuales los estudiantes construyen su posición como intérpretes críticos de los textos fuente y negocian la semántica interpersonal en sus discursos. Este análisis complementaría estudios previos sobre la semántica interpersonal en la introducción de las presentaciones orales académicas de grado (Dorado, 2010). Además, el estudio de la actitud, incluyendo tanto sus realizaciones explícitas como aquellas invocadas, ofrecería un panorama más completo de los recursos mediante los cuales los hablantes expresan valoraciones respecto de los textos fuente y los temas en discusión.

Desde una dimensión textual, otra perspectiva de análisis que podría ampliar los hallazgos de este estudio es el análisis desde el sistema discursivo de Periodicidad (Martin y Rose, 2007), el cual permitiría examinar la organización del flujo de información en estos textos orales. Un análisis detallado de los mecanismos de anticipación y predicción de la información, mediante la identificación de hiper-Temas y macro-Temas, así como de los recursos empleados para

consolidar la información desarrollada a través de hiper-Nuevos y macro-Nuevos, contribuiría a sistematizar las estrategias mediante las cuales se estructura eficazmente una presentación. Este conocimiento proporcionaría herramientas analíticas valiosas para la enseñanza y producción de presentaciones orales académicas más cohesionadas y estratégicamente organizadas.

Finalmente, una posible línea de investigación que integre un enfoque funcional y un enfoque cognitivo en la enseñanza de las presentaciones como macrogénero interpretación temática oral consiste en analizar el impacto de la explicitación de la estructura genérica, sus constituyentes funcionales y los recursos semántico-discursivos y léxico-gramaticales asociados, en el desarrollo progresivo de la competencia discursiva de los estudiantes. Esta investigación permitiría observar cómo intervenciones pedagógicas orientadas por la PBG facilitan la apropiación del género por parte de estudiantes con trayectorias diversas, especialmente, si se considera, desde la perspectiva de la GE (Hopper, 1998), que las prácticas discursivas se configuran a partir de su uso reiterado en contextos con características similares. En este sentido, la explicitación de la estructura textual del género se presenta como una práctica pedagógica que no solo acelera la activación de patrones discursivos previamente internalizados, sino que también habilita su reutilización creativa y estratégicamente ajustada a las demandas del nuevo contexto de producción.

En definitiva, la modelización del macrogénero y el análisis de sus recursos léxico-gramaticales y discursivos, desarrollados en este trabajo, ofrecen un marco de referencia para futuras investigaciones que busquen profundizar en la caracterización teórico-descriptiva de estos textos orales en el contexto académico de grado. En este sentido, este estudio constituye un punto de partida para estudios adicionales que pueden contribuir tanto a la descripción más detallada del macrogénero como a su modelización en otros espacios disciplinares y contextos de formación universitaria. Asimismo, el estudio de la dimensión multimodal de las presentaciones orales, que ha quedado fuera del alcance de esta investigación, representa una línea de investigación relevante para comprender cómo interactúan distintos modos semióticos en la construcción del significado en estos textos. Otra línea de investigación de interés es aquella que articula un enfoque funcional y un enfoque cognitivo, explorando cómo la explicitación de la estructura genérica contribuye a la apropiación del macrogénero por parte de estudiantes con trayectorias diversas, en diálogo con el principio de emergencia de las prácticas discursivas propuesto por Hopper (1998). Tanto el estudio de los recursos lingüísticos y discursivos del macrogénero, como la exploración de su dimensión multimodal y de los

procesos de apropiación del género por parte de los estudiantes a partir de la explicitación de su estructura, pueden contribuir al desarrollo de estrategias pedagógicas más efectivas para la producción de presentaciones orales académicas en el ámbito universitario.

6.5. Palabras finales

Esta investigación ha buscado demostrar que la presentación oral producida por estudiantes de ILE en instancias evaluativas en el ámbito local en el cual se producen podría ser comprendida como una práctica discursiva compleja que se modeliza adecuadamente como un macrogénero. De acuerdo a su función social, el macrogénero puede ser denominado como interpretación temática oral, y ubicarlo como perteneciente a la familia de géneros de respuesta. Además, a partir de la articulación entre la función social de estos textos en las condiciones particulares del contexto universitario local, su estructura genérica y los recursos semántico-discursivos y léxico-gramaticales que los realizan, es posible identificar su especificidad como un género académico de grado. En este sentido, el estudio ha ofrecido una descripción sistemática de sus constituyentes funcionales, de los géneros elementales que los realizan mediante la estrategia de incrustación, y de los recursos lingüísticos más relevantes para su producción, lo que podría constituir un aporte significativo para su descripción tanto teórica como pedagógica.

La modelización del macrogénero interpretación temática oral propuesta aquí puede resultar de utilidad para la enseñanza de estas presentaciones en el aula de ILE, ya que permitiría orientar más claramente su producción por parte de los estudiantes, favoreciendo prácticas discursivas más estratégicas y ajustadas a las demandas del contexto académico. Esta contribución resulta especialmente relevante si se considera que, en muchos casos, los estudiantes no disponen de un modelo representativo del género que se espera que produzcan. Desde esta perspectiva, la modelización realizada podría funcionar como un recurso pedagógico valioso para el diseño de instancias de enseñanza explícita del género guiadas por la PBG. Al mismo tiempo, este trabajo podría constituir un punto de partida para futuras investigaciones orientadas a modelizar otras prácticas discursivas propias del ámbito académico de grado, contribuyendo así al desarrollo de enfoques de enseñanza del lenguaje más situados, equitativos y reflexivos.

Bibliografía Consultada

Basturkmen, H. (1999). Discourse in MBA Seminars: Towards a Description for Pedagogic Purposes. *English for Specific Purposes*, 18(1), 63-80.

Bhatia, V. (1993). Analysing genre: Language use in professional settings. *English for Specific Purposes*, 14(2), 257-260.

Bhatia, V. (1997). Genre Mixing in Academic Introductions. *English for Specific Purposes*, 16(3), 181-195.

Boccia, C., Brain, V., Dorado, L., Farías, A., Gauna, B., Hassan, S., y Perera, G. (2013). *Working with Texts in the EFL Classroom*. EDIUNC.

Boccia, C., Hassan, S., Moreschi, E., Salmaso, G., Farías, A., y Romero Day, M. (2019). *Teaching and Learning EFL Through Genres*. TeseoPress.

Brisk, M. E. (2006). *Bilingual Education: From Compensatory to Quality Schooling* (2.^a ed.). Routledge.

Brisk, M. E. (2013). *Language, Culture, and Community in Teacher Education*. Routledge.

Brisk, M. E. (2023). *Engaging Students in Academic Literacies SFL Genre Pedagogy for K-8 Classrooms* (2.^a ed.). Routledge.

Brisk, M. E., y Harrington, M. (2006). *Literacy and Bilingualism: A Handbook for ALL Teachers* (2.^a ed.). Routledge.

Brisk, M. E., y Schleppegrell, M. J. (2021). *Language in Action. SFL Theory across Contexts*. Equinox Publishing Ltd.

Byrnes, H. (2006). *Advanced Language Learning. The contribution of Halliday and Vygotsky*. Continuum.

Byrnes, H. (2009). Systemic-functional reflections on instructed foreign language acquisition as meaning-making: An introduction. *Linguistics and Education*, 20(1).

Byrnes, H. (2012). Conceptualizing FL writing development in collegiate settings: A genre-based systemic functional linguistic approach. En *L2 Writing Development: Multiple Perspectives* (pp. 191-220). De Gruyter Mouton.

Byrnes, H. (2014). Linking task and writing for language development: Evidence from a genre-based curricular approach. En H. Byrnes, y R. M. Manchón, (Eds.), *Task-based language learning: Insights from and for L2 writing* (pp. 235-261). John Benjamins.

Byrnes, H. (2019). Applying SFL for understanding and fostering instructed second language development. En G. Thompson, W. Bowcher, L. Fontaine, y D. Schöenthal (Eds.), *The Cambridge handbook of Systemic Functional Linguistics* (pp. 512-536). Cambridge University Press.

Christie, F. (1999). Genre Theory and ESL Teaching: A Systemic Functional Perspective. *TESOL Quarterly*, 33, 759-763.

Christie, F. (2012). *Language Education Throughout the School Years: A Functional Perspective*. Wiley-Blackwell.

Christie, F. (2017). Genres and Institutions: Functional Perspectives on Educational Discourse. En *Discourse and Education* (pp. 29-40).

Christie, F., y Derewianka, B. (2008). *School Discourse: Learning to Write Across the Years of Schooling*. Continuum.

Christie, F., y Dreyfus, S. (2007). Letting the secret out: Successful writing in secondary English. *Australian Journal of Language and Literacy*, 30(3), 235-247.

Christie, F. y Martin, J. R. (1997). *Genre and Institutions: Social processes in the workplace and school*. Cassell.

Christie, F., y Martin, J. R. (Eds.). (2007). *Language, Knowledge and Pedagogy: Functional Linguistic and Sociological Perspectives*. Continuum.

Coffin, C., y Donohue, J. (2012). Academic Literacies and systemic functional linguistics: How do they relate? *Journal of English for Academic Purposes*, 11(1), 64-75.

Coffin, C., y Donohue, J. (2014). *A Language as a Social-Semiotic Based Approach to Teaching and Learning in Higher Education*. (M. Schleppegrell, Ed.). The Sheridan Group.

- Coffin, C., North, S. P., y Hewings, A. (2012). Arguing as an academic purpose: The role of asynchronous conferencing in supporting argumentative dialogue in school and university. *Special edition of Journal of English for Academic Purposes*, 11(1), 38-51.
- Corts, D. P. (2006). Factors characterizing bursts of figurative language and gesture in college lectures. *Discourse Studies*, 8(2), 211-233.
- Corts, D. P., y Pollio, H. R. (1999). Spontaneous Production of Figurative Language and Gesture in College Lectures. *Metaphor and Symbol*, 14(2), 81-100.
- Cubo de Severino, L. (Coord.) (2005). *Los textos de la ciencia. Principales clases del discurso académico-científico*. Comunicarte.
- Cubo de Severino, L. (2019). El coloquio de la defensa de tesis. La variación entre distancia y cercanía comunicativas. *Traslaciones: Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 6(12), 13-28.
- Derewianka, B. (1990). *Exploring How Texts Work*. PETAA.
- Derewianka, B. (2003). Trends and Issues in Genre-Based Approaches. *RELC Journal*, 34(2), 133-154. <https://doi.org/10.1177/003368820303400202>.
- Derewianka, B., y Jones, P. (2016). *Teaching Language in Context*. Oxford University Press.
- Dorado, L. (2010). *La exposición en exámenes orales en inglés en la universidad. Análisis de la semántica interpersonal y de los recursos lingüísticos en la sección introductoria desde una perspectiva sistémico-funcional* [Tesis presentada para obtener el título de Magíster en Lingüística, Maestría en Lingüística Aplicada.]. Universidad Nacional de Cuyo.
- Dreyfus, S., Humphrey, S., Mahboob, A., y Martin, J. R. (2016). *Genre pedagogy in higher education: The SLATE Project*. Palgrave Macmillan UK.
- Dudley-Evans, T. (1994). Genre Analysis—An Approach to Text Analysis for ESP. En M. Coulthard (Ed.), *Advances in Written Text Analysis* (pp. 219-228). Routledge.
- Eggins, S. (2004). *An Introduction to Systemic Functional Linguistics* (2.^a ed.). Continuum.

Eggins, S., y Martin, J. R. (1997). Genres and registers of discourse. En *Discourse as structure and process: Discourse studies: A multidisciplinary introduction* (Vol. 1, pp. 230-256). Sage Publications.

Eggins, S., y Slade, D. (2004). *Analysing Casual Conversation*. Equinox Publishing Ltd.

Halliday, M. A. K. (1975). *Learning How to Mean: Explorations in the development of language*. Edward Arnold.

Halliday, M. A. K. (1978). *Language As Social Semiotic*. Hodder Arnold.

Halliday, M. A. K. (2002). *On Grammar. Collected Works of MAK Halliday* (J. Webster, Ed.). Continuum.

Halliday, M. A. K., y Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. Longman.

Halliday, M. A. K., y Hasan, R. (1989). *Language, Context and Text: Aspects of language in a social-semiotic perspective*. (F. Christie, Ed.; 2.^a ed.). Oxford University Press.

Halliday, M. A. K., y Matthiessen, C. M. I. M. (1999). *Construing Experience through Meaning*. Cassell.

Halliday, M. A. K., y Matthiessen, C. M. I. M. (2004). *An Introduction to Functional Grammar* (3.^a ed.). Edward Arnold.

Hammond, J., Burns, A., y Joice, H. (1992). *English for Social Purposes: A Handbook for Teachers of Adult Literacy*. Macquarie University. National Centre for English Language Teaching and Research.

Hammond, J., y Macken-Horarik, M. (1999). Critical literacy: Challenges and questions for ESL classrooms. *Wiley, Teachers of English to Speakers of Other Languages, Inc. (TESOL)*, 33(3), 528-544.

Hasan, R. (1996) [1984]. The nursery tale as a genre. En C. Cloran, D. Butt, y G. Williams (Eds.), *Ways of Saying: Ways of Meaning: Selected Papers of Ruqaiya Hasan* (pp. 51-72). Cassell.

Heinemann, W., y Viehweger, D. (1991). *Textlinguistik: Eine Einführung*. Max Niemeyer Verlag.

Hood, S. (2010). *Appraising Research: Evaluation in Academic Writing*. Palgrave Macmillan.

- Hood, S., y Forey, G. (2005). Introducing a conference paper: Getting interpersonal with your audience. *Elsevier*, 4, 291-306.
- Hopper, P. J. (1998). Emergent Grammar. En Tomasello, M. (Ed.), *The New Psychology of Language*. Routledge.
- Humphrey, S., y Dreyfus, S. (2012). Exploring the Interpretive Genre in Applied Linguistics. *Indonesian Journal of SFL*, 1(2), 156-174.
- Hyland, K. (1998). *Hedging in Scientific Research Articles*. John Benjamins Publishing Company.
- Hyland, K. (2004). *Genre and Second Language Writing*. University of Michigan.
- Hyland, K. (2005). Stance and engagement: A model of interaction in academic discourse. *Discourse Studies*, 7(2), 173-191.
- Hyland, K. (2007). Genre pedagogy: Language, literacy and L2 writing instruction. *Journal of Second Language Writing*, 16(3), 148-164. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2007.07.005>.
- Hyland, K. (2009). *Academic discourse: English in a global context*. Continuum.
- Hyland, K., y Tse, P. (2004). Metadiscourse in Academic Writing: A Reappraisal. *Applied Linguistics*, 25, 156-177.
- Jewitt, C. (2008). Multimodality and Literacy in School Classrooms. *Review of Research in Education*, 32(241), 241-267.
- Kendon, A. (2004). *Gesture: Visible action as utterance*. Cambridge University Press.
- Kress, G. (2010). *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. Routledge.
- Kress, G., y van Leeuwen, T. (1996). *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. Routledge.
- Macken-Horarik, M. (2002). Something to shoot for: A systemic functional approach to teaching genre in secondary schools. En *Genre in the classroom: Multiple perspectives* (pp. 17-42). Lawrence Earlbaum Associates.
- Macken-Horarik, M. (2008). Scaffolding literacy and the Year Nine boys: Developing a language-centred literacy pedagogy. *TESOL in Context*, 18, 4-20.

Macken-Horarik, M., Devereux, L., Trimingham-Jack, J., y Wilson, K. (2006). Negotiating the territory of tertiary literacies: A case study of teacher education. *Linguistics and Education*, 17(3), 240-257.

Macken-Horarik, M., Love, K., Unsworth, L., y Sandiford, C. (2017). *Functional Grammatics: Re-conceptualizing knowledge about language and image for school English*. Routledge.

Martin, J. R. (1992a). *English Text. System and Structure*. John Benjamins.

Martin, J. R. (1992b). Genre and Literacy-Modeling Context in Educational Linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics*, 13, 141-172. <https://doi.org/10.1017/S0267190500002440>

Martin, J. R. (1994). Macro-genres: The Ecology of the Page. *Network*. 21, 29-52.

Martin, J. R. (1999). Mentoring Semogenesis: «genre-based» literacy pedagogy. En F. Christie (Ed.), *Pedagogy and the Shaping of Consciousness: Linguistic and Social Processes*. Cassell.

Martin, J. R. (2009). Genre and language learning: A social semiotic perspective. *Linguistics and Education*, 20(1), 10-21. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2009.01.003>.

Martin, J. R. (2012). *Collected Works of J.R. Martin (Vol. 3)*. Shanghai Jiao Tong University Press.

Martin, J. R., y Rose, D. (2007). *Working with Discourse. Meaning Beyond the Clause*. (2.^a ed.). Continuum.

Martin, J. R., y Rose, D. (2008). *Genre Relations. Mapping Culture*. (2.^a ed.). Equinox Publishing Ltd.

Martin, J. R., y Rose, D. (2012). Genres and texts: Living in the real world. *Indonesian Journal of SFL*, 1(1), 1-21.

Martin, J. R., y Rothery, J. (1991). *Literacy for a lifetime: Teachers' notes*. Sydney: Film Australia.

Martin, J. R., y White, P. R. R. (2005). *The Language of Evaluation. Appraisal in English*. Palgrave Macmillan.

Martinec, R. (2004). Gestures that co-occur with speech as a systematic resource: the realization of experiential meanings in indexes. *Social Semiotics*, 14(2), 193–213. <https://doi.org/10.1080/1035033042000238259>

Matthiessen, C. M. I. M. (1995). *Lexicogrammatical Cartography: English Systems*. International Language Sciences.

Müller, G. E. (2005). La conferencia académica. En Cubo de Severino, L. (Coord.) *Los textos de la ciencia. Principales géneros del ámbito académico* (pp. 189-217). Córdoba, Comunicarte Editorial.

Müller, G. E. (2007). Metadiscurso y perspectiva: Funciones metadiscursivas de los modificadores de modalidad introducidos por como en el discurso científico. *Revista Signos*. 40(64). <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342007000200005>.

Müller, G. E. (2007): Adverbios de modalidad epistémica y evidencialidad en artículos de investigación y conferencias académicas. Funciones metadiscursivas y aspectos cognitivos. En *Romanistisches Jahrbuch*, Walter de Gruyter, Band 58, 329-364.
<https://doi.org/10.1515/9783110206661.2.329>.

Müller, G. E. (2015). Efectos atencionales y expansión semiótica en la defensa de tesis. En *Lectura y Escritura como prácticas sociales*. Serie de Libros Digitales del VII Congreso Internacional CÁTEDRA UNESCO: Lectura y escritura: continuidades, rupturas y reconstrucciones. Córdoba (Vol. 4, pp. 233 - 240).

Müller, G. E. (2021). El discurso científico-académico. En O. Loureda, y A. Schrott, (Eds.), *Manual de Lingüística del hablar* (pp. 677-698). Berlin, New York, De Gruyter. DOI: <https://doi.org/10.1515/9783110335224>. (Manuals of Romance Linguistics, 28).

Müller, G., y Cubo de Severino, L. (2013). Predicados de estado mental y construcción on-line de modelos mentales en el coloquio de la defensa de tesis doctorales. En N. Delbecque, M. Delport, y D. Maturana (Eds.), *Du Signifiant minimal aux textes. Études de linguistique ibéro-romane*. Lambert-Lucas.

O'Halloran, K. L. (2008). Systemic functional-multimodal discourse analysis (SF-MDA): Constructing ideational meaning using language and visual imagery. *Sage Journals*, 7(4), 443-475.

Oteíza, T., y Pinuer, C. (2019). El sistema de valoración como herramienta teórico-metodológica para el estudio social e ideológico del discurso. *Logos: Revista De Lingüística, Filosofía Y Literatura*, 29(2), 207-229. <https://doi.org/10.15443/RL2918>.

- Painter, C. (2001). Understanding genre and register: Implications for language teaching. En A. Burns y C. Coffin (Eds.), *Analysing English in a global context: A reader* (pp. 167-180). Routledge/Macquarie University/The Open University.
- Painter, C. (2008). The Role of Colour in Children's Picture Books: Choices in AMBIENCE. En L. Unsworth (Ed.), *New Literacies and the English Curriculum*. Continuum.
- Painter, C., Martin, J. R., y Unsworth, L. (2011). Organizing Visual Meaning: FRAMING and BALANCE in Picture-Book Images. En *Semiotic Margins: Meaning in Multimodalities* (pp. 125-143). Continuum.
- Painter, C., Martin, J. R., y Unsworth, L. (2013). *Reading Visual Narratives. Image Analysis of Children's Picture Books*. Equinox Publishing Ltd.
- Rose, D., y Martin, J. R. (2012). *Learning to Write, Reading to Learn. Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School*. Equinox Publishing Ltd.
- Rothery, J. (1994). Exploring Literacy in School English. En *Write it Right Resources for Literacy and Learning*. Metropolitan East Disadvantaged Schools Programs.
- Rothery, J. (1996). Making Changes: Developing an Educational Linguistics. En *Literacy in Society*. Longman.
- Rothery, J., y Stenglin, M. (1997). Entertaining and instructing: Exploring experience through story. En *Genre and institutions: Social processes in the workplace and school*. Cassell.
- Schleppegrell, M. J. (2004). *The Language of Schooling. A functional linguistics perspective*. Routledge.
- Schleppegrell, M. J., y Colombi, C. (2005). *Developing Advanced Literacy in First and Second Languages: Meaning with Power*. Routledge.
- Swales, J. (1990). *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge University Press.
- Swales, J., y Feak, C. (1994). *Academic Writing for Graduate Students: Essential Tasks and Skills: A Course for Nonnative Speakers of English*. University of Michigan.
- Thompson, G. (2004) *Introducing Functional Grammar*. (2.^a ed.). Arnold.

Unsworth, L. (2005). *E-Literature for Children. Enhancing digital literacy learning*. Routledge.

Unsworth, L. (2006). Towards a metalanguage for multiliteracies education: Describing the meaning-making resources of language-image interaction. *English Teaching: Practice and Critique*, 5, 55-76.

Unsworth, L. (2008). Negotiating New Literacies in English Teaching. En L. Unsworth (Ed.), *New Literacies and the English Curriculum: Multimodal Perspectives* (pp. 3-20). Bloomsbury Academic.

Unsworth, L. (2014). Point of view in picture books and animated film adaptations: Informing critical multimodal comprehension and composition pedagogy. En E. Djonov y S. Zhao (Eds.), *Critical Multimodal Studies of Popular Culture* (pp. 201-216). Routledge.

Unsworth, L. (2017). Image-language interaction in text comprehension: Reading reality and national reading tests. En N. Cl. y B. Bartlett (Eds.), *Improving Reading and Reading Engagement in the 21st Century: International Research and Innovation* (pp. 99-118). Springer.

Ventola, E. (2002). Why and what kind of focus in conference presentations? En C. Shalom, S. Thompson, y E. Ventola (Eds.), *The Language of Conferencing* (pp. 15-50). Peter Lang.

Viera, C. (2014). *El español académico en los Estados Unidos: Análisis de discurso de ponencias en conferencias académicas*. University of California.

Viera, C., y Taboada, M. (2020). Aplicación de la Lingüística Sistémico Funcional al análisis de conferencias académicas. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 54(105), 277-301.

Yang, Y. (2016). Teaching Chinese College ESL Writing: A Genre-based Approach. *English Language Teaching*, 9(36). <https://doi.org/10.5539/elt.v9n9p36>.

Apéndice

1. Modelo de interpretación propuesto por Rothery (1994)

Evaluación

"CLICK. The television switch sounded through the room like a padlock snapping open". CLICK by Judith Stamper is a very didactic short story, the moral of which the ending of the story, and its title conveys to the reader. CLICK is about a young girl who has run away from reality and its unhappiness and death that it confronted her with.

Sinopsis

She was unhappy with her family life; she was lonely because her parents and herself lived their lives apart. They had a very distant relationship. Jenny recognized this, but instead of facing it, and making what she could out of it; or trying to rectify it, she chose to hide from it. Her hiding place was the fantasy, make-believe world of television. Jenny only went outside to investigate the accident because there was a television commercial on. When she arrived the girl was already dead and Jenny, when she looked into the dead girls face was shocked back into reality.

"It seemed more real than anything..." "cut through the cloud in her mind". As it hit her Jenny's reaction was "switch the channel", to escape; to hide from reality.

Jenny realised when she went back inside that the world of television no longer gave her protection from reality.

Reafirmación

Once she had been jolted back into consciousness the make believe world seemed too fake. This whole experience; the dead girls face; the shock of reality awoke Jenny. The conclusion "Click, the television switch sounded through the room like a padlock snapping open" was symbolic. The padlock was Jenny's mind and its "snap" was the awakening of reality in that mind. A realisation that it couldn't run away.

(Secondary Schools Board, 1987).

2. Modelo de interpretación temática propuesto por Christie y Dreyfus (2007)

Identificación del tema/Anticipo de los elementos del tema

How have both Joss Whedon and Mary Shelley effectively used elements of the Gothic genre to add meaning and characterise their tales? There are many techniques used by both composers which can be compared and used to answer such a question. Four main elements I will outline and compare are; the use of strong emotions, dramatic tension, the use of a typical evil and good theme and also the use of strange and mysterious realms. These elements, I believe have been used effectively by both composers and have resulted in two very different and yet in some ways the same, compositions.

Evaluación de elementos

Elemento 1

In both Buffy the Vampire Slayer and Frankenstein, we can see examples of strong emotions used throughout. Spike's love for Drusilla causes him to take dramatic measures and risk even his own life to benefit her. Also, in the episode 'Some assembly required' which copied the Frankenstein theme, we can see the love between the monster and his incomplete wife. In Frankenstein strong emotions form a large point of the story in allowing us to engage in the book by reading of the intense emotions between characters.

Elemento 2

'Hateful day when I received life' (p133) were the writings of the monster in Frankenstein, showing us the depression and sadness which is a critical part of the gothic genre. Dramatic tension also plays a large part in both compositions, enthralling the audience and enticing us to hang on to every word of the story to discover the leadings of such drama.

Elemento 3

In both Frankenstein and Buffy, we observe a classic 'damsel in distress' theme. In the episode 'School hard', Buffy is the saviour and the hero to her friends and mother, however, in Frankenstein, the 'damsel', being either Clerval or Elizabeth, was not saved as is accustomed to such a setting, this however further impresses upon us the gothic elements of disappointment sadness and horror, One of the main elements of both Buffy and Frankenstein which obviously classifies the compositions as 'Gothic' is the use of a 'good and evil' theme.

The appearance of heroes and villains in both puts forward this theme, and it is added to by the classic struggle between the two for domination. Buffy represents a hero, as the protector of those too weak to defend themselves or just too oblivious. Buffy fights the forces of evil, and the supernatural, in dark and strange places to ensure that evil has no place in the world. However, in Frankenstein, there is not so much a hero-type figure, for although Frankenstein struggles to undo evil, he himself created such horror and is unable to save the ones he loves. We can see this in the death of innocents such as William, Clerval, Justine and Elizabeth.

Elemento 4

The use of strange realms and unusual settings in both compositions also plays a vital role in the classification of both under the Gothic genre. In the episode 'School hard' Buffy climbs into the roof to reach others and in the episode 'Some assembly required' we were witness to dark dungeons in which experiments were carried out of the most gruesome manner. Also in Frankenstein there is lots of travel to unknown realms and many locations such as the ice caves, where we see the Gothic setting helping to influence the feel of the story.

Reiteración del tema

Overall the use of gothic genre in both compositions helps us to understand better, the happenings of the works. The Gothic genre is used effectively by both [oss Whedon and Mary Shelley to add empathy and further meaning to their compositions. Both stories are made more interesting and more engaging through the use of such gothic elements as I have explained. After reading Frankenstein and viewing Buffy

we can see how these Gothic elements have changed the way that both compositions are experienced by the audience.

3. Análisis de la estructura esquemática de las presentaciones orales producidas por alumnos de Idioma Inglés I (I1), Idioma Inglés II (I2), Idioma Inglés III (I3) e Idioma Inglés IV (I4). Análisis de seis textos representativos de la muestra¹²

Los constituyentes se indican con mayúscula inicial y los géneros elementales incrustados se consignan en minúsculas, entre doble corchetes "[[género incrustado]]" y se transcriben con sangría. Los géneros incrustados en un segundo nivel de incrustación se consignan en otro color y con una sangría adicional. Las relaciones lógico semánticas de expansión entre los géneros elementales se indican según las convenciones de notación propuestas por Halliday: el signo "=" representa elaboración, el signo "+", representa extensión, y el signo "x", representa realce. Para las transcripciones, se utilizaron algunos de los símbolos propuestos por Eggins y Slade (1997) para las conversaciones casuales, los cuales se resumen en la siguiente tabla:

Símbolo/Palabra	Significado
S1, S2, etc.	hablante (<i>speaker</i>) 1, 2, etc.
.	certeza, compleción de idea (típicamente entonación descendente)
...	pausas de menos de cuatro segundos
,	parcelación del tono, tiempo para respirar
?	pregunta, incertidumbre
!	entonación de sorpresa
PALABRAS EN MAYÚSCULAS	énfasis
" "	cambio en la calidad de la voz marcado por la presencia de discurso indirecto
()	segmento intranscribible
==	superposición

Con el fin de mantener el anonimato de los estudiantes, para transcribir sus nombres y apellidos, se han consignado las notaciones [S1] [S1/last], respectivamente.

P5 (I1)

Saludo Inicial

S1: Okay... Hello, everyone, my name is [S1] [S1/last],

Identificación del tema

and I'm going to talk about the danger of social media. And I'm going to relate this topic with *Nosedive*, that was part of the extensive material we analyzed during the first semester, and it is an episode of the Netflix series *Black Mirror*.

¹² Para acceder a las demás presentaciones, dirigirse al documento [Textos de la muestra no incluidos en el Apéndice](#).

Identificación del propósito

My purpose for this presentation is to illustrate the reason why social media is not so good for people and what we can do to take care of ourselves in them.

Elaboración del tema

[[informe descriptivo]]

Clasificación

Social media refers to forms of media that allow people to communicate and share information using the internet or mobile phones.

Descripción

Users create online communities to share information, ideas, personal messages, and other content such as videos. But why is social media not too good for people? Because relying exclusively on social validation can have several dangers, some of them include anxiety and stress. The constant search for approval can lead to anxiety and stress as people may feel overwhelming pressure to meet certain social standards. Faltering relationships. When interactions are guided by the pursuit of positive ratings, relationships can become superficial and fake as people may act differently to gain approval instead of being authentic == S2: auTHentic

S1: auTHentic. And fragile self-esteem. That self-esteem can be directly linked to social qualifications, meaning that self-worth is based on external approval. And it introduces negative aspects to digital communication like bullying. And over relying on social validation can undermine individual mental health and authenticity, leading to a society where people constantly seek external approval instead of developing strong self-esteem and meaningful relationships.

Presentación de los textos fuente

[[resumen del tema]]

Identificación de la obra

Now I'm going to talk about what is *Black Mirror* about. *Black Mirror* is a British television series created by Charlton Brooker, who is an English writer.

Especificación de temas

In this series are individual episodes that are set in future dystopias, with science fiction technology. That is a type of speculative fiction that deals with imaginative and futuristic concepts, such as advanced science and technology. The series uses the themes of technology and media to comment on contemporary social issues.

+

[[resumen de la trama]]

Identificación de la obra

And what's *Nosedive* about?

Contexto

The story is set in a futuristic society where people categorize their social interaction through an app. And qualifications are the most important thing because they influence people. They influence people and

employment opportunities and their opportunities. The protagonist that is called Lacey is a popular young woman who is all the time trying to improve her rating. And she's sweet and kind but she never says what she really thinks. She's completely hooked on the social media. And she's also constantly trying to capture the attention of an old childhood friend called Naomi, who is a beautiful young woman with a perfect life and who's about to get married.

Secuencia de eventos

The problem starts when Lacey is trying to get a new apartment, but the one she wanted was exclusively for people with a punctuation of 4.5 and she had 4.2. So, this woman gave her the idea to meet famous people to achieve the 4.5 punctuation that is needed to finance the apartment. She uploaded a photo of a toy she created with Naomi when they were younger, and Naomi called her and proposes her to be her maid of honor at the wedding. Lacey accepts without hesitation despite her brother is insistent that Naomi was very bad with her when they were younger, but Lacey needs to go there because she needs to be able to achieve the 4.5 punctuation ==

S2: aCHIEVE

S1: achieve the 4.5 punctuation needed to finance the apartment. Naomi, on the other hand, doesn't invite Lacie because she's a good friend or to share childhood memories, but she does it because she thinks it might be interesting to bring a friend from school with a punctuation of 4.2; it would make her look kind and a good person.

Análisis de los textos fuente

[[interpretación temática]]

Evaluación/Sinopsis

It shows a society's obsession with superficial image and examines the consequence of a culture based on social validation through technology and it shows us how people are able to do all the necessary to be accepted even if that means to go to places where we don't feel comfortable. Lacie is a clear example of all the anxiety and stress social media can cause on us because she was trying all the time to be very good in the social media and she's also a clear example of fragile, someone with fragile self-esteem ==

S2: self-Esteem

S1: self-Esteem, because she was all the time comparing herself with Naomi. And both are examples of faltering relationships; one because did everything to be good in the relationship and the other because wanted to pretend or to appear that she was a good person.

Reafirmación

The social media that is used in *Nosedive* is very similar to Instagram, where you can put five stars to a publication if you like it and if you like the person or not. And this is very important because it gives you a punctuation for your life. And if you're amazing and everybody likes you, you're going to have five stars. And every time that someone looks at you with their social network specific lenses, they're going to know how are you and if people like you or not.

Llamado a la acción

[[procedimiento]]

Propósito

Saying all of this, I would like to say what we can do to be more careful with social media:

Método

be analytical and selective about the information we consume and share, conduct a privacy check up on our social media platforms so we are aware of what information is being shared with whom, focus on real friends and maintaining connections, utilize social media as an outlet for creativity and self-expression, and the most important one, live a real life. You have to remember that internet use should not displace your offline activities, only enhance our social connections.

Recapitulación

[[respuesta personal]]

Comentario

To sum up the presentation, I would like to say that it's very important to take care of ourselves in the social media. There exist hundreds of things that are worthwhile in this world like families, meaningful relationships, us. And a profile, likes, comments or followers are absolutely not something to care about.

Descripción

We have seen in *Nosedive* how a young woman did everything to be famous and recognized in a particular social media and how alone and humiliated she ended because of this.

Agradecimiento

So that's it and thank you for your attention.

P8 (I2)

Saludo Inicial

S1: Good morning, I'm [S1] [S1/last]

Identificación del tema

and today, for my presentation, I will be presenting Navigating Identity within the Confines of Gender Expectations.

Identificación del propósito

With this presentation, I aim to show you how the characters from *A Red Spoon for The Nameless* and *The Widow's Might* struggle with navigating their identities, at the same time that they are restricted by what society expects of them as men and women.

Anticipo de la estructura y el contenido

For this presentation, I'll start by defining what a social more is, and how it's related to gender expectations. Then I'll delve into *A Red Spoon for The Nameless*, and I'll show you how gender expectations are presented in the text, and how the character defies them, and how these expectations are defied by these identities somehow. And I'll be doing the same thing with *The Widow's Might*. And finally, I'll be wrapping everything up with a conclusion.

Elaboración del tema

[[informe descriptivo]]

Clasificación

Well, let's start by social mores. Social mores are a sociological phenomenon that encompasses gender expectations. These social mores are unwritten rules of how a person should act, and they show us what is right and wrong to do.

Descripción

And, um... Within social mores, there's, um... They are established, and they are reinforced by our family, by religion, by education, and by social, by mass media. Okay, so, gender norms are part of these social mores, and they tell us how to act depending on our gender. And the thing with gender expectations is not that they're inherently wrong; it's the fact that they are taken as laws that are to be obeyed, under the law of... under the penalty of sanction, that they become, uh, dangerous.

Análisis de los textos fuente

[[interpretación temática 1]]

Anticipo de los elementos del tema

And this is evident in *A Red Spoon for The Nameless*. In *A Red Spoon for The Nameless*, Burlee Vang explores how a gay man struggles to embrace his identity within the limitations of the Hmong culture.

Evaluación 1

Expectations in this text are present mostly for, in the expectations that the mother places on his son regarding marriage, marriage to a woman more specifically, and how he has to marry before he turns 30, and before he ages, which is a very common expectation within the Hmong culture. Uh, the character of the mother also tells a cautionary tale warning him not to defy all these gender expectations because he would not be seen as a real man.

Sinopsis

Now, uh, the protagonist of this story, uh, struggles with his identity, because between, uh, um, inside the Hmong culture, there are no words that refer to LGBTQIA people. Therefore, not finding himself represented in this culture makes him feel, uh, isolated, and he's constantly living in a state of secrecy and hiding his identity, and concealing his feeling, this also, his feelings. This also relates to the idea that men are not supposed to show emotions, uh, other than probably rage, uh, because they would be seen as weak.

Evaluación 2/Sinopsis

And, um, living in a constant state of secrecy leaves, uh, leaves the character to feel completely isolated, and it is not until that he's overwhelmed by these feelings that he decides to take action and defy, uh, gender expectations. Uh, by the action of, uh, of picking up the red spoon, uh, the red spoon from, uh, from his house and showing himself, uh, and using it, uh, sorry, let me rephrase that, um, the, the action of him choosing the red spoon and showing to his mother that, yes, uh, this is, has been a tool that has been used to shame, uh, Stephen for his, for his sexuality, he's reclaiming the meaning and using it to name himself in front of his mother.

+

[[interpretación temática 2]]

Anticipo de los elementos del tema

Well, now moving on into *The Widow's Might*. Uh, in *The Widow's Might*, uh, Charlotte Perkin, Charlotte Perkins Gilman explores how, um, a woman in her middle age tries to, um, defy gender expectations and tries to assert, uh, her independ-, her economical independence within what's expected to her as a woman.

Evaluación/Sinopsis

Uh, the expectations in the story take, uh, the form of duty and what duty, uh, how duty limits, uh, these, uh, Mrs. McPherson from feeling self-actualized and from being happy in her life. Well, Mrs. McPherson's identity is inherently tied to her roles as a mother, as a widow, and as a wife. We don't actually get to know her real name, but we know her as Mrs. McPherson, showing that her identity is always tied to her husband. Even after his death, where, uh, she is always asked to consider his needs and his wishes, uh, even though he's not there anymore. This is, this has to do with the expectation of women, uh, having to be altruistic and giving, giving, constantly giving without expecting anything in return.

Reafirmación

Finally, Mrs. McPherson tries to rid herself of these expectations by choosing, uh, to live a life for herself, uh, for the first time in her life, and by physically departing from her, from her family and from expectations.

Recapitulación

[[respuesta personal]]

Descripción

Well, what these stories show us is that even though Mrs. McPherson and the protagonist from *A Red Spoon for The Nameless* stem from different cultural backgrounds and they're in different stages of their lives, they share the same struggle.

Comentario

What this tells us is that gender expectations are so powerful and harmful that they transcend cultural and time barriers. And, uh, what Vang and, um, Perkins Gillman intend to tell us is that, uh, no matter the stage you are in in your life and how hard, uh, these expectations seem, seem to, uh, how hard these expectations weigh upon you, you can break them and you can be free of them.

Agradecimiento

Thank you. Thank you very much.

P9 (I2)

Identificación del tema

S1: Okay. I'm going to talk about the consequences of going against family expectations by analyzing the relationship between the main character and his mother in *A Red Spoon for The Nameless*, by Burlee Vang.

Anticipo de la estructura y el contenido

First, I'm going to talk about what is understood as family expectations, mention some factors which could define what a family expects from us, and give a little reflection whether they are harmful. Then I'm going

to go over the material, analyzing what the mother expects from his son. Her son. How does this affect him and how this pressure influences his attitude. Lastly, I'll go back to my thesis, give a final evaluation, and I'll share my opinion on what to do when we can't meet family expectations.

Elaboración del tema

[[informe descriptivo]]

Clasificación

We can't talk about all of these without defining family expectations. Also called parental expectations, they are judgments or beliefs that parents set for their children's behavior.

Descripción

For example, parents expect their kids to get good grades at school most, a lot of times. They may be based on how the family members were raised, their culture or their religion. These types of family expectations are very common since parents want their children to learn values and follow what they think is the right path. But family expectations could also come from the parents' attunement to their children, what they are capable of and who they want to become. This second type of expectations, which result from communication between the mother and the children, tend to be more realistic and serve as a source of motivation and guidance. This is because expectations rooted in cultural or religious beliefs, while still being completely valid and in some cases beneficial, they could go against what a person wants for themselves or even contradict directly how they experience themselves, denying a part of their identity. So, are these expectations harmful? Not necessarily. Expectations are powerful motivators for children's behavior. For example, parents, whether they are conscious about it or not, treat their sons and daughters differently if they expect the best from them, giving them confidence and setting them up for success. So, they just have to be aware where the expectations come from and try not to set unreasonable or unreachable goals. Why? Because failure to meet family expectations has big consequences on a person, which range from feeling disappointed or frustrated to developing a deep sense of shame about who they are and resulting in low self-esteem. While healthy expectations are positive and essential to improving one's self-efficacy, if these expectations aren't adjusted to the person's needs, interests, and identity, they will certainly be harmful.

Análisis de los textos fuente

[[interpretación temática]]

Anticipo de los elementos del tema

Let's look at the case of the main character in *A Red Spoon for The Nameless*. He's a 23-year-old gay man who was born in a very traditional Hmong family. His parents fled their home country, Laos, escaping the Laos Civil War, and moved on to live in a Hmong community in the United States.

Evaluación 1

This means that he was raised, following the Hmong values, culture, and traditions. The Hmong community is an ethnic group, originally from the southern provinces of China, whose customs and beliefs could be considered conservative. For them, marriage is an important rite of passage, and every young Hmong person should look for a partner in their community. Moreover, their culture is patriarchal and

only supports one type of family dynamic: a man who is a breadwinner and a woman who is his wife. Any other type of relationship is frowned upon. So sexual diversity is considered taboo.

Sinopsis

Burlee Vang mentions this conservative aspect of the culture in the next quote. "Since birth, he has never seen his parents holding hands or hugging. Did they ever kiss while conceiving him? "Sex isn't talked about. It's a natural expectation". He had told Stephen once. The Hmong community isn't ready for their kind, let alone America".

Evaluación 2

These cultural beliefs clearly permeate into the mother's beliefs. As she has set these expectations on his son, she demands that he get a girlfriend and get married and rejects the idea of his son being homosexual.

Sinopsis

For example, in the next quote, The mother tries to set up a date for him and berates him when he rejects the offer. "'I met an aunt at the market today. Her daughter is your age". His mother insists. She is always playing matchmaker. He tells her he'll find someone on his own, to which he protests. "You'll only stay like this" (...) "Whatever you do in life", she says, as if ending a story with the moral to it, "you'll need a wife. Don't be like a man I once knew"".

Evaluación 3

The protagonist feels pressured by his mother, and he's afraid of not meeting her expectations. So, he decides to hide his sexual orientation from her, a part of his identity, in order to make her believe that he could be what she wants him to be. This made him miserable. And it only got worse after the wallet incident, when the mother discovered that Stephen, his boyfriend, whom he presented as his colleague, was gay.

Sinopsis

[[observación]]

Descripción del evento

She was disgusted and wary with Stephen because of his orientation. So, she decided to show her mistrust by giving him a shameful red plastic spoon every time he came to dinner, to eat dinner with them, instead of utensils like everyone else, to make him feel alienated and to separate him from her child and her family.

Comentario

The protagonist notices it and realizes that she would never accept him for who he is and that he will never be able to meet his mother's expectations. He feels frustrated. He feels angry and impotent. He even resents his relationship with Stephen because of his mother's disappointment, which ends up being the reason why they break up. We can see that in the text here: "But the Red Spoon was always in the back of his mind, blooming like a drop of blood and white cloth.

S2: blood

S1: Blood. Sorry, blood and white cloth. No matter what they were doing, things began to fall apart between them. He became silent most of the time, not giving an honest answer whenever he asked what was wrong. At the end of five months, he let Stephen go and the red spoon returned to the kitchen door. His mother's passive-aggressive rejection hurt him deeply and ended up doing severe damage to his self-esteem and self-confidence.

Evaluación 4

But by the end of the text, we can see that he feels melancholic as he doesn't see a way to escape the shame and need to hide from his family. He pictures his future self as a lonely man filled with nostalgia, just like the Hmong man his mother warned him about.

Sinopsis

We can see that in this part of the text. "He is standing in a womb again, eyes closed, thinking of the years ahead, men slipping out of his life, like hair down the drain. He will come to know the silence of old, better than anyone else. He envies the widow's privilege. The son who will die in battle. He's the one who will return to his desolate camp, empty of soldiers, sit wide ahead like an old maid among rusty cookware and dry canteens, and listen to the wind cutting through tall grass."

Recapitulación

Let's recap. As we've seen, the main character can't meet his mother's expectations, which are influenced by her culture's beliefs in marriage and sexuality, because they disavow a part of his identity and steer him towards a life he doesn't wanna live. These expectations ended up being harmful and discouraging for him. He feels a need to hide a part of his identity, which only grows bigger once he realizes how much she dislikes homosexual men like him. He develops low self-esteem and a feeling of despair towards the future. These are the consequences of not meeting his mother's expectations.

Reconocimiento de fuentes

Before I let you go, here are the sources from where I got all my information on family expectations,

Llamado a la acción

and I wanted to share some thoughts. For a lot of people, the fear of disappointing their parents doesn't stop when they become independent. Many adults try to please their parents and they end up in situations they don't wanna be in just because they feel the need to adhere to some standards set for them a long time ago. Putting your parents' opinions over your own could prevent you from chasing your dreams or stop you from making genuine friendships with people you wanna be involved with, or it could even damage your relationship with your significant other. Difficult as it may be, you can overcome your fear of not meeting your parents' expectations. Thank them for raising you but be assertive you want to live your own life. Be confident in your decisions. And remember, you are valuable, you are good enough, your voice matters in your own life.

Agradecimiento

Thank you for your time.

Saludo Inicial

S1: Okay, hi, everyone, I'm [S1] [S1/last]

Identificación del tema

and I'm going to talk about something that has to do with society, related to the short stories by Ray Bradbury, *The Pedestrian*, *The Murderer*, *The Veldt* and to his novel *Fahrenheit 451*.

Elaboración del tema

[[informe descriptivo]]

Clasificación

Before starting with the specific point of my presentation, I would like to bring into discussion this idea of the ambiguity that... I mean, that technology can have in society.

Descripción

Because some people think that technology can have positive effects, ok? Like, er, it can help us in the development of medicine, er, in the field of – I don't know – science, or communication. Also, people think that, well, they can work, shop, chat, all from the comfort of their seats, at home, without moving from their houses. However, there are people who, well, they think that, er, they are not against technology but against the overuse of technology. And, er, this was the case of Ray Bradbury, who foresaw what was going to happen today, and he was right, because if you do not own a mobile phone, a TV or, I mean, if you don't have access to the internet, you will be for sure considered a stranger, okay?

Identificación del propósito

So, the purpose of my presentation will be to make a comparison between the fictional world, the society depicted by Ray Bradbury, and our society nowadays, okay?

Análisis de los textos fuente

[[interpretación temática]]

Anticipo de los elementos del tema

The first thing that I will compare is the loss of interest in reading.

Evaluación 1

You know, there are some characters or there are some parts of the short stories in which we can see this idea, er, on the short stories.

Sinopsis

Okay, in *Fahrenheit 451* we see that books are disappearing from the world and that firemen work to persecute people who own books, and if they find any, they burn them. Also, in the case of Leonard Mead in *The Pedestrian*; actually, he was a writer, but being a writer in this society, in this particular society, was not considered a profession, and books didn't sell anymore.

Reafirmación

We can see that there was a loss of interest in reading. This was regarding the fictional world of Ray Bradbury.

Evaluación 2

But then, nowadays, *it happens something similar because there's still a loss of interest in reading.

Sinopsis

According to the National Endowment for the Arts, that is an organization from the United States that promotes the arts and literature, well, a study made by them concluded that there is a dramatic decline in reading. Well, an author from a well-known magazine called USA Today states that in 2009, according to a study made by them, one in four people in America didn't read anything in 2010, I mean, no books, no newspapers, okay? In America there is no interest in reading. One in four! I mean, that's alarming. Think about how many inhabitants

S2: inHABitants

S1: inHABitants are in the United States. These are statistics that are alarming. And here, in Latin America, there is, er, we have the Cerlalc, which is Centro Regional para el fomento de la literatura en América Latina y el Caribe, and well, that also makes studies about this, and it works with Argentina, Brazil, Colombia, Chile and Peru. According to this study, well, more than half of the inhabitants didn't read for pleasure

S2: DON'T read

S1: DON'T read for pleasure, yeah. Because it was a study that was made between 2004 and 2011, that's why I said 'didn't'. Forgot to say that.

Reafirmación

All those are pieces of evidence that show that we don't like to read and that this interest that Ray Bradbury had when he mentioned these ideas of the books that nobody read, well, he was right because we continued to be addicted to technology. Well, this is not part of the presentation, but I particularly avoid books. I prefer to listen to audio books, to read faster, to make it more dynamic maybe, as some of the students of this University. Well, that was the first point.

Anticipo de los elementos del tema

And the second point is the lack of face-to-face interaction that was present in Ray Bradbury's short stories.

Evaluación 3/Sinopsis

As we know, I think that the first example we can bring into discussion is Mildred, because she was all the time in front of the parlor. We can't say that that was face-to-face interaction because it was like a video conference session. Er, that was the first example, Mildred.

Evaluación 4/Sinopsis

And the second one was well, what happened to George Hadley's children. They were all the time playing in the nursery. They loved the nursery more than they loved their own parents. So, they didn't... they didn't go out. They didn't have face-to-face interaction.

Evaluación 5/Sinopsis

Something similar happened to Leonard Mead because, er, his society, as we know, was brainwashed because they were all the time, or they spent several hours watching TV, and he said that he hadn't found a single soul in ten years of walking at night. I mean, he didn't have face-to-face interaction but just because he couldn't because the, society was... suffered from the impact of the... of technology.

Evaluación 6/Sinopsis

And the last one is Albert Brock, that in a way also was all the time busy and he joined business video conferences, er, he communicated only with his family; they only called him to ask him favors. His friends only called him to (). But he didn't go out. He didn't make outdoor activities, nor face-to-face situation.

Reafirmación

So, er, I think that, er, again it was something that Ray Bradbury saw and wanted to give us a message: that we, er, try to, er... I mean. Yes, yes, he tried to prevent us from doing it.

Okay. And there's something I found interesting that was that, according to Jim Taylor, which is a psychologist, I found in an interview, er, in the National Deseret News, which is an online magazine, he says that if we continue to be so dependent on technology and if we don't have face-to-face situation, we are not developing our verbal skills and our emotional intelligence. What, what he's trying to say is, if you want to be good at sports, you have to practice. If you want to be good at learning a second language, you have to read, you have to, you have to talk. If you want to be good at conversation, you have to practice, you have to have immediate feedback... is that the word?

S2: Yes.

S1: And I, and I will agree with him because, er, as we learnt in Phonetics... body language. Body language is something that conveys meaning... Facial expression... Well, this is my second topic.

Recapitulación/Justificación del tema

[[respuesta personal]]

Descripción/Comentario

And as a way of rounding up my presentation, I would like to say why I have chosen this topic, because as you could see, as you can see, I feel fascinated with Bradbury's short stories: he was a genius, he had the ability to perceive what was going to happen fifty, sixty years before... How did he do this? I don't know. But this is what struck me, okay? Again, he saw that if we continue to be so dependent on technology, we can have serious consequences, and the future generations too.

P17 (I3)

Saludo Inicial

S1: Good morning or good afternoon, everyone. My name is [S1] [S1/last]

Identificación del tema

and I'm going to talk about the main character in Ray Bradbury's short story, *The Murderer*, specifically about his psychological condition.

Identificación del propósito

The purpose of this presentation is to analyze the character with a psychological view and expose his mental state. I will also contextualize this topic with the current situation we're living in regarding the pandemic and technological abuse.

Justificación del tema

I've chosen this topic because I believe that it's really important to analyze this character so that we can learn about his issues and how technology can be a double-edged sword. It can be very helpful, but at the same time it might affect us badly. It is also very important to be conscious about the... problems that... technological abuse can cause on a person.

Descripción de los personajes

So, let's review the story quickly.

[[descripción]]

Identificación

Albert Brock is a patient who is being interviewed by a psychiatrist in a mental hospital.

Descripción

Mr. Brock, the so-called murderer, has been killing technological appliances since he got tired of being surrounded by them. He details his episodes of technological destruction with pride and satisfaction, explaining that he only wanted silence and peace. When he discovered the tranquility that destroying devices could give him, he decided to murder more of them.

Análisis de los textos fuente

[[interpretación temática]]

Evaluación 1/Sinopsis

We learn from the very beginning of the story that Mr. Brock is in a psychiatric hospital. This implies that his mental health might have deteriorated. As he describes his episodes of technological destruction, we understand that the murderer has a total rejection towards technology. He also explains that the constant situation of being in touch with family and friends made him feel, and I quote, "on the edge of the cliff." Furthermore, his detailed depictions of these incidents demonstrate that Brock was invaded... by an uncontrollable fury that led him to destroy technological devices. When he realized that he was surrounded by technology, he went wild and, in that moment, he decided to murder his whole house, among other devices.

Evaluación 2

Even though Mr. Brock is in a mental hospital, he is perfectly aware of the dangerous environment where he lives.

Sinopsis

He explains that the practical uses of these new technologies were, and I quote, "so enchanting at first, but then people got too involved, went too far," end of quote.

Reafirmación

So, Mr. Brock was very conscious that this abuse and invasion of technology was wrecking society and turning people into slaves.

Evaluación 3

Now, with this approach to the character, we can recognize that his mental state has been affected by his surroundings and that his condition is closely related to psychological stress. His episodes where he lets his anger out are another issue that might explain why he is in a psychiatric hospital. These aspects are

thought to be the consequences of a hostile society that is full of invasive technological machines. So, if we want to properly understand Mr. Brock's mental health, we have to learn about his stress.

Sinopsis

Now, Mr. Brock's stress has several aspects that can be related to a mental disease called technostress. Craig Brod, an American psychiatrist and leader in the field of technostress research, published a book on January 1948, where he defined technostress as, I quote, "a modern disease of adaptation caused by an inability to cope with new computer technologies in a healthy manner." He explains that this pathology can bring physical aspects like chest pain or muscle tension, emotional aspects like depression or panic attacks, or psychological aspects, like frustration or irritation. So, some of these aspects might explain Brock's fists of rage against machines; every time he was invaded by an uncontrollable fury caused by technostress, he released all his angers over technology: According to Doctor Brod's studies on technostress, Brock's sudden hostility towards technology could have been caused by one of the five conditions that are classified as technostress creators. Techno invasion is the circumstance where people can potentially be reached anywhere and anytime and are constantly connected. It is almost impossible to get away.

Reafirmación

So, this tentative diagnosis clarifies what was happening on Brock's mind and how his anger was generated.

Evaluación 4

Without going any further, if we want to relate Mr. Brock's circumstances with our circumstances, it is very important to analyze our social background.

Sinopsis

[[informe descriptivo]]

Clasificación

So, nowadays we are living a very peculiar situation. The whole world is under a sanitary emergency because of the pandemic that has been on for almost a year and a half. Fortunately, this is a technologically advanced world where most of our problems can be solved through technology.

Descripción

People who cannot attend to their jobs work from their houses with their computers and internet, the so-called home office. Students who can't have face-to-face, face-to-face classes are trying to adapt to virtual classes through school platforms and video calls. Even though technology could solve most of our current problems, it also brought harmful consequences to our contemporary lives. Since this is a whole situation, experts from all over the world are trying to investigate the side-effects that technological invasion might leave on people. Professor Reeva Lederman and Dr. Suelette Dreyfuss from the University of Melbourne published an article about technostress in the pandemic. They explain that this lockdown has largely increased the cases of technostress on people. They also stated techno invasion is one of the main concerns that happens when their work interferes with their personal time and they feel overloaded. For

these professionals, it's not as simple as turning devices off at the end of the workday, because the lockdown has obliged us to maintain social and private relationships through technology.

Reafirmación

So... er... with this, with these researches, we, we can see that there is nothing but an evident parallelism between The Murderer times and our unusual times. If we think of Mr. Brock as a man living under technological dependency, resorting to the constant use of machines to work, socialize and live, we will realize that his situation is not that different from our situation. Although Mr. Brock turned into a madman, his final stage is an exaggerated but not impossible consequence of technostress. So, through these researches we can find a close relation between Albert Brock's life and our life.

Recapitulación

Er... to conclude... This analysis shows us the dangerous consequences and psychological effects that excessive technological evolution might have on society and on one single person. Mr. Brock turned out to be a victim of technological abuse, and his story helped us to discover what this misuse can cause on a person. Er, it is not hard to feel related to the character or his situation, since these times are very similar to fiction, and in my opinion, this story, with its concept of technological innovation, is a warning to all of us that technology and its advancement are not as easy to handle as we think they are, and we have to be extremely careful, because sometimes this progress surpasses our capacity. So yeah, definitely, reality surpasses fiction.

Agradecimiento

Thank you.

P20 (I4)

Saludo Inicial

S1: Okay, good morning. My name is [S1] [S1/last]

Identificación del tema

and the topic of my presentation is how obesity, obesity, sorry, affects your daily life. I based my presentation on the short story *Labors of The Heart*, by Claire Davis.

Justificación del tema

I chose this topic since I thought it would be an interesting topic to develop, showing how the main character, Pinky, suffers the consequences of a disease that affects many people's lives in the present.

Identificación del propósito

The purpose of my presentation is to show the consequences of obesity, and how it affects our daily, sorry, people's daily lives to a point that it can restrict someone to live a normal and healthy life, and how all these people are treated and seen by others.

Descripción de los personajes

[[descripción]]

Identificación

To put you in context, Claire, sorry, Clarence John Softich, or Pinky to his friends, is the main character of the story.

Descripción

He's a forty-year-old man, he's five foot eight, and he weighs 482 pounds. He works as a night janitor in a school near his house, he lives alone and he has no friends except for Rose, who he works sorry, who, he shops groceries twice a week with. He's... sorry, he enjoys eating junk food and he has a problem in his everyday life, because of his excessive body fat. He's never, he has never experienced being in a relationship. So that's why he's used to being alone. And thinks that no one's ever going to be able to love him, because he is fat.

Elaboración del tema

[[informe clasificatorio]]

Sistema de Clasificación

To begin with, I would like to provide the definition of obesity. Obesity is the fact of being extremely overweight, in a way that is dangerous for health. Healthcare providers have divided obesity into three different types. They use body mass index, BMI, to do it.

Tipos

In order to classify into the overweight category, your BMI has to be from sorry, between 22 sorry, I'm going to check it to not say anything bad, and 30 kilograms per square meter. If you have from, a BMI from 25, to 30 kilograms per square meter, you're into the class one. If you're from 30 to 35 kilograms per square meter, you're in class two. And if you're from 40 or more kilograms per square meter, you are in class three. And I'm going to focus on that class because it's the one that Pinky suffers from, which is morbid obesity.

Análisis de los textos fuente

[[interpretación temática]]

Evaluación 1/Sinopsis

There are many aspects that make Pinky's life a labor of the heart. Firstly, when... in this situation when he has to sit down on the grass, and he's struggling with that, so he had to lean over a tree in order to do it. And when he finally sat down, he felt exhausted and he started sweating because of the effort that he put into doing that action. Not only that, but he also battles when he has to reach the knife out of his pocket because he has to be... to kind of like reach it. And this is also the. sorry, the, the overweight is also seen when he and Rose are returning home from his job. And they have to stop several time, several times, sorry, to, for him to catch his breath because of..., and taking into account that they are three blocks away from their houses.

Evaluación 2

Research and clinical studies have proven that obesity is not only, it doesn't, sorry, only affect your physical but also your mental and emotional health. So, low self-esteem is something that affects many adults that suffer this disease, as they can feel less confident, emotionally, emotionally unstable and socially inactive and sometimes experience depression symptoms. People who are obese also suffer from

social discrimination, guilt or embarrassment due to their low, low productivity. So, they try not to be exposed or seen by others while doing their activities. In Pinky's case, he suffered from a lot of this

Sinopsis

as we can see in the, in the text, when Rose asked him if he was losing weight because of her. Although he denied it, we, we can infer that he has been losing weight because he's in love with her. And he doesn't think that she's going to love her, she's going to love him, because of who he is. And he, and she is not going to accept the fact that he is fat.

Evaluación 3

Finally, Pinky has also suffered from social discrimination.

Sinopsis

As we can see, we can also see in the text when he remembers his mum putting food in his mouth and the other children chasing him and laughing at him at the school when he was a young boy because he was fat.

Recapitulación

Well, in conclusion I can say that Obesity is a disease that affects sorry, that brings many problems into your life. Nowadays, people tend to romanticize the idea of loving your body at each size. But I believe that if your body enables you to do, like, simple things like tidy your shoes or working without getting out of breath, it should not be romanticized and it's also proven that, sorry, that being obese is bad for your health.

Agradecimiento

Thank you for listening.

4. Análisis de los significados estratégicos y los recursos gramaticales clave que indican transiciones entre constituyentes y la presencia de géneros elementales en la estructura de las presentaciones orales.

Presentación 5

Constituyente	Función específica	Constituyente del género incrustado	Significados Clave	Recursos lingüísticos clave	Ejemplos
Saludo Inicial	establecer contacto con la audiencia a través de un saludo formal e información básica sobre el orador	—	Contacto inicial/Sociabilización	Expresión formulaica	<u>Hello</u> , everyone
			Identificación: participantes (audiencia; hablante)	Pronombre indefinido	Hello, <u>everyone</u>
				Sintagma nominal	my name is [S1] [S1/last]
				Nombre propio	my name is <u>[S1] [S1/last]</u>
			Actividad: relacional identificatoria (hablante)	Cláusula relacional (proceso relacional identificatorio intensivo)	my name <u>is</u> [S1] [S1/last]
Identificación del tema	- presentar el tema de discusión y anticipar de manera sucinta el contenido de la presentación - mencionar los textos fuentes seleccionados que se discutirán en relación con el tema	—	Identificación: participantes (hablante; tema; texto fuente)	Pronombre personal	I'm going to talk about the danger of social media, and I'm going to relate this topic with <i>Nosedive</i>
				Sintagma nominal	I'm going to talk about <u>the danger of social media</u>
				Sustantivo abstracto en singular: pronombre demostrativo - sust.	and I'm going to relate this <u>topic</u> with <i>Nosedive</i>
				Nombre propio	and I'm going to relate this topic with <u><i>Nosedive</i></u>
			Adición	Conjunción interna de adición (desarrollo: aditiva)	<u>and</u> I'm going to relate this topic with <i>Nosedive</i>
			Actividad: verbal (hablante)	Cláusula de comportamiento verbal	and I'm going to <u>talk about</u> ...
			Actividad: material (hablante)	Cláusula material (proceso material medio)	and I'm going to <u>relate</u> this topic with...

			Elaboración: Comentario Explicativo	Cláusula subordinada no especificativa	<i>...Nosedive, that was part of the extensive material we analyzed during the first semester, and it is an episode of the Netflix series Black Mirror.</i>
			Futuro	Futuro “going to”	and I'm <u>going to</u> talk about...; and I'm <u>going to</u> relate this topic with...
Identificación del propósito	- definir el objetivo central que guiará el análisis y desarrollo de la presentación - delimitar los alcances del análisis que se llevará a cabo	—	Identificación: participantes (Propósito; tema)	Sintagma nominal	<u>My purpose for this presentation</u> is to illustrate <u>the reason why social media is not so good for people</u>
			Actividad: relacional identificatoria (Propósito)	Cláusula relacional (proceso relacional identificatorio intensivo)	My purpose for this presentation <u>is</u> to illustrate the reason why social media is not so good for people
			Propósito	Cláusula no finita (infinitivo) - proceso de comportamiento verbal	<u>...to illustrate the reason why social media is not so good for people and what we can do to take care of ourselves in them.</u>
			Actividad: verbal (hablante)	Cláusula de comportamiento verbal	<u>...to illustrate</u> the reason why social media is not so good for people and what we can do to take care of ourselves in them.
			Presente	Presente simple	My purpose for this presentation <u>is</u> to illustrate...
Elaboración del tema	- definir y describir conceptos generales respecto del tema de la presentación - restringir el ámbito de la experiencia respecto del tema y delimitar el marco en el que tendrá lugar la discusión				
[[informe descriptivo]]	clasificar y definir un fenómeno o entidad y describir sus características	Clasificación o Enunciado general	Identificación: participantes (tema; asociados al área de la experiencia)	Sintagma nominal	<u>Social media</u> refers to <u>forms of media that allow people to communicate and share information using the internet or mobile phones.</u>

			Actividad: relacional identificatoria (tema)	Cláusula relacional (proceso relacional identificatorio intensivo: significación)	Social media <u>refers to</u> forms of media that allow people to communicate and share information using the internet or mobile phones.
			Especificación	Cláusula subordinada especificativa	forms of media <u>that allow people to communicate and share information using the internet or mobile phones.</u>
			Presente	Presente simple	Social media <u>refers to...</u> ; forms of media that <u>allow</u> people to...
		Descripción	Identificación: participantes (asociados al área de la experiencia)	Sustantivo concreto en plural (users, dangers); sustantivo abstracto en singular (anxiety, stress); demostrativo - sust (that self-esteem).	<u>Users</u> create online communities to share...; relying exclusively on social validation can have several <u>dangers</u> ; The constant search for approval can lead to <u>anxiety and stress</u> ; <u>relationships</u> can become superficial and fake; That <u>self-esteem</u> can be directly linked to social qualifications
				Sintagma nominal; Sintagma nominal complejo	Users create <u>online communities</u> to share...; <u>relying exclusively on social validation</u> can have several dangers; <u>The constant search for approval</u> can lead to anxiety and stress; <u>Faltering relationships</u> ; relationships can become superficial and fake; That self-esteem can be directly linked to <u>social qualifications</u> ; negative aspects; over relying on social validation; <u>individual mental health and authenticity</u>
			Actividad: material (participantes asociados al área de la experiencia)	Cláusula material (proceso material efectivo)	Users <u>create</u> online communities; And over relying on social validation can <u>undermine</u> individual mental health and authenticity;
			Actividad mental (participantes asociados al área de la experiencia)	Cláusula mental (proceso mental perceptivo)	people may <u>feel</u> an overwhelming pressure to meet certain social standards
			Propósito	Cláusula no finita (infinitivo) - proceso material medio	Users create online communities <u>to share information, ideas, personal messages, and other content such as videos</u> ;
			Razón	Cláusula adverbial de razón: conjunción externa de consecuencia (causa: expectativa)	<u>Because</u> relying exclusively on social validation can have several dangers
				Cláusula relacional (proceso relacional asignado mentalmente)	That self-esteem can be directly <u>linked</u> to social qualifications

			Consideración	Verbo modal de posibilidad - proceso relacional posesivo; verbo modal de posibilidad - proceso relacional identificatorio causativo; verbo modal de posibilidad - proceso mental afectivo	Because relying exclusively on social validation <u>can have</u> several dangers; The constant search for approval <u>can lead</u> to anxiety and stress as people <u>may feel</u> an overwhelming pressure to meet certain social standards; And over relying on social validation <u>can undermine</u> individual mental health and authenticity; That self-esteem <u>can be directly linked</u> to social qualifications
			Adición	Conjunción interna de adición (desarrollo: aditiva)	<u>And</u> over relying on social validation can undermine individual mental health and authenticity
			Consecuencia	Cláusula no finita (presente participio) en posición final - proceso relacional causativo	And over relying on social validation can undermine individual mental health and authenticity, <u>leading to a society where people constantly seek external approval</u> instead of developing strong self-esteem and meaningful relationships.
			Contingencia	Cláusula adverbial de tiempo: conjunción externa de tiempo (simultánea)	<u>When interactions are guided by the pursuit of positive ratings</u> , relationships can become superficial and fake
			Actitud: apreciación: valuación	Cláusula relacional: adjetivo como atributo	When interactions are guided by the pursuit of positive ratings, relationships can become <u>superficial and fake</u>
			Presente	Presente simple	Users <u>create</u> online communities...; But why <u>is</u> social media <u>not</u> too good for people? When interactions <u>are guided</u> by the pursuit of positive ratings, relationships can become superficial and fake; meaning that self-worth <u>is based</u> on external approval. And it <u>introduces</u> negative aspects to digital communication like bullying; a society where people constantly <u>seek</u> external approval...
Presentación de los textos fuentes	brindar un resumen de los textos del material de lectura que serán objeto de análisis		Encuadre (marco discursivo)	Conjunción interna de adición (etapa: encuadre)	<u>Now</u> I'm going to talk about what is Black Mirror about.
			Identificación: participantes (hablante; asociados a textos fuente)	Pronombre personal	I'm going to talk about...
				Nombre propio	... what is <u>Black Mirror</u> about
			Actividad: verbal (hablante)	Cláusula de comportamiento verbal	I'm going to <u>talk about</u> ...
			Futuro	Futuro "going to"	I'm <u>going to</u> talk about...

[[resumen del tema]]	brindar un resumen de los temas que se destacan de las narraciones, especialmente considerando la perspectiva del autor	Identificación de la obra	Identificación: participantes (asociados a texto fuente)	Nombre propio	<u>Black Mirror</u> is a British television series created by Charlton Brooker...
				Sintagma nominal	<u>Black Mirror</u> is <u>a British television series created by Charlton Brooker</u> ...
			Actividad: relacional atributiva (texto fuente)	Cláusula relacional (proceso relacional atributivo intensivo)	<u>Black Mirror</u> <u>is</u> a British television series created by Charlton Brooker...
			Agentividad	Complemento agente	<u>Black Mirror</u> is a British television series <u>created by Charlton Brooker</u> , who is an English writer.
			Elaboración: Comentario explicativo	Cláusula subordinada no especificativa	created by Charlton Brooker, <u>who is an English writer</u>
		Especificación de temas	Locación espacial metafórica	Sintagma preposicional (circ. de lugar) como tema marcado	<u>In this series</u> are individual episodes that are set in future dystopias,
			Identificación: participantes (asociados al texto fuente)	Sintagma nominal	In this series are <u>individual episodes that are set in future dystopias</u> , The series uses <u>the themes of technology and media</u> to...; [which] is <u>a type of speculative fiction that deals with imaginative and futuristic concepts</u>
				Sustantivo concreto en singular: artículo definido - sust.	<u>The series</u> uses the themes of technology and media to...
			Existencia	Cláusula existencial	In this series are individual episodes that are set in future dystopias
			Elaboración: Comentario explicativo	Cláusula subordinada no especificativa	... individual episodes that are set in future dystopias, with science fiction technology, <u>that [which] is a type of speculative fiction that deals with imaginative and futuristic concepts</u>
[[resumen de la trama]]	brindar un resumen de los personajes y eventos principales de la	Identificación de la obra	Adición	conjunción interna de adición (desarrollo: aditiva)	<u>And</u> what's <u>Nosedive</u> about?
			Identificación: participantes (texto)	Cláusula relacional (proceso relacional atributivo)	And what's <u>Nosedive</u> about?

	narrativa		fuelle)	circunstancial)	
			Pregunta	Cláusula relacional (proceso relacional atributivo circunstancial) en modo interrogativo	And what's <u>Nosedive</u> about?
		Contexto	Identificación: participantes (asociados al texto fuente)	Sustantivo abstracto en singular: artículo definido - sust (the story, the protagonist); sustantivo concreto en plural (qualifications)	The <u>story</u> is set in a futuristic society where people categorize their social interaction through an app; <u>The protagonist</u> that is called Lacey is a popular young woman...; <u>qualifications</u> are the most important thing
				Sintagma nominal	...qualifications are <u>the most important thing</u> ; They influence <u>people and employment opportunities</u> ; The protagonist that is called Lacey is a <u>popular young woman</u> ; she never says <u>what she really thinks</u> ; she's also constantly trying to capture <u>the attention of an old childhood friend called Naomi</u>
				Pronombre personal	<u>She</u> never says what she really thinks; <u>she's</u> also constantly trying to capture the attention of an old childhood friend called Naomi
			Actividad: relacional atributiva (texto fuente; personajes)	Cláusula relacional (proceso relacional atributivo intensivo)	The story <u>is</u> set in a futuristic society where people categorize their social interaction through an app; The protagonist, that is called Lacey, <u>is</u> a popular young woman who is all the time trying to improve her rating
			Actividad: relacional identificatoria (participantes asociados a texto fuente)	Cláusula relacional (proceso relacional identificatorio intensivo)	...and qualifications <u>are</u> the most important thing
			Locación temporal	Sintagma preposicional (circ. de tiempo)	The story is set <u>in a futuristic society</u>
			Elaboración: especificación	Cláusula subordinada especificativa	a futuristic society <u>where people categorize their social interaction through an app</u> ; a popular young woman <u>who is all the time trying to improve her rating</u> .
			Actividad: material (participantes)	Cláusula material (proceso material efectivo)	They <u>influence</u> people and employment opportunities

			asociados a texto fuente)	Complejo verbal en función conativa - proceso material medio	and she's also constantly <u>trying to capture</u> the attention of an old childhood friend called Naomi; she's <u>also constantly trying to capture</u> the attention of an old childhood friend called Naomi...
			Razón	Cláusula adverbial de razón: conjunción externa de consecuencia (causa: expectativa)	and qualifications are the most important thing <u>because they influence people. They influence people and employment opportunities and their opportunities</u>
			Presente	Presente simple	The story is set; qualifications are; people categorize; they [qualifications] influence; she never says what she really thinks...
				Presente en presente (presente continuo)	[Lacey] <u>is trying to improve</u> her rating...; and she's <u>also constantly trying to capture</u> the attention of an old childhood friend called Naomi...
		Secuencia de eventos	Identificación: participantes (asociados a texto fuente)	Nombre propio	<u>Lacey</u> accepts without hesitation...; <u>Naomi</u> called her and proposes...; <u>Naomi</u> , on the other hand, doesn't invite Lacie because...
				Sustantivo abstracto y concreto en singular: artículo definido - sust. (the problem); pr. demostrativo - sust. (this woman)	<u>The problem</u> starts when; <u>this woman</u> gave her the idea to
				Sintagma nominal	She uploaded <u>a photo of a toy</u> ...
				Pronombre personal; pronombre de objeto; pronombre demostrativo	but <u>she</u> does it because she thinks...; <u>it</u> [Naomi's inviting Lacey to the wedding] would make <u>her</u> look...; So, <u>this</u> woman gave <u>her</u> the idea
			Actividad: material (personajes)	Cláusula material (proceso material medio: give, meet, achieve; proceso material efectivo: upload, create)	So, this woman <u>gave</u> her the idea to <u>meet</u> famous people to <u>achieve</u> the 4.5 punctuation that is needed to finance the apartment; She <u>uploaded</u> a photo of a toy she <u>created</u> with Naomi when they were younger;
				Cláusula material (complejo verbal en función conativa - proceso material medio)	...and she's also constantly <u>trying to capture</u> the attention of an old childhood friend called Naomi
			Consecuencia	Conjunción externa de consecuencia (causa: expectativa)	<u>So</u> , this woman gave her the idea to meet famous people to achieve the 4.5 punctuation that is needed to finance the apartment;

			Contra expectativa	Conjunción externa de consecuencia (causa: concesiva)	The problem starts when Lacey is trying to get a new apartment, <u>but</u> the one she wanted was exclusively for people with a punctuation of 4.5 and she had 4.2; ...Naomi was very bad with her when they were younger, <u>but</u> Lacey needs to go there because she needs to be able to achieve the 4.5 punctuation needed to finance the apartment.
			Comparación	Conjunción interna de comparación (diferencia: oposición)	Naomi, <u>on the other hand</u> , doesn't invite Lacie because she's a good friend or to share childhood memories
			Propósito	Cláusula no finita (infinitivo) - frase verbal - proceso material medio	<u>to be able to achieve</u> the 4.5 punctuation needed to finance the apartment.
			Presente	Presente simple	The problem <u>starts</u> ...; Lacey <u>accepts</u> without hesitation; Lacey <u>needs to</u> go there because she <u>needs to</u> be able to achieve the 4.5 punctuation needed to finance the apartment.
				Presente en presente (presente continuo)	Lacey <u>is trying to</u> get a new apartment
Análisis de los textos fuente	brindar una interpretación crítica del material de lectura seleccionado analizándolo a la luz del tema de la presentación				
[[interpretación temática]]	evaluar el mensaje y otros aspectos culturales de un texto proporcionando elementos del texto que ilustran y refuerzan esa evaluación	Evaluación/Sinopsis	Identificación: participantes (asociados a texto fuente; tema)	Pronombre personal; pronombre indefinido	<u>It</u> [Nosedive] shows a society's obsession with superficial image and examines the consequence of a culture based on social validation through technology; <u>both</u> are examples of faltering relationships
				Sintagma nominal	It [Nosedive] shows <u>a society's obsession with superficial image and examines the consequence of a culture based on social validation through technology</u> ; Lacie is <u>a clear example of all the anxiety and stress social media can cause on us</u> ; both are <u>examples of faltering relationships</u> ; <u>The social media that is used in Nosedive</u> is very similar to Instagram;

				Nombre propio	<u>Lacie</u> is a clear example of all the anxiety and stress social media can cause on us
			Proclamación: respaldo	Cláusula relacional (proceso relacional identificatorio intensivo: demostración)	It [Nosedive] <u>shows</u> a society's obsession with superficial image; it <u>shows</u> us how people are able to do all the necessary to be accepted
			Actividad: mental (texto fuente/autor texto fuente)	Cláusula de comportamiento mental	It [Nosedive] <u>examines</u> the consequence of a culture based on social validation through technology
			Generalización	Sustantivo abstracto en singular y plural	It [Nosedive] shows a society's <u>obsession</u> with...; the consequence of a culture based on <u>social validation</u> through technology; Lacie is a clear example of all the <u>anxiety and stress</u> social media can cause on us; And both are examples of faltering <u>relationships</u> ; she's also clear example of someone with fragile <u>self- esteem</u>
			Actividad: mental (personajes)	Cláusula mental (proceso mental desiderativo)	[she] <u>wanted</u> to pretend or to appear that she was a good person
			Actividad: material (personajes)	Cláusula material (proceso material efectivo)	[she] <u>did</u> everything to be good in the relationship
				Cláusula material (complejo verbal en función conativa - proceso relacional atributivo intensivo)	she <u>was trying</u> all the time <u>to be</u> very good in the social media
			Razón	Cláusula adverbial de razón: conjunción externa de causa	Lacie is a clear example of all the anxiety and stress social media can cause on us <u>because</u> she was trying all the time to be very good in the social media; one <u>because</u> [she] did everything to be good in the relationship and the other <u>because</u> [she] wanted to pretend or to appear that she was a good person; <u>because</u> it gives you a punctuation for your life.
			Exp: Actividad relacional atributiva (personajes texto fuente) Interp: Aserción categórica	Cláusula relacional (proceso relacional atributivo intensivo)	Lacie <u>is</u> a clear example of all the anxiety and stress social media can cause on us; she's also a clear example of fragile, someone with fragile self- esteem; And both <u>are</u> examples of faltering relationships

			Adición	conjunción interna de adición (desarrollo: aditiva)	<u>And</u> both are examples of faltering relationships; <u>And</u> this is <u>very important</u> because it gives you a punctuation for your life
			Actitud: apreciación: valoración	Cláusula relacional: adjetivo como atributo	And this is <u>very important</u> because it gives you a punctuation for your life.
			Gradación: fuerza: intensificación	Intensificador: adverbio de grado	<u>very</u> important
			Presente	Presente simple	It [Nosedive] <u>shows</u> ; it <u>examines</u> ...; Lacie <u>is</u> a clear example of...; she's also a clear example of...; And both <u>are</u> examples of...;
			Pasado	Pasado simple	[she] <u>did</u> everything to be...; [she] <u>wanted to</u> pretend or to appear that she was a good person
				Pasado continuo	she <u>was trying</u> all the time to be very good in the social media
Llamado a la acción	invitar a la audiencia a movilizarse hacia la acción respecto de un desafío particular, especificando pasos a seguir en pos de un objetivo				
[[procedimiento]]	indicar los pasos a seguir para la concreción de un objetivo, específicamente sobre cómo actuar en una determinada situación	Propósito	Identificación: participantes (hablante)	Pronombre personal	I would like to say...
			Inclinación	Cláusula mental (verbo modal que expresa cortesía - proceso mental desiderativo)	I <u>would like</u> to say what we can do to be more careful with social media
			Actividad: verbal (hablante)	Cláusula verbal no finita	I would like <u>to say</u> what we can do to be more careful with social media
			Propósito	Cláusula no finita (infinitivo) - proceso relacional atributivo intensivo	Saying all of this, I would like to say what we can do <u>to be more careful with social media</u> :

		Método	Prescripción	Cláusula relacional (proceso relacional atributivo intensivo: be; cláusula material (proceso material medio: conduct, focus, utilize, live)	<u>be</u> analytical and selective about the information we consume and share, <u>conduct</u> a privacy check up on our social media platforms so we are aware of what information is being shared with whom, <u>focus</u> on real friends and maintaining connections, <u>utilize</u> social media as an outlet for creativity and self-expression, and the most important one, <u>live</u> a real life.
			Obligación	Verbo modal de obligación - proceso mental - cláusula proyectada	You <u>have to remember</u> that internet use should not displace your offline activities, only enhance our social connections.
			Propósito	Cláusula adverbial de Propósito: conjunción externa de consecuencia (Propósito: deseo: expectativa)	... <u>so</u> , we are aware of what information is being shared with whom
			Rol	Cláusula adverbial de instrumento: conjunción externa de comparación	utilize social media <u>as an outlet for creativity and self-expression</u>
Recapitulación	retomar el tema de la presentación desde una perspectiva más amplia, recapitulando las ideas fundamentales y resaltando las conexiones esenciales entre los elementos discutidos a lo largo de la presentación		Conclusión	Cláusula adverbial de Propósito - cláusula no finita (infinitivo)	To sum up the presentation
[[respuesta personal]]	brindar un Comentario personal respecto de un texto poniendo el foco en los sentimientos	Comentario	Identificación: participantes (hablante; asociados al área de la experiencia)	Pronombre personal	<u>I</u> would like to say that;
				Sintagma nominal	there exist <u>hundreds of things that are worthwhile in this world</u> ;
				Sustantivo concreto en singular: artículo indefinido - sust (a profile); sustantivo	And a <u>profile</u> , <u>likes</u> , <u>comments</u> or <u>followers</u> are absolutely not something to care about.

	generados por el texto			concreto en plural (likes, comments, followers)	
			Inclinación	Cláusula mental (verbo modal que expresa cortesía - proceso mental desiderativo)	I <u>would like</u> to say that it's very important to take care of ourselves in the social media.
			Actividad: verbal (hablante)	Cláusula verbal no finita	I would like <u>to say</u> that
			Actitud: apreciación: valuación	Sujeto pospuesto (<i>Thematized Comment</i>): cláusula relacional: adjetivo como atributo	it's very <u>important</u> to take care of ourselves in the social media.
			Gradación: fuerza: intensificación, maximización	Intensificador: adverbio de grado	it's <u>very</u> important to...And a profile, likes, comments or followers are <u>absolutely</u> not something to care about.
			Refutación: negación (aserción categórica)	Cláusula relacional (proceso relacional atributivo intensivo - +polaridad)	And a profile, likes, comments or followers are <u>absolutely not something to care about</u> .
			Existencia	Cláusula existencial	There <u>exist</u> hundreds of things that are worthwhile in this world
		Descripción	identificación: participantes (hablante; audiencia; tema)	Pronombre personal; pronombre demostrativo determinativo	<u>We</u> have seen in Nosedive how...
				Sintagma nominal	We have seen in <i>Nosedive</i> <u>how a young woman did everything to be famous and recognized in a particular social media and how alone and humiliated she ended (up) because of this.</u>
			Atribución a voz autorial (que incluye a la audiencia)	Cláusula mental (proceso mental topológicamente entre cognitivo y perceptivo en presente perfecto)	We <u>have seen</u> in <i>Nosedive</i> how a young woman did everything to be famous and recognized in a particular social media and how alone and humiliated she ended because of this.
			Locación espacial metafórica	Sintagma preposicional (circ. de lugar)	We have seen <u>in Nosedive</u> how a young woman did; ...to be famous and recognized <u>in a particular social media</u>
			Actividad: material (personajes)	Cláusula material (proceso material medio; complejo verbal - proceso material)	...how a young woman <u>did</u> everything to be...; how she <u>ended up doing</u> severe damage to his self-esteem and self-confidence.

				medio)	
			Propósito	Cláusula no finita (infinitivo) - proceso relacional atributivo intensivo	<u>... to be famous and recognized</u> in a particular social media
			Pasado	Presente perfecto; Pasado simple	We <u>have seen</u> in Nosedive how a young woman <u>did</u> everything, how she <u>ended</u> up...
Agradecimiento	mostrar aprecio y cortesía hacia la audiencia por su tiempo y atención dedicados	—	Agradecimiento	Expresión formulaica	So that's it and <u>thank you for your attention</u> .

Presentación 8

Constituyentes	Función específica	Constituyentes del género incrustado	Significados clave	Recursos lingüísticos clave	Ejemplos
Saludo Inicial	establecer contacto con la audiencia a través de un saludo formal e información básica sobre el orador	—	Contacto inicial/Sociabilización	Expresión formulaica	<u>Good morning</u>
			Identificación: participantes (hablante)	Pronombre personal	I'm [S1] [S1/last]
				Nombre propio	I'm [S1] [S1/last]
			Actividad: relacional identificatoria (hablante)	Cláusula relacional (proceso relacional identificatorio intensivo)	I'm [S1] [S1/last]
Identificación del tema	- presentar el tema de discusión y anticipar de manera sucinta el contenido de la presentación - mencionar los textos fuentes seleccionados que	—	Identificación: participantes (hablante; tema)	Pronombre personal	I will be presenting...
				Sintagma nominal	I will be presenting " <u>Navigating Identity within the Confines of Gender Expectations</u> ".
			Actividad: verbal (hablante)	Cláusula de comportamiento verbal	I will be <u>presenting</u> ...
			Futuro	Futuro continuo	I <u>will be presenting</u> ...

	se discutirán en relación con el tema				
Identificación del Propósito	- definir el objetivo central que guiará el análisis y desarrollo de la presentación - delimitar los alcances del análisis que se llevará a cabo	—	Instrumento	Sintagma preposicional (circ. de instrumento) como tema marcado	<u>With this presentation</u> , I aim to show you how...
			Identificación: participantes (hablante; audiencia)	Pronombre personal	I aim to show <u>you</u>
				Sintagma nominal	...to show you <u>how the characters from A Red Spoon for The Nameless and The Widow's Might struggle with navigating their identities</u>
			Propósito	Cláusula verbal (complejo verbal en función conativa - proceso verbal)	I aim to show you how the characters from <i>A Red Spoon for The Nameless</i> and <i>The Widow's Might</i> struggle with navigating their identities
			Actividad: verbal (hablante)	Proceso verbal	I aim <u>to show</u> you how the characters from <i>A Red Spoon for The Nameless</i> and <i>The Widow's Might</i> struggle with navigating their identities
			Presente	Presente simple	I <u>aim</u> to show you...
Anticipo de la estructura y del contenido	presentar un esquema del contenido de la presentación	—	Propósito	Sintagma preposicional como tema marcado	<u>For this presentation</u> , I'll start by...
			Identificación: participantes (hablante; asociados al área de la experiencia y a textos fuentes)	Pronombre personal; pronombre indefinido	I'll start by...; I'll delve into...; I'll show <u>you</u> ; I'll be wrapping <u>everything</u> up
				Cláusula incrustada; Sintagma nominal	I'll start by defining <u>what a social more is and how it's related to gender expectations.</u> ; and I'll show you <u>how gender expectations are presented in the text, and how the character defies them, and how these expectations are defied by these identities somehow</u> ; And I'll be doing <u>the same thing with The Widow's Might.</u>
				Nombre propio	Then I'll delve into <u>A Red Spoon for The Nameless</u>
			Actividad: material (hablante)	Cláusula material (proceso material medio)	I'll <u>start</u> by defining what...; Then I'll <u>delve into</u> <i>A Red Spoon for The Nameless</i> ; I'll be <u>wrapping</u> everything up
			Actividad: verbal (hablante)	Cláusula verbal no finita (by - presente participio); cláusula	I'll start by <u>defining</u> what a social more is; I'll <u>show</u> you how gender expectations are presented in the text...

				verbal finita	
			Secuencia	Conjunción interna de tiempo (sucesiva: orden); conjunción interna de adición (desarrollo: aditiva)	<u>Then</u> I'll delve into <i>A Red Spoon for The Nameless</i> ; <u>And</u> I'll be doing the same thing with <i>The Widow's Might</i> .
				Conjunción interna de tiempo (sucesiva: terminativa)	<u>And finally</u> , I'll be wrapping everything up with a conclusion.
			Futuro	Futuro simple	I'll start by defining what a social more is; Then I'll delve into <i>A Red Spoon for The Nameless</i> , and I'll show you how gender expectations are presented in the text...
				Futuro continuo	And I'll be doing the same thing with <i>The Widow's Might</i> . And finally, I'll be wrapping everything up with a conclusion.
Elaboración del tema	definir y describir conceptos generales respecto del tema de la presentación		Encuadre (marco discursivo)	Conjunción interna de adición (etapa: encuadre)	<u>Well</u> , let's start by social mores
[[informe descriptivo]]	restringir el ámbito de la experiencia respecto del tema y delimitar el marco en el que tendrá lugar la discusión		Proposición	Imperativo sugestivo (suggestive imperative) Let's + proceso material medio	<u>let's start</u> by social mores
	clasificar y definir un fenómeno o entidad y describir sus características	Clasificación o Enunciado general	Identificación: participantes (asociados al área de la experiencia)	Sintagma nominal	<u>Social mores</u> are a <u>sociological phenomenon</u> that encompasses...; These social mores are <u>unwritten rules</u> of...
				Pronombre personal; pronombre de objeto	<u>they</u> show <u>us</u> what is right and wrong to do.
			Actividad: relacional atributiva (participantes asociados al área de la	Cláusula relacional (proceso relacional atributivo intensivo: clasificatorio)	Social mores <u>are</u> a sociological phenomenon that encompasses gender expectations. These social mores <u>are</u> unwritten rules of how a person should act

			experiencia)		
			Actividad relacional identificatoria	Cláusula relacional (proceso relacional identificatorio intensivo: demostración)	and they <u>show</u> us what is right and wrong to do.
			Especificación	Cláusula subordinada especificativa	... a sociological phenomenon <u>that encompasses gender expectations</u> .
			Adición	Conjunción externa de adición	These social mores are unwritten rules of how a person should act, <u>and</u> they show us what is right and wrong to do.
			Presente	Presente simple	Social mores <u>are</u> a sociological phenomenon that <u>encompasses</u> ; These social mores <u>are</u> unwritten rules of...; they show us what is right and wrong to do.
		Descripción	Identificación: participantes (asociados al área de la experiencia)	Sintagma nominal	<u>gender norms</u> are <u>part of these social mores</u> ; <u>the thing with gender expectations</u> is not (the fact that) that they're inherently wrong
				Pronombre personal; pronombre de objeto	<u>They</u> are established, and <u>they</u> are reinforced by; <u>they</u> tell <u>us</u> how to act...; <u>It's</u> the fact that they are...
			Refutación: negación	Cláusula relacional (proceso relacional atributivo - +polaridad)	And the thing with gender expectations <u>is not</u> that they're inherently <u>wrong</u> ; it's the fact that they are taken as laws that are to be obeyed...
			Atribución: reconocimiento (instancia de atribución en la que no se especifica una fuente en particular)	Cláusula relacional (proceso relacional atributivo: descriptivo, clasificatorio)	They <u>are established</u> , and they <u>are reinforced</u> by our family, by religion, by education, and by social, by mass media; gender norms <u>are</u> part of these social mores;
				Cláusula relacional (proceso relacional asignado mentalmente)	they <u>are taken as</u> laws that are to be obeyed
			Presente	Presente simple	They are established, and they are reinforced by; they are taken as laws that...
Análisis de los textos fuente	brindar una interpretación crítica del material de lectura seleccionado analizándolo a la				

[[interpretación temática 1]]	luz del tema de la presentación				
	evaluar el mensaje y otros aspectos culturales de un texto proporcionando elementos del texto que ilustran y refuerzan esa evaluación	Anticipo de elementos del tema	Adición	Conjunción externa de adición (aditiva: agregación)	<u>And</u> this is evident in <i>A Red Spoon for The Nameless</i> .
			Identificación: participantes (tema, autor de texto fuente)	Pronombre demostrativo	And <u>this</u> is evident in...
				Nombre propio	Burlee Vang
			Exp: Actividad relacional atributiva (participantes asociados al área de la experiencia) Interp: Aserción categórica	Cláusula relacional (proceso relacional atributivo intensivo)	And <u>this is evident in</u> <i>A Red Spoon for The Nameless</i> .
			Locación espacial metafórica	Sintagma preposicional (circ. de lugar) como tema marcado	<i>In A Red Spoon for The Nameless, ...</i>
			Actividad: mental (autor texto fuente)	Cláusula de comportamiento mental - cláusula incrustada (cláusula de hecho: explores the issue/question of how...)	In <i>A Red Spoon for The Nameless</i> , Burlee Vang <u>explores</u> how a gay man struggles to embrace his identity within the limitations of the Hmong culture.
		Evaluación 1	Identificación: participantes (asociados al área de la experiencia y a texto fuente)	Sustantivo abstracto en plural (expectations)	<u>Expectations</u> in this text are present mostly in...;
				Sintagma nominal	<u>The character of the mother</u> also tells <u>a cautionary tale</u> ...
			Exp: Actividad relacional atributiva Interp: Aserción categórica	Cláusula relacional (proceso relacional atributivo intensivo)	Expectations in this text <u>are present</u> mostly for, in the expectations that the mother places on his son regarding marriage...
			Actitud: apreciación: valuación	Cláusula subordinada no especificativa: cláusula relacional: sintagma nominal como atributo	which is <u>a very common expectation</u> within the Hmong culture

			Gradación: fuerza: intensificación	Intensificador: adverbio de grado	a <u>very</u> common expectation
			Presente	Presente simple	Expectations in this text <u>are present</u> ...; ...the expectations that the mother <u>places</u> on his son; ...he has to marry before he turns 30
		Sinopsis 1	Identificación: participantes (asociados al área de la experiencia y a texto fuente)	Sintagma nominal	<u>The protagonist of this story</u> struggles with...; Therefore, <u>not finding himself represented in this culture</u> makes him feel...; This also relates to <u>the idea that men are not supposed to show emotions</u>
				Sustantivos abstractos en singular y plural: pronombre posesivo - sust. (his identity, his feelings); sustantivo concreto en plural (words)	...hiding <u>his identity</u> , and concealing <u>his feelings</u> ; there are no <u>words</u> that refer to LGBTQIA people
				Pronombre demostrativo	<u>This</u> also relates to the idea that
			Actividad: material (personajes)	Cláusula material (proceso material medio)	...the protagonist of this story, uh, <u>struggles with</u> his identity; <u>hiding</u> his identity, and <u>concealing</u> his feelings, this also, his feelings
			Consecuencia	Conjunción externa de consecuencia (causa: expectativa)	<u>Therefore</u> , not finding himself represented in this culture makes him feel, uh, isolated...
			Exp: Actividad relacional identificatoria Interp: Aserción categórica	Cláusula relacional (proceso relacional identificatorio intensivo: simbolización - cláusula de hecho)	This also <u>relates to</u> the idea that men are not supposed to show emotions
			Actitud: afecto: infelicidad	Cláusula relacional: adjetivo como atributo	not finding himself represented in this culture <u>makes him feel, uh, isolated</u>
			Razón	Cláusula adverbial de razón: conjunción externa de consecuencia (causa: expectativa)	This also relates to the idea that men are not supposed to show emotions, uh, other than probably rage, uh, <u>because</u> they would be seen as weak.
			Presente	Presente simple	the protagonist of this story, uh, <u>struggles</u> with his identity

				Presente en presente (presente continuo)	<u>he's constantly living</u> in a state of secrecy and <u>hiding</u> his identity, and <u>concealing</u> his feeling, this also, his feelings
		Evaluación 2	Adición	Conjunción externa de adición	<u>And</u> , um, living in a constant state of secrecy leaves, uh, leaves the character to feel completely isolated, <u>and</u> it is not until that he's overwhelmed by these feelings that he decides to take action
			Identificación: participantes (asociados al área de la experiencia, y a texto fuente)	Sintagma nominal	<u>living in a constant state of secrecy</u> leaves the character...
				Sustantivo concreto en singular: artículo definido - sust.	living in a constant state of secrecy leaves, uh, leaves <u>the character</u> to feel completely isolated
				Pronombre personal	<u>he</u> decides to take action
			Actitud: afecto: infelicidad	Cláusula relacional: adjetivo como atributo	And, um, living in a constant state of secrecy leaves, uh, leaves the character <u>to feel completely isolated</u> , and it is not until that he's overwhelmed by these feelings that he decides to take action and defy, uh, gender expectations; he's <u>overwhelmed</u> by these feelings
			Gradación: fuerza: maximización	Intensificador: adverbio de grado	...feel <u>completely</u> isolated
			Contra expectativa con locación temporal	Cláusula escindida (Predicated theme): cláusula adverbial de tiempo	it is <u>not until that he's overwhelmed by these feelings</u> that he decides to take action and defy, uh, gender expectations
			Presente	Presente simple	And, um, living in a constant state of secrecy <u>leaves</u> , uh, leaves the character to feel completely isolated, and it <u>is not</u> until [that] <u>he's</u> overwhelmed by these feelings that he <u>decides</u> to take action and defy, uh, gender expectations.
		Sinopsis 2/Reafirmación	Identificación: participantes (asociados al área de la experiencia y a texto fuente)	Sintagma nominal	<u>the action of him choosing the red spoon and showing it to his mother...</u>
				Pronombre demostrativo; pronombre personal	<u>this</u> has been a tool that has been used to shame Stephen for...; <u>he's</u> reclaiming the meaning...
			Actividad: material (personajes)	Cláusula material (proceso material efectivo)	the action of, uh, of <u>picking up</u> the red spoon; the action of him choosing the red spoon and <u>showing</u> it to his mother that...; he's

[[interpretación temática 2]]					reclaiming the meaning and <u>using</u> it to name himself in front of his mother.
			Propósito	Cláusula no finita (infinitivo) - proceso de comportamiento verbal	He's reclaiming the meaning and using it <u>to name himself in front of his mother</u> .
			Presente	Presente en presente (presente continuo)	He's <u>reclaiming</u> the meaning and <u>using</u> it to name himself in front of his mother.
		Anticipo de los elementos del tema	Encuadre (marco discursivo)	Conjunción interna de adición (etapa: encuadre)	<u>Well, now</u> moving on into The Widow's Might,
				Cláusula no finita (presente participio) - proceso material medio	Well, now <u>moving on</u> into The Widow's Might
			Identificación: participantes (autor de texto fuente; asociados a texto fuente y al área de la experiencia)	Nombre propio	<u>Charlotte Perkins Gilman</u> explores how, um, a woman in her middle age tries to...
				Sintagma nominal	Charlotte Perkins Gilman explores how, um, <u>a woman in her middle age</u> tries to defy <u>gender expectations</u> and tries to assert, uh, her independ-, <u>her economical independence</u>
			Locación espacial metafórica	Sintagma preposicional (circ. de lugar) como tema marcado	In The Widow's Might...
			Actividad: mental (autor texto fuente)	Cláusula mental (proceso de comportamiento mental)	Charlotte Perkins Gilman <u>explores</u> how, um, a woman in her middle age tries to, um, defy gender expectations and tries to assert, uh, her independ-, her economical independence within what's expected to her as a woman.
			Actividad: material (personajes)	Complejo verbal en función conativa - proceso material medio	a woman in her middle age <u>tries to defy</u> gender expectations and <u>tries to assert</u> , uh, her economical independence
			Presente	Presente simple	tries to defy; tries to assert
		Evaluación	Identificación:	Sintagma nominal	<u>The expectations in the story</u> take the form of...

			participantes (asociados al área de la experiencia y a texto fuente)	Nombre propio	how duty limits, uh, these, uh, <u>Mrs. McPherson</u> from feeling self-actualized and from being happy in her life.
				Sustantivo abstracto en singular	how <u>duty</u> limits, uh, these, uh, Mrs. McPherson from feeling self-actualized and from being happy in her life.
			Generalización	Sustantivos abstractos en singular y plural	the <u>expectations</u> in the story; how <u>duty</u> limits
			Exp: Actividad relacional atributiva Interp: Aserción categórica	Cláusula relacional atributiva circunstancial (rol)	The expectations in the story take, uh, the form of duty...
			Presente	Presente Simple	The expectations in the story <u>take</u> , uh, the form of duty and what duty, uh, how duty <u>limits</u> , uh, these, uh, Mrs. McPherson from feeling self-actualized and from being happy in her life.
		Sinopsis	Encuadre (marco discursivo)	Conjunción interna de adición (etapa: encuadre)	<u>Well</u> , Mrs. McPherson's identity is inherently tied to her roles as a mother, as a widow, and as a wife...
			Identificación: participantes (asociados a texto fuente; hablante; audiencia)	Sintagma nominal	Well, <u>Mrs. McPherson's identity</u> is inherently tied to <u>her roles as a mother, as a widow, and as a wife</u> ; We don't actually get to know <u>her real name</u>
				Sustantivo abstracto en singular: pr. posesivo - sustantivo (her identity); sustantivo concreto en singular: pr. posesivo - sust. (her husband); sustantivo abstracto en plural: pr. posesivo - sust. (his needs, his wishes)	... <u>her identity</u> is always tied to <u>her husband</u> ; She is always asked to consider <u>his needs</u> and <u>his wishes</u>
				Pronombre personal	<u>We</u> don't actually get to know her real name; <u>she</u> is always asked to consider his needs and his wishes...
			Aserción categórica	Cláusula relacional: sintagma adjetival como atributo	Mrs. <u>McPherson's identity</u> is inherently <u>tied to her roles as a mother, as a widow, and as a wife</u>

			Gradación: fuerza: intensificación	Intensificador: adverbio de manera	Mrs. McPherson's identity is <u>inherently</u> tied to her roles as a mother, as a widow, and as a wife
			Proclamación: respaldo	Cláusula no finita (presente participio) en posición final - Proceso relacional identificatorio intensivo (demostración)	We know her as Mrs. McPherson, <u>showing that her identity is always tied to her husband.</u>
			Presente	Presente simple	Well, Mrs. McPherson's identity <u>is inherently tied</u> to her roles as a mother, as a widow, and as a wife. We <u>don't actually get to know</u> her real name, but we <u>know</u> her as Mrs. McPherson, showing that her identity <u>is always tied</u> to her husband
		Reafirmación	identificación: participantes (asociados al área de la experiencia y a texto fuente)	Pronombre demostrativo; pronombre reflexivo	<u>This is, this</u> has to do with the expectation of women...; Finally, Mrs. McPherson tries to rid <u>herself</u> of these expectations by...
				Sintagma nominal	This is, this has to do with <u>the expectation of women...</u>
				Nombre propio	<u>Mrs. McPherson</u> tries to rid herself of these expectations by...
				Sustantivo abstracto en plural: pr. demostrativo - sust.	Mrs. McPherson tries to rid herself of <u>these expectations</u> by...
			Exp: Actividad relacional identificatoria Interp: Aserción categórica	Cláusula relacional (proceso relacional identificatorio intensivo: ejemplificación)	<u>This is, this has to do with</u> the expectation of women, uh, having to be altruistic and giving, giving, constantly giving without expecting anything in return.
			Generalización	Sustantivo abstracto en singular: art. definido - sust. (the expectation) y plural: pr. demostrativo - sust. (these expectations)	This is, this has to do with the <u>expectation</u> of women; Mrs. McPherson tries to rid herself of these <u>expectations</u> by...
			Consecuencia	Adverbio de tiempo	<u>Finally</u> , Mrs. McPherson tries to rid herself of these expectations by choosing, uh, to live a life for herself, uh, for the first time in her life
			Actividad: material (personajes)	Complejo verbal en función conativa - proceso material	Finally, Mrs. McPherson <u>tries to rid herself of...</u>

				efectivo	
			Presente	Presente simple	This is, this <u>has to do</u> with the expectation of women; Finally, Mrs. McPherson <u>tries to rid herself of</u> these expectations
Recapitulación	retomar el tema de la presentación desde una perspectiva más amplia, recapitulando las ideas fundamentales y resaltando las conexiones esenciales entre los elementos discutidos a lo largo de la presentación				
[[respuesta personal]]	brindar un Comentario personal respecto de un texto poniendo el foco en los sentimientos generados por el texto	Descripción	Encuadre (marco discursivo)	Conjunción interna de adición (etapa: encuadre)	<u>Well</u> , what these stories show us is that...
			Identificación: participantes (asociados a textos fuente y al área de la experiencia)	Sustantivo concreto en plural: pronombre demostrativo + sust.	Well, what <u>these stories</u> show us is that...
				Pronombre personal	... <u>they</u> share the same struggle.
				Sintagma nominal	...they share <u>the same struggle</u> .
			Proclamación: respaldo	Cláusula pseudo-escindida (Thematic equative): proceso relacional identificatorio intensivo (demostración)	<u>what these stories show</u> us is that even though Mrs. McPherson and the protagonist from <i>A Red Spoon for The Nameless</i> stem from different cultural backgrounds and they're in different stages of their lives, they share the same struggle
			Refutación: oposición	Conjunción interna concesiva	... <u>even though</u> Mrs. McPherson and the protagonist from <i>A Red Spoon for The Nameless</i> stem from different cultural backgrounds and they're in different stages of their lives, they share the same struggle.

			Presente	Presente simple	what these stories <u>show</u> us is that even though Mrs. McPherson and the protagonist from A Red Spoon for The Nameless <u>stem from</u> different cultural backgrounds and they're in different stages of their lives, they <u>share</u> the same struggle
		Comentario	Identificación: participantes (área de la experiencia, personajes, autores de texto fuente)	Pronombre demostrativo; pronombre personal; pronombre de objeto	What <u>this</u> tells us is that...; <u>they</u> transcend cultural and time barriers; you can break <u>them</u> and <u>you</u> can be free of <u>them</u>
				Sintagma nominal	<u>gender expectations</u> are so powerful and harmful that they transcend cultural and time barriers.
				Nombre propio	What <u>Vang</u> and, um, <u>Perkins Gillman</u> intend to tell us is that...
			Actitud: apreciación: valoración; reacción: impacto	Cláusula relacional: adjetivo como atributo	gender expectations are so <u>powerful</u> and <u>harmful</u> that they transcend cultural and time barriers
				Cláusula material (proceso material transformativo)	they <u>transcend</u> cultural and time barriers
			Gradación: fuerza: intensificación	Intensificador: adverbio de grado	<u>so</u> powerful and harmful that...
			Atribución: reconocimiento	Cláusula pseudo-escindida (Thematic equative): proceso relacional identificatorio intensivo: demostración	<u>What this tells us</u> is that...
			Atribución: distanciamiento	Cláusula pseudo-escindida (Thematic equative): complejo verbal en función conativa-proceso verbal	And what Vang and, um, Perkins Gillman <u>intend to tell</u> us is that...
			Presente	Presente simple	What this <u>tells</u> us is that gender expectations <u>are</u> so powerful and harmful that they <u>transcend</u> cultural and time barriers. And, uh, what Vang and, um, Perkins Gillman <u>intend to tell us</u> is that, uh, no matter the stage you <u>are</u> in in your life and how hard, uh, these expectations seem, <u>seem to</u> , uh, how hard these expectations <u>weigh upon</u> you, you can break them and you can be free of them.

Agradecimiento	mostrar aprecio y cortesía hacia la audiencia por su tiempo y atención dedicados	—	Agradecimiento	Expresión formulaica	Thank you. Thank you very much.
----------------	--	---	----------------	----------------------	---------------------------------

Presentación 9

Constituyentes	Función específica	Constituyentes del género incrustado	Significados clave	Recursos lingüísticos clave	Ejemplos
Identificación del tema	- presentar el tema de discusión y anticipar de manera sucinta el contenido de la presentación - mencionar los textos fuentes seleccionados que se discutirán en relación con el tema	—	Encuadre (marco discursivo)	Conjunción interna de adición (etapa: encuadre)	<u>Okay</u> , I'm going to...
			Identificación: participantes (hablante; tema)	Pronombre personal	Okay, I'm going to talk about the consequences of going against family expectations...
				Sintagma nominal	Okay, I'm going to talk about <u>the consequences of going against family expectations...</u>
			Actividad: verbal (hablante)	Cláusula de comportamiento verbal	Okay, I'm going to <u>talk about</u> the consequences of going against family expectations...
			Actividad: mental (hablante)	Cláusula no finita (presente participio) - proceso de comportamiento mental	...by <u>analyzing</u> the relationship between the main character and his mother in A Red Spoon for The Nameless, by Burlee Vang.
			Futuro	Futuro 'going to'	Okay, I'm <u>going to</u> talk about
			Modo	Frase preposicional: by - cláusula no finita (presente participio)	I'm going to talk about the consequences of going against family expectations <u>by analyzing the relationship between the main character and his mother in A Red Spoon for The Nameless, by Burlee Vang.</u>
Anticipo de la estructura y del contenido	presentar un esquema del contenido de la presentación	—	Secuencia	Conjunción interna de tiempo (sucesiva: orden); Conjunción interna de tiempo (sucesiva: terminativa)	<u>First</u> , I'm going to talk about...; <u>Then</u> I'm going to go over...; <u>Lastly</u> , I'll go back to...
			Identificación: participantes	Pronombre personal	First, I'm going to talk about...; Then I'm going to go over...; Lastly, I'll go back to...

			(hablante; asociados al área de la experiencia)	Cláusula incrustada; sintagma nominal	I'm going to talk about <u>what is understood as family expectations</u> ; mention <u>some factors which could define what a family expects from us</u> ; give <u>a final evaluation</u> , and I'll share <u>my opinion on what to do when we can't meet family expectations</u> .
				Sustantivo concreto en singular: artículo definido - sust. (the material); sustantivo abstracto en singular: pronombre posesivo - sust. (my thesis)	Then I'm going to go over <u>the material</u> ; I'll go back to <u>my thesis</u>
			Actividad: verbal (hablante)	Cláusula de comportamiento verbal (talk about); cláusula verbal (mention)	First, I'm going to <u>talk about</u> what is understood...; <u>mention</u> some factors which...
			Actividad: mental (hablante)	Cláusula de comportamiento mental (con la opción go over, sin embargo, el hablante se inclina a una representación más material del proceso)	Then I'm going to <u>go over</u> the material...
			Actividad: material (hablante)	Cláusula material (proceso material medio)	...and <u>give</u> a little reflection (=provide a description of sthg) whether they are harmful; Lastly, I'll <u>go</u> back to my thesis, <u>give</u> a final evaluation, and I'll <u>share</u> my opinion on...
			Futuro	Futuro 'going to'; futuro simple	First, I'm <u>going to</u> talk about...; Then I'm <u>going to</u> go over...; Lastly, I'll go back to...
Elaboración del tema	- definir y describir conceptos generales respecto del tema de la presentación - restringir el ámbito de la experiencia respecto del tema y delimitar el marco en el que tendrá lugar la				

[[informe descriptivo]]	discusión				
	clasificar y definir un fenómeno o entidad y describir sus características	Clasificación o Enunciado general	Identificación: participantes (hablante; audiencia; asociados al área de la experiencia)	Pronombre personal	<u>We</u> can't talk about all of these without defining family expectations. Also called parental expectations, <u>they</u> [family expectations] are judgments or beliefs that parents set for their children's behavior.
				Sintagma nominal	...they are <u>judgments or beliefs that parents set for their children's behavior</u> .
			Actividad: relacional atributiva (tema)	Cláusula relacional (proceso relacional atributivo intensivo)	...they [family expectations] <u>are</u> judgments or beliefs that parents set for their children's behavior.
			Comentario explicativo	Cláusula subordinada especificativa reducida: cláusula en participio pasado en posición inicial	<u>Also called parental expectations</u> , they are judgments or beliefs that parents set for their children's behavior.
			Presente	Presente simple	Also called parental expectations, they <u>are</u> judgments or beliefs that parents <u>set</u> for their children's behavior.
		Descripción	Identificación: participantes (asociados al área de la experiencia)	Sustantivo concreto en plural (parents); sustantivo concreto en plural: pr. posesivo-sust. (their kids, their sons and daughters); sustantivo abstracto en plural (expectations); pr. demostrativo - sust. (these expectations)	... <u>parents</u> expect <u>their kids</u> to get good grades at school most, a lot of times; So, are these <u>expectations</u> harmful? <u>Expectations</u> are powerful motivators for children's behavior; ...their <u>sons</u> and <u>daughters</u> ; if these <u>expectations</u> aren't adjusted to the person's needs, ...
				Sintagma nominal	<u>These types of family expectations</u> are very common...; But <u>family expectations</u> could also come from...; <u>This second type of expectations</u> ...; serve as <u>a source of motivation and guidance</u> ; Expectations are <u>powerful motivators</u> for children's behavior; <u>failure to meet family expectations</u> has <u>big consequences on a person</u>
				Pronombre personal; pronombre demostrativo	<u>They</u> [family expectations] may be based on how the family members were raised; So, <u>they</u> [parents] just have to be aware where the expectations come from; <u>they</u> [family expectations] could go against what a person wants for themselves or even contradict directly how they experience themselves; <u>they</u> [family expectations] will certainly be harmful; <u>This</u> is because expectations rooted in...

			Actividad: mental (participantes asociados al área de la experiencia)	Cláusula mental (proceso mental cognitivo)	For example, parents <u>expect</u> their kids to get good grades at school
			Actividad: material (participantes asociados al área de la experiencia)	Cláusula material (proceso material efectivo)	For example, parents, whether they are conscious about it or not, <u>treat</u> their sons and daughters differently
			Elaboración: ejemplificación	Conjunción interna de comparación (reformulación)	<u>For example</u> , parents expect their kids to get good grades at school most, a lot of times; <u>For example</u> , parents, whether they are conscious about it or not, treat their sons and daughters differently
			Consideración	Verbo modal de posibilidad; Verbo modal de obligación	They [family expectations] <u>may be based on</u> how the family members were raised, their culture or their religion; But family expectations <u>could also come from</u> the parents' attunement to their children, what they are capable of and who they want to become; This is because expectations rooted in cultural or religious beliefs, while still being completely valid and in some cases beneficial, they <u>could go against</u> what a person wants for themselves... So, they just <u>have to be</u> aware where the expectations come from and try not to set unreasonable or unreachable goals.
			Consideración (pseudo pregunta o pregunta retórica)	Cláusula relacional (proceso relacional atributivo) en modo interrogativo	So, <u>are these expectations harmful</u> ? Not necessarily.
			Conclusión	Conjunción interna de consecuencia (conclusión: concluir)	<u>So</u> , are these expectations harmful? Not necessarily; <u>So</u> , they just have to be aware where the expectations come from
			Exp: Actividad relacional identificatoria Interp: Aserción categórica	Cláusula relacional (proceso relacional atributivo intensivo; proceso relacional atributivo posesivo); cláusula material (proceso material medio)	Expectations <u>are</u> powerful motivators for children's behavior; failure to meet family expectations <u>has</u> big consequences on a person; For example, parents, whether they are conscious about it or not, <u>treat</u> their sons and daughters differently
			Actitud: Apreciación: + valoración (powerful motivators)	sintagma nominal; proceso material efectivo - adverbio de manera	Expectations are <u>powerful motivators for children's behavior</u> ; For example, parents, whether they are conscious about it or not, <u>treat</u> their sons and daughters <u>differently</u>

			Actitud: juicio: integridad (parents, whether they are conscious about it or not, treat their sons and daughters differently)		
			Proclamación: acuerdo	Cláusula relacional (proceso relacional atributivo intensivo con intensificador: Adverbio de opinión/observación)	if these expectations aren't adjusted to the person's needs, interests, and identity, <u>they will certainly be</u> harmful.
			Razón	Cláusula adverbial de razón: conjunción externa de consecuencia (causa: expectativa)	This is <u>because expectations rooted in cultural or religious beliefs, while still being completely valid and in some cases beneficial, they could go against what a person wants for themselves...</u> ; So, they just have to be aware where the expectations come from and try not to set unreasonable or unreachable goals. Why? <u>Because failure to meet family expectations has big consequences on a person...</u>
			Refutación: oposición	Cláusula no finita concesiva: Conjunción externa de comparación (diferencia: oposición)	This is because expectations rooted in cultural or religious beliefs, <u>while still being completely valid and in some cases beneficial</u> , they could go against what a person wants for themselves...
Análisis de los textos fuente	brindar una interpretación crítica del material de lectura seleccionado analizándolo a la luz del tema de la presentación				
[[interpretación temática]]	evaluar el mensaje y otros aspectos culturales de un texto proporcionando elementos del texto que ilustran	Evaluación 1	Proposición	Imperativo sugestivo (suggestive imperative) Let 's + proceso de comportamiento mental, si se entiende que el hablante invita a participar a la audiencia y quiere representar el proceso como una conducta observable en el mundo y no	<u>Let's look at</u> the case of the main character in <i>A Red Spoon for The Nameless</i> .

	y refuerzan esa evaluación			como un proceso del mundo interior.	
			Identificación: participantes (asociados a texto fuente)	Sintagma nominal	Let's look at <u>the case of the main character in A Red Spoon for The Nameless</u> ; The Hmong community is <u>an ethnic group</u> , originally from the southern provinces of China...
				Pronombre personal	He's a 23-year-old gay man who was born in a very traditional Hmong family.
				Sustantivo concreto en singular: pronombre posesivo - sust	His <u>parents</u> fled their home country, Laos, escaping the Laos Civil War...
			Elaboración: especificación	Cláusula subordinada especificativa	He's a 23-year-old gay man <u>who was born in a very traditional Hmong family</u> . The Hmong community is an ethnic group, originally from the southern provinces of China, <u>whose customs and beliefs could be considered conservative</u> .
			Actividad: material (personajes)	Cláusula material (proceso material medio)	His parents <u>fled</u> their home country, Laos, escaping the Laos Civil War, and <u>moved on</u> to live in a Hmong community in the United States.
			Proclamación: respaldo means=demonstrates	Cláusula relacional (proceso relacional identificatorio intensivo: simbolización)	This <u>means</u> that he was raised, following the Hmong values, culture, and traditions.
			Consideración	Verbo modal de posibilidad	The Hmong community is an ethnic group, originally from the southern provinces of China, whose customs and beliefs <u>could be considered</u> conservative.
			Actitud: apreciación: valuación	Circunstancia de acompañamiento: sintagma nominal en sintagma preposicional	He's a 23-year-old gay man who was born in a very <u>traditional Hmong family</u>
				Cláusula relacional (proceso relacional asignado mentalmente: Adjetivo como atributo)	...whose customs and beliefs could be considered <u>conservative</u> ; So sexual diversity is considered <u>taboo</u> .
			Aserción categórica	Cláusula relacional: Adjetivo como atributo	Moreover, their culture is <u>patriarchal</u> and only supports one type of family dynamic...;

			Gradación: fuerza: intensificación	Intensificador: adverbio de grado	He's a 23-year-old gay man who was born in a <u>very</u> traditional Hmong family.
			Exp: Actividad relacional atributiva Interp: Aserción categórica	Cláusula relacional (proceso relacional atributivo intensivo)	Moreover, their culture <u>is</u> patriarchal and only supports one type of family dynamic: a man who is a breadwinner and a woman who is his wife. Any other type of relationship is frowned upon.
			Adición	Conjunción interna de adición (desarrollo: aditiva)	<u>Moreover</u> , their culture is patriarchal and only supports one type of family dynamic
			Conclusión	Conjunción interna de consecuencia (conclusión: concluir)	<u>So</u> , sexual diversity is considered taboo.
		Sinopsis	Identificación: participantes (asociados a texto fuente)	Nombre propio	<u>Burlee Vang</u> mentions this conservative aspect of the culture in the next quote; He had told <u>Stephen</u> once.
				Pronombre personal	<u>he</u> has never seen his parents holding hands or hugging; Did <u>they</u> ever kiss while conceiving him? <u>It's</u> [sex] a natural expectation".
				Sustantivo concreto en plural: pronombre posesivo - sust. (his parents); sustantivo concreto en singular (sex)	he [main character] has never seen <u>his parents</u> [[main character's] holding hands or hugging; <u>Sex</u> isn't talked about
				Sintagma nominal	<u>The Hmong community</u> isn't ready for their kind, let alone America".
			Atribución: reconocimiento	Cláusula de comportamiento verbal - cita textual	Burlee Vang <u>mentions</u> this conservative aspect of the culture in the next quote. "Since birth, he has never seen his parents holding hands or hugging. Did they ever kiss while conceiving him? "Sex isn't talked about. It's a natural expectation". He had told Stephen once. The Hmong community isn't ready for their kind, let alone America".
		Evaluación 2	Actitud: apreciación: valoración	Cláusula material (proceso material medio)	These cultural beliefs clearly <u>permeate</u> into the mother's beliefs.
			Proclamación: acuerdo	Adverbio de opinión/observación	These cultural beliefs <u>clearly</u> permeate into the mother's beliefs.
			Razón	Cláusula adverbial de razón: Conjunción externa de consecuencia (causa:	<u>As</u> she has set these expectations on his son, she demands that he get a girlfriend and get married and rejects the idea of his son being homosexual.

				expectativa)	
			Actividad: Verbal (personajes)	Cláusula verbal	she <u>demand</u> s that he get a girlfriend and get married
			Actividad: mental (personajes)	Cláusula de comportamiento mental	and <u>reject</u> s the idea of his son being homosexual.
		Sinopsis	Elaboración: ejemplificación	Conjunción interna de comparación (reformulación)	<u>For example</u> , in the next quote, the mother tries to...
			Locación espacial metafórica	Sintagma preposicional (circ. de lugar) como tema marcado	For example, <u>in the next quote</u> , the mother tries to...
			Identificación: participantes (asociados al área de la experiencia y a texto fuente)	Sustantivo concreto: artículo definido - sust.; artículo indefinido - sust.	For example, in the next quote, <u>the mother</u> tries to set up <u>a date</u> for him and berates him when he rejects <u>the offer</u> .
				Pronombre de objeto	...and berates <u>him</u> when he rejects the offer.
			Atribución: Reconocimiento	Cita textual	"I met an aunt at the market today. Her daughter is your age". His mother insists. She is always playing matchmaker. He tells her he'll find someone on his own, to which he protests. "You'll only stay like this" (...) "Whatever you do in life", she says, as if ending a story with the moral to it, "you'll need a wife. Don't be like a man I once knew".
		Evaluación 3	Identificación: participantes (asociados al área de la experiencia y a texto fuente)	Sustantivo abstracto en singular: art. definido – sust (the protagonist) y plural: pr. posesivo - sust. (her expectations); sustantivo concreto en singular: pr. posesivo - sust. (his mother)	The <u>protagonist</u> feels pressured by <u>his mother</u> , and he's afraid of not meeting <u>her expectations</u>
				Pronombre personal; pronombre demostrativo; pronombre de objeto	So, <u>he</u> decides to hide his sexual orientation from her; <u>This</u> made <u>him</u> miserable; And <u>it</u> only got worse after the wallet incident...
				Sintagma nominal	So, he decides to hide <u>his sexual orientation</u> from her, <u>a part of his identity</u>
			Actitud: afecto: inseguridad	Cláusula relacional: adjetivo como atributo; causativo	The protagonist <u>feels pressured</u> by his mother, and he's <u>afraid</u> of not meeting her expectations; This made him <u>miserable</u> .

			(pressured); desinclinación (afraid) infelicidad (miserable)	relacional: Adjetivo como atributo	
			Actitud: apreciación: reacción: calidad	Cláusula relacional: adjetivo comparativo como atributo	And it only got <u>worse</u> after the wallet incident, when the mother discovered that Stephen, his boyfriend, whom he presented as his colleague, was <u>gay</u> .
			Consecuencia	Conjunción externa de consecuencia (causa: expectativa)	The protagonist feels pressured by his mother, and he's afraid of not meeting her expectations. <u>So</u> , he decides to hide his sexual orientation from her, a part of his identity, in order to make her believe that he could be what she wants him to be.
		Sinopsis	Identificación: participantes (asociados a texto fuente)	Pronombre personal	<u>She</u> was disgusted and wary with Stephen; So, <u>she</u> decided to show her mistrust by...
		[[observación]] Descripción	Actitud: afecto: insatisfacción (disgusted); inseguridad (wary)	Cláusula relaciona: adjetivo como atributo	She was <u>disgusted</u> and <u>wary</u> with Stephen because of his orientation.
			Razón	Conjunción externa de consecuencia (causa: expectativa)	She was disgusted and wary with Stephen <u>because of</u> his orientation.
			Consecuencia	Conjunción externa de consecuencia (causa: expectativa)	<u>So</u> , she decided to show her mistrust by giving him a shameful red plastic spoon every time he came to dinner, to eat dinner with them, instead of utensils like everyone else, to make him feel alienated and to separate him from her child and her family.
		Comentario	Identificación: participantes (asociados a texto fuente)	Sustantivo abstracto en singular: art. definido - sust. (the protagonist) y en plural (things)	<u>The protagonist</u> notices it and realizes that she would never accept him for who he is and that he will never be able to meet his mother's expectations; No matter what they were doing, <u>things</u> began to fall apart between them.
				Pronombre personal, pronombre de objeto	The protagonist notices <u>it</u> and realizes that; <u>He</u> feels frustrated. <u>He</u> feels angry and impotent. <u>He</u> even resents his relationship with Stephen because of his mother's disappointment; <u>We</u> can see that in the text here; <u>He</u> became silent most of the time; At the end of five months, <u>he</u> let Stephen go

				Nombre propio	At the end of five months, he let <u>Stephen</u> go	
				Sintagma nominal	He even resents <u>his relationship with Stephen</u> ; <u>His mother's passive-aggressive rejection</u> hurt him deeply	
			Actividad: mental (personajes)	Cláusula mental (proceso mental cognitivo)	The protagonist <u>notices</u> it and <u>realizes</u> that she would never accept him for who he is and that he will never be able to meet his mother's expectations.	
			Actitud: afecto: infelicidad	Cláusula relacional: adjetivo como atributo	He feels <u>frustrated</u> . He feels <u>angry</u> and <u>impotent</u> ; He became <u>silent</u> most of the time;	
				Cláusula mental (proceso mental emotivo)	He even <u>resents</u> his relationship with Stephen	
			Atribución a la voz autorial (que incluye a la audiencia)	Verbo modal de posibilidad - proceso mental topológicamente entre cognitivo y perceptivo	We <u>can see</u> that in the text here: “But the Red Spoon was always in the back of his mind, blooming like a drop of blood and white cloth”.	
			Atribución: reconocimiento	Cita textual	We can see that in the text here: “ <u>But the Red Spoon was always in the back of his mind, blooming like a drop of blood and white cloth</u> ”.	
			Actitud: Juicio: sanción social: integridad	Cláusula material (proceso material transformativo)	His mother's passive-aggressive rejection <u>hurt</u> him deeply	
				Sintagma nominal	...and ended up doing <u>severe damage</u> to his self-esteem and self-confidence.	
				Intensificador: adverbio de manera	His mother's passive-aggressive rejection hurt him <u>deeply</u>	
			Evaluación 4	Locación espacial metafórica	Sintagma preposicional (circ. de lugar) como tema marcado	But <u>by the end of the text</u> , we can see that...
				Identificación: participantes (hablante; audiencia; asociados a texto fuente)	Pronombre personal	<u>we</u> can see that...; <u>He</u> pictures his future self as a lonely man...
					Sintagma nominal	He pictures <u>his future self</u> as a lonely man...
			Atribución a la voz autorial (que incluye a	Verbo modal de posibilidad - proceso mental	But by the end of the text, we <u>can see</u> that he feels melancholic as he doesn't see a way to escape the shame and need to hide from his	

			la audiencia)	topológicamente entre cognitivo y perceptivo - idea proyectada	family.
			Actitud: afecto: infelicidad	Cláusula relacional: adjetivo como atributo	...he feels melancholic as he doesn't see a way to escape the shame and need to hide from his family.
			Razón	Cláusula adverbial de razón: conjunción externa de consecuencia (causa)	...he feels melancholic as he doesn't see a way to escape the shame and need to hide from his family.
			Actividad: mental (personaje)	Cláusula mental (proceso mental cognitivo)	He pictures his future self as a lonely man filled with nostalgia, just like the Hmong man his mother warned him about.
		Sinopsis	Identificación: participantes (hablante; audiencia; asociados a texto fuente texto fuente)	Pronombre personal; pronombre demostrativo	We can see that in this part of the text: "He is standing in a womb again...; He will come to know...; He envies the widow's privilege; He's the one who will return to..."
				Sintagma nominal	He will come to know the silence of old, better than anyone else. He envies the widow's privilege; He's the one who will return to his desolate camp...
			Atribución a la voz autorial (que incluye a la audiencia)	Verbo modal de posibilidad - proceso mental topológicamente entre cognitivo y perceptivo	We can see that in this part of the text
			Atribución: reconocimiento	Cita textual	We can see that in this part of the text: "He is standing in a womb again, eyes closed, thinking of the years ahead, men slipping out of his life, like hair down the drain. He will come to know the silence of old, better than anyone else. He envies the widow's privilege. The son who will die in battle. He's the one who will return to his desolate camp, empty of soldiers, sit wide ahead like an old maid among rusty cookware and dry canteens, and listen to the wind cutting through tall grass."
			Actividad: mental (personajes)	Cláusula mental (proceso mental cognitivo: think; complejo verbal - proceso mental cognitivo: come to know; proceso mental emotivo: envy)	[He's] thinking of the years ahead, men slipping out of his life, like hair down the drain. He will come to know the silence of old, better than anyone else. He envies the widow's privilege.

Presentación 11

Constituyentes	Función específica	Constituyentes del género incrustado	Significados clave	Recursos lingüísticos clave	Ejemplos
Saludo Inicial	establecer contacto con la audiencia a través de un saludo formal e información básica sobre el orador	—	Encuadre (marco discursivo)	Conjunción interna de adición (etapa: encuadre)	<u>Okay</u> , hi, everyone, ...
			Contacto inicial/Sociabilización	Expresión formulaica	Okay, <u>hi, everyone</u> , ...
			Identificación: participantes (audiencia; hablante)	Pronombre indefinido; pronombre personal	Okay, Hi, <u>everyone</u> , I'm [S1] [S1/last]
				Nombre propio	Okay, Hi, everyone, I'm <u>[S1] [S1/last]</u>
			Actividad: relacional identificatoria (hablante)	Cláusula relacional (proceso relacional identificatorio intensivo)	I'm...
Identificación del tema	- presentar el tema de discusión y anticipar de manera sucinta el contenido de la presentación - mencionar los textos fuentes seleccionados que se discutirán en relación con el tema	—	Adición	Conjunción externa de adición	<u>and</u> I'm going to talk about something that has to do with society, related to the short stories by Ray Bradbury, <i>The Pedestrian</i> , <i>The Murderer</i> , <i>The Veldt</i> and to his novel <i>Fahrenheit 451</i> .
			Identificación: participantes (hablante; tema)	Pronombre personal	and I'm going to talk about something that has to do with society
				Sintagma nominal	and I'm going to talk about <u>something that has to do with society</u> , related to the short stories by Ray Bradbury, <i>The Pedestrian</i> , <i>The Murderer</i> , <i>The Veldt</i> and to his novel <i>Fahrenheit 451</i> .
			Actividad: verbal (hablante)	Cláusula de comportamiento verbal	and I'm going to <u>talk about</u> something that has to do with society
			Futuro	Futuro 'going to'	and I'm <u>going to</u> talk about something that has to do with society
Elaboración del tema	definir y describir conceptos generales respecto del tema de la presentación				

[[informe descriptivo]]	restringir el ámbito de la experiencia respecto del tema y delimitar el marco en el que tendrá lugar la discusión				
	clasificar y definir un fenómeno o entidad y describir sus características	Clasificación o Enunciado general	Locación temporal metafórica	cláusula adverbial no finita de tiempo	<u>Before starting with the specific point of my presentation</u> , I would like to...
			Identificación: participantes (hablante; tema)	Pronombre personal	Before starting with the specific point of my presentation, <u>I</u> would like to bring into discussion this idea of the ambiguity that... I mean, that technology can have in society.
				Sintagma nominal	I would like to bring into discussion <u>this idea of the ambiguity that... I mean, that technology can have in society</u> .
			Inclinación	Cláusula mental (verbo modal que expresa cortesía - proceso mental desiderativo)	I <u>would like</u> to bring into discussion this idea of the ambiguity that... I mean, that technology can have in society.
		Descripción	Razón	Cláusula adverbial de razón: conjunción externa de consecuencia (causa: expectativa)	... <u>because</u> some people think that technology can have positive effects, ok; <u>because</u> if you do not own a mobile phone, a TV or, I mean, if you don't have access to internet, you will be for sure consider a stranger, ok?
			Identificación: participantes (asociados al área de la experiencia)	Sustantivo concreto en plural (plural), determinante - sust. (some people)	Because <u>some people</u> think that technology can have positive effects, ok? Also, <u>people</u> think that, well, they can work, shop, chat, all from the comfort of their seats, at home, without moving from their houses. However, there are <u>people</u> who, well, they think that, er, they are not against technology but against the overuse of technology.
				Sintagma nominal	they [some people] are not against technology but against <u>the overuse of technology</u> ; And, er, this was <u>the case of Ray Bradbury</u> ;
				Pronombre personal; pronombre demostrativo	... <u>it</u> [technology] can help us in the development of medicine; <u>this</u> was the case of Ray Bradbury, ...and <u>he</u> was right; if you don't have access to internet, <u>you</u> will be for sure consider a stranger, ok?
			Atribución: reconocimiento	Cláusula mental (proceso mental cognitivo - idea	Because <u>some people think that</u> technology can have positive effects, ok? Also, <u>people think</u> that, well, they can work, shop, chat, all from

			(instancia de atribución en la que no se especifica una fuente en particular)	proyectada)	the comfort of their seats, at home...; However, there are people who, well, <u>they think that</u> , er, they are not against technology but against the overuse of technology.
			Refutación: oposición	Conjunción interna de consecuencia (concesiva: inesperado)	<u>However</u> , there are people who, well, they think that, er, they are not against technology but against the overuse of technology.
			Existencia	Cláusula existencial	However, <u>there are</u> people who, well, they think that, er, they are not against technology but against the overuse of technology.
			Especificación	Cláusula subordinada especificativa	However, there are people <u>who (...) are not against technology but against the overuse of technology</u> .
			Proclamación: acuerdo	Intensificador: frase idiomática	if you do not own a mobile phone, a TV or, I mean, if you don't have access to the internet, you will be <u>for sure</u> considered a stranger, ok?
Identificación del propósito	- definir el objetivo central que guiará el análisis y desarrollo de la presentación - delimitar los alcances del análisis que se llevará a cabo	—	Conclusión	Conjunción interna de consecuencia (conclusión: concluir)	<u>So</u> , the purpose of my presentation will be to make a comparison between the fictional world, the society depicted by Ray Bradbury, and our society nowadays, ok?
			Identificación: participantes (Propósito, tema)	Sintagma nominal	So, <u>the purpose of my presentation</u> will be to make <u>a comparison between the fictional world, the society depicted by Ray Bradbury, and our society nowadays</u> , ok?
			Actividad: relacional identificatoria (Propósito)	Cláusula relacional (proceso relacional identificatorio intensivo)	So, the purpose of my presentation <u>will be</u> to make a comparison between...
			Propósito	Cláusula no finita (infinitivo) - proceso material medio	...to <u>make</u> a comparison between the fictional world, the society depicted by Ray Bradbury, and our society nowadays, ok?
			Actividad: material (hablante)	Cláusula material (proceso material medio)	...to <u>make</u> a comparison between the fictional world, the society depicted by Ray Bradbury, and our society nowadays, ok?
			Futuro	Futuro simple	So, the purpose of my presentation <u>will be</u> to make a comparison between...
Análisis de los textos fuente	brindar una interpretación crítica del material de lectura				

[[interpretación temática]]	seleccionado analizándolo a la luz del tema de la presentación				
	evaluar el mensaje y otros aspectos culturales de un texto proporcionando elementos del texto que ilustran y refuerzan esa evaluación	Evaluación 1	Secuencia	Sintagma nominal	The first thing that I will compare is the loss of interest in reading. You know, there are some characters or there are some parts of the short stories in which we can see this idea, er, on the short stories.
			Identificación: participantes (asociados al área de la experiencia y a textos fuente)	Sintagma nominal	<u>The first thing that I will compare</u> is <u>the loss of interest in reading; some parts of the short stories</u> in which we can see this idea.
				determinante - sust. concreto en plural	... there are <u>some characters</u> ...
			Atribución a la voz autorial (que incluye a la audiencia)	Verbo modal de posibilidad - proceso mental topológicamente entre cognitivo y perceptivo	there are some characters or there are some parts of the short stories in which we <u>can see</u> this idea, er, on the short stories.
			Actitud: apreciación: valuación	Cláusula relacional: sintagma nominal como ejemplar	The first thing that I will compare is <u>the loss of interest in reading</u> .
		Sinopsis	Encuadre (marco discursivo)	Conjunción interna de adición (etapa: encuadre)	<u>Okay</u> , in <i>Fahrenheit 451</i> we see that books are disappearing from the world and that firemen work to persecute people who own books, and if they find any, they burn them.
			Locación espacial metafórica	Sintagma preposicional (circ. de lugar) como tema marcado	Okay, <u>in Fahrenheit 451</u> we see that...; Also, in the case of Leonard Mead <u>in The Pedestrian</u>
			Identificación: participantes (hablante; audiencia; asociados a textos fuente)	Pronombre personal	... <u>we</u> see that books are...; Actually, <u>he</u> was a writer
			Atribución a la voz autorial (que incluye a la audiencia)	Cláusula mental (proceso mental topológicamente entre cognitivo y perceptivo)	Okay, in <i>Fahrenheit 451</i> <u>we see</u> that books are disappearing from the world and that firemen work to persecute people who own books, and if they find any, they burn them.
			Adición	Conjunción interna de adición (desarrollo: aditiva)	<u>Also</u> , in the case of Leonard Mead in <i>The Pedestrian</i> ...

			Elaboración: ejemplificación	Frase preposicional	Also, <u>in the case of Leonard Mead</u> in <i>The Pedestrian</i>
	Reafirmación	Atribución a la voz autorial (que incluye a la audiencia)	Verbo modal de posibilidad - proceso mental topológicamente entre cognitivo y perceptivo - idea proyectada	<u>We can see</u> that there was a loss of interest in reading.	
		Identificación: participantes (hablante; audiencia; asociados al área de la experiencia y textos fuente)	Pronombre personal; pronombre demostrativo	<u>We</u> can see that there was...; <u>This</u> was regarding the fictional world of Ray Bradbury.	
	Evaluación 2	Refutación: oposición	Conjunción interna de causa (concesiva)	<u>But</u> then, nowadays, it happens something similar because there's still a loss of interest in reading.	
		Locación temporal	Adverbio de tiempo	But then, <u>nowadays</u> , it happens something similar because there's still a loss of interest in reading.	
		Exp: Actividad material Interp: Aserción categórica	Proceso material creativo; proceso existencial	it happens something similar; <u>there's</u> still a loss of interest in reading.	
		Razón	Cláusula adverbial de razón: conjunción externa de consecuencia (causa: expectativa)	it happens something similar <u>because</u> there's still a loss of interest in reading.	
	Sinopsis	Atribución: reconocimiento	Frase preposicional; Cláusula verbal	<u>According to the National Endowment for the Arts</u> , ... well, <u>a study made by them concluded that...</u> ; Well, <u>an author from a well-known magazine called USA Today states that...</u> And here, in Latin America, there is, er, we have the Cerlalc, which is Centro Regional para el fomento de la literatura en América Latina y el Caribe, and well, ... <u>According to this study</u> , well, more than half of the inhabitants didn't read for pleasure...	
		Actitud: apreciación: reacción: impacto	Cláusula relacional: Adjetivo como atributo	In America there is no interest in reading. One in four! I mean, that's <u>alarming</u> . Think about how many inhabitants are in the United States. These are statistics that are <u>alarming</u> .	

		Reafirmación	Proclamación: respaldo	Cláusula relacional: cláusula incrustada con proceso relacional identificatorio intensivo (demostración)	All those are pieces of evidence that <u>show</u> that we don't like to read and that this interest that Ray Bradbury had when he mentioned these ideas of the books that nobody read, well, he was right because we continued to be addicted to technology.
			Razón	Conjunción externa de consecuencia (causa: expectativa)	Well, he was right <u>because</u> we continued to be addicted to technology.
			Encuadre (marco discursivo)	Conjunción interna de adición (etapa: encuadre)	<u>Well</u> , that was the first point.
		Anticipo de los elementos del tema	Secuencia	Cláusula relacional (proceso relacional identificatorio intensivo)	And <u>the second point is the lack of face-to-face interaction that was present in Ray Bradbury's short stories.</u>
			Identificación: participantes (asociados al área de la experiencia y a texto fuente)	Sintagma nominal	Well, that was <u>the first point</u> . And <u>the second point is the lack of face-to-face interaction that was present in Ray Bradbury's short stories.</u>
				Pronombre demostrativo	Well, <u>that</u> was the first point.
			Actitud: apreciación: valuación	Sintagma nominal como ejemplar	And the second point is <u>the lack of face-to-face interaction that was present in Ray Bradbury's short stories.</u>
		Evaluación 3/Sinopsis	Consideración	Cláusula mental (proceso mental cognitivo)	As we know, <u>I think</u> that the first example we can bring into discussion is Mildred, ...
			ideac.: Elaboración: ejemplificación/ Secuencia	Sintagma nominal	I think that <u>the first example we can bring into discussion</u> is Mildred; And <u>the second one</u> was well, <u>what happened to George Hadley's children</u> ; And <u>the last one</u> is Albert Brock,
			Adición	Conjunción interna de adición (desarrollo: aditiva)	<u>And</u> the second one was, well, what happened to George Hadley's children; <u>And</u> the last one is Albert Brock,
			Identificación: participantes (asociados a textos fuente)	Sintagma nominal	I think that <u>the first example we can bring into discussion</u> is Mildred; <u>Something similar</u> happened to Leonard Mead
				Nombre propio	I think that the first example we can bring into discussion is <u>Mildred</u> ; <u>...what happened to George Hadley's children</u> ; Something similar happened to <u>Leonard Mead</u> ; And the last one is <u>Albert Brock</u> ,
				Pronombre personal	<u>I</u> think that...; <u>she</u> was all the time in front of the parlor; We can't say

					that that was...; <u>They</u> were all the time playing in the nursery. <u>They</u> loved the nursery more than they loved their own parents. So <u>they</u> didn't... they didn't go out. <u>They</u> didn't have face-to-face interaction; <u>he</u> communicated only with his family; <u>they</u> only called him to ask him favors; etc.
			Razón	Conjunción externa de consecuencia (causa: expectativa)	...the first example we can bring into discussion is Mildred, <u>because</u> she was all the time in front of the parlor. We can't say that that was face-to-face interaction <u>because</u> it was like a video conference session; his society, as we know, was brainwashed <u>because</u> they were all the time, or they spent several hours watching TV, and he said that he hadn't found a single soul in ten years of walking at night; he didn't have face-to-face interaction but just <u>because</u> he couldn't because the society was... suffered from the impact of the... of technology.
			Consecuencia	Conjunción externa de consecuencia (causa: expectativa)	They loved the nursery more than they loved their own parents. <u>So</u> , they didn't... they didn't go out.
			Refutación: negación	Verbo modal de posibilidad - Proceso verbal - cláusula proyectada	We <u>can't say that</u> that was face-to-face interaction because it was like a video conference session; They <u>didn't have</u> face-to-face interaction.
			Actividad: material (personajes)	Cláusula material (proceso material medio: play, go out, spend, join, communicate, call; proceso material efectivo: brainwash)	They were all the time <u>playing</u> in the nursery; So they didn't... they didn't <u>go out</u> ; his society, as we know, <u>was brainwashed</u> ; they <u>spent several hours watching TV</u> ; he <u>joined</u> business video conferences; he didn't <u>make</u> outdoor activities; he <u>communicated</u> only with his family; they only <u>called</u> him to ask him favors. His friends only <u>called</u> him to <un> </un>
			Actividad: mental (personajes)	Cláusula mental (proceso mental emotivo: love, suffer; Cláusula relacional: part. pasado en función adjetiva como atributo: brainwashed)	They <u>loved</u> the nursery more than they <u>loved</u> their own parents; His society, as we know, <u>was brainwashed</u> because they were all the time, or they spent several hours watching TV; society was... <u>suffered</u> from the impact of the... of technology.
		Reafirmación	Conclusión	Conjunción interna de consecuencia (conclusión: concluir)	<u>So</u> , er, I think that, er, again it was something that Ray Bradbury saw and wanted to give us a message...
			Consideración	Cláusula mental (proceso mental cognitivo)	<u>I think</u> that, er, again it was something that Ray Bradbury saw and wanted to give us a message...

			Atribución: reconocimiento	Cláusula pseudo-escindida (Thematic equative): complejo verbal en función conativa - proceso verbal	<u>What, what he's trying to say</u> is that if you want to be good at sports, you have to practice
			Identificación: participantes (hablante; audiencia; asociados al área de la experiencia y a texto fuente)	Pronombre personal	I think that, er, again <u>it</u> was something that...; <u>he</u> [Bradbury] tried to prevent us from doing it; <u>he</u> [Jim Taylor] says that if we continue to be...; <u>we</u> are not developing our verbal skills and our emotional intelligence; <u>you</u> have to practice; <u>you</u> have to read; etc.
				Sintagma nominal	I think that, er, again it was <u>something that Ray Bradbury saw and wanted to give us a message</u> ; And there's <u>something I found interesting</u> that was that...; <u>what he's trying to say</u> is...
			Encuadre (marco discursivo)	Conjunción interna de adición (etapa: encuadre)	<u>Ok</u> . And there's something I found interesting that was that...
			Adición	Conjunción interna de adición (desarrollo: aditiva)	Ok. <u>And</u> there's something I found interesting that was that...
			Atribución: reconocimiento	Frase preposicional; cláusula verbal	Ok. And there's something I found interesting that was that, <u>according to</u> Jim Taylor, which is a psychologist, I found in an interview, er, in the National Deseret News, which is an online magazine, <u>he says that</u> if we continue to be so dependent on technology and if we don't have face-to-face situation, we are not developing our verbal skills and our emotional intelligence.
			Proclamación: pronunciamiento	Verbo modal - proceso mental cognitivo	And I, and <u>I will agree with him</u> because...
Recapitulación/ Justificación del tema	- reformular aspectos clave del tema de la presentación a la luz del análisis realizado (Recapitulación) - ofrecer una explicación subjetiva de las motivaciones que llevaron al alumno a seleccionar el				

[[respuesta personal]]	tema de la presentación (Justificación del tema)				
	brindar un Comentario personal respecto de un texto poniendo el foco en los sentimientos generados por el texto	Descripción/ Comentario	Adición	Conjunción interna de adición	<u>And</u> as a way of rounding up my presentation, I would like to say
			Conclusión	Cláusula adverbial de Propósito	And <u>as a way of rounding up my presentation</u> , I would like to say why I have chosen this topic.
			Identificación: participantes (hablante; asociados a texto fuente)	Pronombre personal	I would like to say why I have chosen this topic; I feel fascinated with Bradbury's short stories: <u>he</u> [Bradbury] was a genius, <u>he</u> [Bradbury] had the ability to perceive; etc.
				Sustantivo abstracto en singular: art. indefinido - sust.	He [Bradbury] was <u>a genius</u>
				Sintagma nominal	I would like to say <u>why I have chosen this topic</u> ; I feel fascinated with <u>Bradbury's short stories</u> : he [Bradbury] was a genius, he [Bradbury] had <u>the ability to perceive what was going to happen</u> ; we can have <u>serious consequences</u>
			Inclinación	Cláusula mental (verbo modal que expresa cortesía - proceso mental desiderativo)	And as a way of rounding up my presentation, I <u>would like</u> to say why I have chosen this topic
			Actividad: verbal	Cláusula verbal no finita	And as a way of rounding up my presentation, I would like <u>to say</u> why I have chosen this topic
			Razón	Conjunción externa de consecuencia (causa: expectativa)	... <u>because</u> , as you could see, as you can see, I feel fascinated with Bradbury's short stories
			Actitud: afecto: satisfacción	Cláusula relacional: adjetivo como atributo; cláusula mental (proceso mental cognitivo)	I <u>feel fascinated</u> with Bradbury's short stories; But this is what <u>struck</u> me
			Actitud: juicio: estima social: capacidad	Sintagma nominal como atributo; proceso mental topológicamente entre cognitivo y perceptivo - idea proyectada	...he <u>was a genius</u> , he <u>had the ability to perceive</u> what was going to happen fifty, sixty years before...; he <u>saw</u> that_ if we continue to be so dependent on technology, we can have serious consequences, and the future generations too.

			Presente	Presente simple	I <u>feel</u> fascinated with Bradbury's short stories
--	--	--	----------	-----------------	--

Presentación 17

Constituyente	Función específica	Constituyente del género incrustado	Significados Clave	Recursos lingüísticos clave	Ejemplos
Saludo Inicial	establecer contacto con la audiencia a través de un saludo formal e información básica sobre el orador	—	Contacto inicial/Sociabilización	Expresión formulaica	<u>Good morning</u> or <u>good afternoon</u> , everyone
			Identificación: participantes (audiencia; hablante)	Pronombre indefinido	Good morning or good afternoon, <u>everyone</u>
				Sintagma nominal	<u>My name</u> is [S1] [S1/last]
				Nombre propio	My name is <u>[S1]</u> <u>[S1/last]</u>
			Actividad: relacional identificatoria (hablante)	Cláusula relacional (proceso relacional identificatorio intensivo)	my name <u>is</u> ...
Identificación del tema	- presentar el tema de discusión y anticipar de manera sucinta el contenido de la presentación - mencionar los textos fuentes seleccionados que se discutirán en relación con el tema	—	Identificación: participantes (hablante; tema)	Pronombre personal	<u>I</u> 'm going to talk about
				Sintagma nominal	I'm going to talk about <u>the main character in Ray Bradbury's short story, "The Murderer"</u> , specifically about <u>his psychological condition</u> .
			Actividad: verbal (hablante)	Cláusula de comportamiento verbal	and I'm going to <u>talk about</u> ...
			Futuro	Futuro "going to"	and I'm <u>going to</u> talk about...
Identificación del propósito	- definir el objetivo central que guiará el análisis y desarrollo de la presentación - delimitar los	—	Identificación: participantes (Propósito; tema)	Sintagma nominal	<u>The purpose of this presentation</u> is...; his mental state
				Sustantivo concreto en singular: artículo definido - sust.; sustantivo abstracto en singular: pronombre demostrativo - sust.	to analyze <u>the character</u> ; I will also contextualize <u>this topic</u>

	alcances del análisis que se llevará a cabo			Pronombre personal	I will also contextualize this topic
			Actividad: relacional identificatoria (Propósito)	Cláusula relacional (proceso relacional identificatorio intensivo)	The purpose of this presentation <u>is</u> to...
			Propósito	Cláusula no finita (infinitivo) - proceso de comportamiento mental	... <u>to analyze the character with a psychological view and expose his mental state.</u>
			Actividad: mental	Cláusula de comportamiento mental	... <u>to analyze</u> the character with a psychological view
			Actividad: material	Cláusula material (proceso material medio)	...and <u>expose</u> his mental state; I will also <u>contextualize</u> this topic;
			Adición	Continuativo de adición	I will <u>also</u> contextualize this topic
			Presente	Presente simple	The purpose of this presentation <u>is</u> to...
			Futuro	Futuro simple	I <u>will</u> also <u>contextualize</u> this topic
Justificación del tema	ofrecer una explicación subjetiva de las motivaciones que llevaron al alumno a seleccionar el tema de la presentación	—	Identificación: participantes (hablante; tema)	Pronombre personal; pronombre de objeto;	I've chosen this topic because ...; <u>It</u> can be very helpful; <u>it</u> might affect <u>us</u> badly. <u>It</u> is also very important to...
				Sustantivo abstracto en singular: pronombre demostrativo -sust.	I've chosen <u>this topic</u> because...
			Consideración	Cláusula mental (proceso mental cognitivo)	I've chosen this topic because I <u>believe</u> that
				Verbo modal de posibilidad; cláusula material: verbo modal - proceso material efectivo	It <u>can</u> be very helpful, but at the same time it <u>might</u> affect us badly; ... the... problems that technological abuse <u>can</u> cause on a person.
			Razón	Cláusula adverbial de razón: conjunción externa de consecuencia (causa)	I've chosen this topic <u>because I believe that it's really important to analyze this character...</u>
			Propósito	Cláusula adverbial de Propósito: conjunción externa de consecuencia (Propósito:	I've chosen this topic because I believe that it's really important to analyze this character <u>so that we can learn about his issues and how technology can be a double-edged sword.</u>

				deseo: expectativa)	
			Actitud: apreciación: valoración	Sujeto pospuesto (<i>Thematized Comment</i>): Cláusula relacional atributiva intensiva.: adjetivo como atributo	it's really <u>important</u> to analyze this character...; It <u>is</u> also <u>very important</u> to be conscious about the... problems that... technological abuse can cause on a person.
			Actitud: Gradación: fuerza: intensificación	Intensificador: adverbio de grado	It is also <u>very</u> important to...
			Adición	Continuativo de adición	It is <u>also</u> very important to...
			Pasado	Presente perfecto	I've <u>chosen</u> this topic because
			Presente	Presente simple	I <u>believe</u> that it's really important to...; It <u>is</u> also very important to...
Descripción de los personajes	presentar una caracterización de los personajes principales del material de lectura seleccionado para la discusión	Identificación	Conclusión	Conjunción interna de consecuencia (conclusión: concluir)	<u>So</u> , let's review the story quickly
[[descripción]]	definir una entidad o fenómeno y detallar sus características más significativas		Proposición	Imperativo sugestivo (suggestive imperative) let's - proceso Cláusula de comportamiento mental (con la opción go over, sin embargo, el hablante se inclina a una representación más material del proceso)	<u>let's review</u> the story quickly
			Identificación: participantes (asociados a texto fuente)	Nombre propio	<u>Albert Brock</u> is a patient who is being interviewed by a psychiatrist in a mental hospital.
				Sustantivo concreto en singular: artículo indefinido - sust.	Albert Brock is <u>a patient</u> who...
			Elaboración: especificación	Cláusula subordinada especificativa	a patient <u>who is being interviewed by a psychiatrist in a mental hospital</u>
			Locación espacial	Sintagma preposicional (circ. de lugar)	a patient who is being interviewed by a psychiatrist <u>in a mental hospital</u>
Presente	Presente simple		Albert Brock <u>is</u> a patient who...		

				Presente en presente (presente continuo) en voz pasiva	Albert Brock is a patient who <u>is being interviewed</u> by a psychiatrist in a mental hospital.
		Descripción	Identificación: participantes (asociados a texto fuente)	Nombre propio	<u>Mr. Brock</u> , the so-called murderer, has been killing technological appliances...
				Sintagma nominal	Mr. Brock, the so-called murderer, has been killing <u>technological appliances...</u> ; He details his <u>episodes of technological destruction...</u>
				Pronombre personal; pronombre de objeto	<u>He</u> details <u>his</u> episodes of technological destruction with pride and satisfaction; <u>he</u> decided to murder more of <u>them</u>
			Elaboración: Comentario Explicativo	Sintagma nominal en aposición	Mr. Brock, <u>the so-called murderer</u> , has been killing...;
			Actividad: material (personaje)	Cláusula material (proceso material efectivo)	Mr. Brock, the so-called murderer, <u>has been killing</u> technological appliances since he got tired of being surrounded by them.
			Razón	Cláusula adverbial de razón: conjunción externa de consecuencia (causa: expectativa)	Mr. Brock, the so-called murderer, has been killing technological appliances <u>since he got tired of being surrounded by them</u> .
			Locación temporal	Cláusula subordinada de tiempo: conjunción externa de tiempo	<u>When he discovered the tranquility that destroying devices could give him</u> , he decided to murder more of them.
			Presente	Presente perfecto continuo	Mr. Brock, the so-called murderer, <u>has been killing</u> technological appliances since he got tired of being surrounded by them.
				Presente simple	He <u>details</u> his episodes of technological destruction with pride and satisfaction...
Análisis de los textos fuente	brindar una interpretación crítica del material de lectura seleccionado				

[[interpretación temática 1]]	analizándolo a la luz del tema de la presentación				
	evaluar el mensaje y otros aspectos culturales de un texto proporcionando elementos del texto que ilustran y refuerzan esa evaluación	Evaluación 1/Sinopsis	Identificación: participantes (audiencia; asociados a texto fuente)	Pronombre personal; deíctico: pronombre demostrativo determinativo	<u>We</u> learn from the very beginning of the story that...; <u>This</u> implies that his mental health might have deteriorated; <u>we</u> understand that the murderer has a total rejection towards technology; He also explains that...; <u>he</u> went wild and, in that moment, he decided to murder his whole house
			Atribución a la voz autorial (que incluye a la audiencia)	Cláusula mental (proceso mental cognitivo)	We <u>learn</u> from the very beginning of the story that...; we <u>understand</u> that the murderer has a total rejection towards technology
			Proclamación: respaldo	Cláusula relacional (proceso relacional identificatorio intensivo: demostración)	This <u>implies</u> that his mental health might have deteriorated; ...his detailed depictions of these incidents <u>demonstrate</u> that Brock was invaded... by an uncontrollable fury that led him to destroy technological devices.
			Consideración	Cláusula material (verbo modal de posibilidad en pasado - proceso material efectivo)	This implies that his mental health <u>might have deteriorated</u> .
			Adición	Continuativo de adición	He <u>also</u> explains that the constant situation of being in touch with
				Conjunción interna de adición (desarrollo: aditiva)	<u>Furthermore</u> , his detailed depictions of these incidents demonstrate that
			Locación temporal	Cláusula Adverbial de tiempo: Conjunción externa de tiempo (simultánea)	<u>When he realized that he was surrounded by technology</u> , he went wild
				Sintagma preposicional (circ. de tiempo) como tema marcado	And, <u>in that moment</u> , he decided to murder his whole house, among other devices.
			Presente	Presente simple	We <u>learn</u> from the very beginning of the story that Mr. Brock <u>is</u> in a psychiatric hospital. This <u>implies</u> that his mental health might have deteriorated. As he <u>describes</u> his episodes of technological destruction, we <u>understand</u> that the murderer <u>has</u> a total rejection towards technology.

			Pasado	Pasado simple	When he <u>realized</u> that he was surrounded by technology, he <u>went</u> wild and, in that moment, he <u>decided to</u> murder his whole house, among other devices.
		Evaluación 2	Refutación: oposición	Conjunción interna de causa (concesiva)	<u>Even though</u> Mr. Brock is in a mental hospital, he is perfectly aware of the dangerous environment where he lives.
			Actitud: Juicio: capacidad	Cláusula relacional atributiva: adjetivo como atributo	... he <u>is</u> perfectly <u>aware of</u> the dangerous environment where he lives.
			Actitud: Gradación: fuerza: maximización	Intensificador: adverbio de manera	... he <u>is perfectly</u> aware of the dangerous environment where he lives.
			Presente	Presente simple	Even though Mr. Brock <u>is</u> in a mental hospital, he <u>is</u> perfectly aware of the dangerous environment where he <u>lives</u> .
		Sinopsis	Atribución: reconocimiento	Cláusula verbal - cita textual	He <u>explains</u> that the practical uses of these new technologies were, and I quote, "so enchanting at first, but then people got too involved, went too far," end of quote.
			Presente	Presente simple	He explains that...
		Reafirmación	Conclusión	Conjunción interna de consecuencia (conclusión: concluir)	<u>So</u> , Mr. Brock was very conscious that this abuse and invasion of technology was wrecking society and turning people into slaves.
			Exp: Actividad relacional atributiva Interp: Aserción categórica	Cláusula relacional atributiva	So, Mr. Brock <u>was</u> very <u>conscious that</u>
			Actitud: juicio: capacidad	Cláusula relacional atributiva: adjetivo como atributo	So, Mr. Brock was very <u>conscious</u> that
			Gradación: intensificación: fuerza	Intensificador: adverbio de grado	So, Mr. Brock was <u>very</u> conscious that
			Pasado	Pasado simple	So, Mr. Brock <u>was</u> very conscious that...
				Pasado continuo	...this abuse and invasion of technology <u>was wrecking</u> society and turning people into slaves.

		Evaluación 3	Encuadre (marco discursivo)	Conjunción interna de adición (etapa: encuadre)	<u>Now</u> , with this approach to the character, we can recognize that... his mental state has been affected by his surroundings and that his condition is closely related to psychological stress.
			Instrumento	Sintagma preposicional (circ. de instrumento) como tema marcado	Now, <u>with this approach to the character</u> , we can recognize that...
			Identificación: participantes (hablante; audiencia; asociados al área de la experiencia y a texto fuente)	Pronombre personal	<u>we</u> can recognize that...; <u>we</u> have to learn about his stress.
				Sustantivo concreto en plural: pr. posesivo - sust. (his episodes); sustantivo abstracto en singular; pr. posesivo - sust. (his condition); sustantivo abstracto en plural: pr. demostrativo - sust. (these aspects)	<u>His episodes</u> ; <u>his condition</u> is closely related to; <u>These aspects</u> are thought to be...;
				Sintagma nominal	his condition is closely related to <u>psychological stress</u> ; <u>his mental state</u> has been affected by...; <u>the consequences of a hostile society that is full of invasive technological machines.</u>
			Atribución a la voz autorial (que incluye a la audiencia)	Cláusula mental (verbo modal posibilidad - proceso mental cognitivo)	... <u>we can recognize</u> that his mental state has been affected by his surroundings and that his condition is closely related to psychological stress.
			Consideración	Cláusula de comportamiento verbal (verbo modal de posibilidad - proceso de comportamiento verbal)	His episodes where he lets his anger out are another issue that <u>might explain</u> why he is in a psychiatric hospital.
			Atribución: reconocimiento (instancia de atribución en la que no se especifica una fuente en particular)	Cláusula relacional (proceso relacional asignado mentalmente)	These aspects <u>are thought to be</u> the consequences of a hostile society that is full of invasive technological machines.
		Síntesis	Encuadre (marco discursivo)	Conjunción interna de adición (etapa: encuadre)	<u>Now</u> , Mr. Brock's stress has several aspects that can be related to a mental disease called technostress.

			Identificación: participantes (asociados a texto fuente y al área de la experiencia; voz externa)	Nombre propio	Craig Brod
				Sintagma nominal	<u>Mr. Brock's stress</u> has several aspects that...; <u>some of these aspects</u> might explain Brock's fists of rage; <u>Brock's sudden hostility towards technology</u> could have been caused by...; <u>Techno invasion</u> is the circumstance where...
				Sustantivo abstracto en singular: sust posesivo - sust. (Mr Brock's stress); sustantivo abstracto en plural: determinante - sust. (several aspects); sustantivo concreto en singular: art. indefinido - sust. (a book)	Mr. Brock's stress has <u>several aspects</u> ; Craig Brod (...) published <u>a book</u> ;
				Pronombre personal	<u>He</u> explains that this pathology...; <u>he</u> released all his angers over technology
		Exp: Actividad relacional posesiva Interp: Aserción categórica		Cláusula relacional (proceso relacional atributivo posesivo)	Now, Mr. Brock's stress <u>has</u> several aspects that can be related to a mental disease called technostress
		Consideración		Cláusula de comportamiento verbal: Verbo modal de posibilidad - proceso de comportamiento verbal	Some of these aspects <u>might explain</u> Brock's fists of rage against machines
		Atribución: reconocimiento		Sintagma preposicional como tema marcado; Cláusula verbal	<u>According to Doctor Brod's studies on technostress</u> , Brock's sudden hostility towards technology could have been caused by ...; He <u>explains</u> that this pathology can bring physical aspects like...
		Reafirmación	Consecuencia: conclusión	Conjunción interna de consecuencia (conclusión: concluir)	<u>So</u> , this tentative diagnosis clarifies what was happening on Brock's mind and how his anger was generated.
			Identificación: participantes (asociados a texto fuente)	Sintagma nominal; cláusula incrustada	<u>So, this tentative diagnosis clarifies what was happening on Brock's mind and how his anger was generated.</u>

[[interpretación temática 2]]			Exp: Actividad mental Interp: Aserción categórica	Cláusula mental (proceso mental cognitivo)	So, this tentative diagnosis <u>clarifies</u> what was happening on Brock's mind and how his anger was generated.
		Evaluación	Encuadre (marco discursivo)	sintagma preposicional	Without <u>going any further</u> , if we want to relate Mr. Brock's circumstances with our circumstances, it is very important to analyze our social background.
			Actitud: apreciación: valoración	Sujeto pospuesto (<i>Thematized Comment</i>): cláusula relacional: adjetivo como atributo	...it <u>is</u> very <u>important</u> to analyze our social background.
			Actitud: Gradación: fuerza: intensificación	Intensificador: adverbio de grado	...it is <u>very</u> important to analyze our social background.
			Conclusión	Conjunción interna de consecuencia (conclusión: concluir)	<u>So</u> , nowadays we are living a very peculiar situation.
			Exp: Actividad material y relacional Interp: Aserción categórica	Cláusula material (proceso material medio); cláusula relacional (proceso relacional atributivo circunstancial)	So, nowadays <u>we are living</u> a very peculiar situation. The whole world <u>is under a sanitary emergency</u> because of the pandemic that has been on for almost a year and a half.
			Actitud: apreciación: valoración	Adverbio de opinión/observación	<u>Fortunately</u> , this is a technologically advanced world where most of our problems can be solved through technology.
				Cláusula relacional: sintagma nominal como atributo	this is <u>a technologically advanced world</u>
		Sinopsis	identificación: participantes (asociados al área de la experiencia; voz externa)	Sustantivo concreto en plural	<u>People</u> who cannot attend to their jobs work from their houses; <u>Students</u> who can't have face-to-face, face-to-face classes are trying to adapt to virtual classes; ... <u>experts</u> from all over the world are trying to investigate the side-effects that...;
				Nombre propio	<u>Professor Reeve Lederman</u> and <u>Dr. Suelette Dreyfuss</u> from the University of Melbourne published an article about Technostress in the pandemic.
				Sintagma nominal	Professor Reeve Lederman and Dr. Suelette Dreyfuss from the University of Melbourne published <u>an article about Technostress in the pandemic</u> .

				Pronombre personal	It also brought harmful consequences to our contemporary lives: <u>They</u> explain that...; <u>They</u> also stated...
			Actividad: material (participantes asociados al área de la experiencia, voz externa)	Cláusula material (proceso material medio: work; proceso material efectivo: publish)	People who cannot attend to their jobs <u>work</u> from their houses with their computers and internet, the so-called home office; Professor Reeve Lederman and Dr. Suelette Dreyfuss from the University of Melbourne <u>published</u> an article about Technostress in the pandemic.
			Atribución: reconocimiento	Cláusula verbal	They <u>explain</u> that this lockdown has largely increased the cases of technostress on people. They also <u>stated</u> techno invasion is one of the main concerns that happens when their work interferes with their personal time and they feel overloaded.
				Sintagma preposicional	<u>For these professionals</u> , it's not as simple as turning devices off at the end of the workday, because the lockdown has obliged us to maintain social and private relationships through technology.
			Adición	Continuativo de adición	They <u>also</u> stated techno invasion is one of the main concerns that happens when
		Reafirmación	Conclusión	Conjunción interna de consecuencia (conclusión: concluir)	<u>So...</u> er... with this, with these researches, we, we can see that there is nothing but an evident parallelism between The Murderer times and our unusual times; <u>So</u> , through these researches we can find a close relation between Albert Brock's life and our life.
			Instrumento	Sintagma preposicional (circ. de instrumento) como tema marcado	So... er... with this, <u>with these researches</u> , we, we can see that...; So, <u>through these researches</u> we can find
			Identificación: participantes (asociados al área de la experiencia y a texto fuente; hablante; audiencia)	Sintagma nominal	<u>...an evident parallelism between The Murderer times and our unusual times; a close relation between Albert Brock's life and our life</u>
				Pronombre personal	<u>...we</u> can see...; <u>...we</u> can find...
			Atribución a la voz autorial (que incluye a la audiencia)	Cláusula mental (verbo modal de posibilidad - proceso mental topológicamente entre cognitivo y perceptivo: can see; verbo modal de certeza - proceso mental cognitivo: will	<u>...we can see</u> that there is nothing but an evident parallelism between The Murderer times and our unusual times.; <u>...we will realize</u> that his situation is not that different from our situation; <u>...So</u> , through these researches we <u>can find</u> a close relation between Albert Brock's life and our life.

				realize; verbo modal de posibilidad - proceso mental cognitivo: can find)	
			Exp: Actividad existencial Interp: Aserción categórica	Cláusula existencial	...there is nothing but an evident parallelism between...
			Refutación: oposición	Conjunción interna de causa (concesiva)	<u>Although</u> Mr. Brock turned into a madman, his final stage is an exaggerated but not impossible consequence of technostress.
Recapitulación	reformular aspectos clave del tema de la presentación a la luz del análisis realizado		Conclusión	Cláusula adverbial de Propósito - cláusula no finita (infinitivo) - proceso material medio; Conjunción interna de consecuencia (conclusión: concluir)	Er... <u>to conclude</u> , this analysis shows us...; <u>So</u> , yeah, definitely, reality surpasses fiction.
			Proclamación: respaldo	Cláusula relacional (proceso relacional identificatorio intensivo: demostración)	This analysis <u>shows</u> us the dangerous consequences and psychological effects that excessive technological evolution might have on society and on one single person.
			Identificación: participantes (asociados a textos fuente y al área de la experiencia)	Sustantivo abstracto en singular (reality, fiction), pr. demostrativo - sust. (this analysis, this story); artículo indefinido - sust. (a warning); pr. posesivo - sust. (his story)	<u>This analysis</u> shows us...; <u>this story</u> , with its concept of technological innovation, is <u>a warning</u> to all of us that; <u>his story</u> helped us to discover what this misuse can cause on a person; So yeah, definitely, <u>reality</u> surpasses <u>fiction</u> .
				Sintagma nominal	This analysis shows us <u>the dangerous consequences and psychological effects that excessive technological evolution might have on society and on one single person</u> ; Mr. Brock turned out to be <u>a victim of technological abuse</u>
				Nombre propio	<u>Mr. Brock</u> turned out to be a victim of technological abuse
			Exp: Actividad relacional Interp: Aserción categórica	Cláusula relacional (complejo verbal - proceso relacional atributivo - grupo nominal como atributo) Proceso causativo - proceso	Mr. Brock <u>turned out to be a victim of technological abuse</u> , and his story <u>helped us to discover</u> what this misuse can cause on a person. Er, it is <u>not hard</u> to feel related to the character or his situation, since these times <u>are</u> very similar to fiction

				mental cognitivo Sujeto pospuesto (<i>Thematized Comment</i>): Cláusula relacional: adjetivo como atributo Cláusula relacional: adjetivo como atributo	
			Razón	Cláusula adverbial de razón: conjunción externa de consecuencia (causa)	Er, it is not hard to feel related to the character or his situation, <u>since these times are very similar to fiction</u> ; we have to be extremely careful, <u>because sometimes this progress surpasses our capacity</u> .
			Consideración	Sintagma preposicional	and <u>in my opinion</u> , this story, with its concept of technological innovation, is a warning to all of us that technology and its advancement are not as easy to handle as we think they are
			Actitud: apreciación: valoración	Cláusula material (proceso material efectivo)	So yeah, definitely, reality <u>surpasses</u> fiction.
			Gradación: fuerza: intensificación	Adverbio de opinión/observación	o yeah, <u>definitely</u> , reality surpasses fiction.
Agradecimiento	mostrar aprecio y cortesía hacia la audiencia por su tiempo y atención dedicados	—	Agradecimiento	Expresión formulaica	Thank you.

Presentación 20

Constituyente	Función específica	Constituyente del género incrustado	Significados Clave	Recursos lingüísticos clave	Ejemplos
Saludo Inicial	establecer contacto con la audiencia a través de un	—	Contacto inicial / Sociabilización	Expresión formulaica	Okay, <u>good morning</u> .
				Sintagma nominal	<u>My name</u> is [S1] [S1/last]

	saludo formal e información básica sobre el orador		Identificación: participantes (hablante)	Nombre propio	My name is <u>[S1] [S1/last]</u>
			Actividad: relacional identificatoria (hablante)	Cláusula relacional (proceso relacional identificatorio intensivo)	My name <u>is</u> [S1] [S1/last]
Identificación del tema	- presentar el tema de discusión y anticipar de manera sucinta el contenido de la presentación - mencionar los textos fuentes seleccionados que se discutirán en relación con el tema	—	Adición	Conjunción interna de adición (aditiva: agregación)	<u>and</u> the topic of my presentation is...
			Identificación: participantes (tema; hablante; texto fuente)	Sintagma nominal	and <u>the topic of my presentation</u> is how obesity, obesity, sorry, affects your daily life; I based my presentation on <u>the short story <i>Labors of The Heart</i>, by Claire Davis.</u>
				Pronombre personal	I based my presentation on the short story <i>Labors of The Heart</i> , by Claire Davis.
				Sustantivo concreto en singular: pronombre posesivo - sust.	I based <u>my presentation</u> on...
			Actividad: relacional identificatoria (tema)	Cláusula relacional (proceso relacional identificatorio intensivo)	and the topic of my presentation <u>is</u> how obesity, obesity, sorry, affects your daily life.
			Actividad: material (hablante)	Cláusula material (proceso material medio)	I <u>based</u> my presentation on the short story <i>Labors of The Heart</i> , by Claire Davis.
			Presente	Presente simple	and the topic of my presentation <u>is</u> how obesity, obesity, sorry, <u>affects</u> your daily life.
Justificación del tema	ofrecer una explicación subjetiva de las motivaciones que llevaron al alumno a seleccionar el tema de la presentación	—	Identificación: participantes (tema, hablante)	Pronombre personal; pronombre de objeto;	I <u>chose</u> this topic since I thought...
				Sustantivo abstracto en singular: pr. demostrativo - sust.	I chose <u>this topic</u> since I thought...
			Razón	Cláusula adverbial de razón: conjunción externa de consecuencia (causa)	I chose this topic <u>since</u> I thought it would be an interesting topic to <u>develop</u> , showing how the main character, Pinky, suffers the consequences of a disease that affects many people's lives in the present.

			Consideración	Cláusula mental (proceso mental cognitivo)	I chose this topic since <u>I thought</u> it would be an interesting topic to develop
			Actitud: apreciación: valoración	Cláusula proyectada: cláusula relacional: Sintagma nominal como atributo	I chose this topic since I thought it would be <u>an interesting topic to develop</u>
			Proclamación: respaldo	Cláusula no finita (presente participio) en posición final - proceso relacional identificatorio intensivo (demostración)	I chose this topic since I thought it would be an interesting topic to develop, <u>showing how the main character, Pinky, suffers the consequences of a disease that affects many people's lives in the present.</u>
			Pasado	Pasado simple	I <u>chose</u> this topic since I <u>thought</u> ...
Identificación del propósito	- definir el objetivo central que guiará el análisis y desarrollo de la presentación - delimitar los alcances del análisis que se llevará a cabo	—	Identificación: participantes (Propósito; tema)	Sintagma nominal	<u>The purpose of my presentation</u> is to show <u>the consequences of obesity</u> and <u>how it affects our daily, sorry, people's daily lives</u> to a point that it can restrict someone to live a normal and healthy life, and how all these people are treated and seen by others.
			Actividad: relacional identificatoria (Propósito)	Cláusula relacional (proceso relacional identificatorio intensivo)	The purpose of my presentation <u>is</u> to show the consequences of obesity, and how...
			Propósito	Cláusula no finita (infinitivo) - proceso verbal	The purpose of my presentation is <u>to show</u> the consequences of obesity, and how it affects our daily, sorry, people's daily lives...
			Actividad: verbal (hablante)	Cláusula verbal no finita	<u>...to show</u> the consequences of obesity, and how it affects our daily, sorry, people's daily lives...
			Presente	Presente simple	The purpose of my presentation <u>is</u> to show
Descripción de los personajes [[descripción]]	presentar una caracterización de los personajes principales del material de lectura seleccionado para la discusión				

definir una entidad o fenómeno y detallar sus características más significativas	Identificación	Identificación: participantes (asociados a texto fuente)	Nombre propio	Claire, sorry, <u>Clarence John Softich</u> , or <u>Pinky</u> to his friends, is the main character of the story.
			Sintagma nominal	Claire, sorry, Clarence John Softich, or Pinky to his friends, is <u>the main character of the story</u>
		Actividad: relacional identificatoria (personaje)	Cláusula relacional (proceso relacional identificatorio intensivo)	Clarence John Softich, or Pinky to his friends, <u>is</u> the main character of the story
		Presente	Presente simple	Clarence John Softich, or Pinky to his friends, <u>is</u> the main character of the story
	Descripción	Identificación: participantes (asociados a texto fuente)	Pronombre personal	<u>He's</u> a forty-year-old man, <u>he's</u> five foot eight, and <u>he</u> weighs 482 pounds; ... <u>he</u> has no friends except for Rose; ... <u>he</u> has a problem in his everyday life
			Sintagma nominal	he has <u>no friends except for Rose</u> ; ... he enjoys <u>eating junk food</u> and he has <u>a problem in his everyday life</u> ;
		Actividad: relacional atributiva (personaje)	Cláusula relacional (proceso relacional atributivo intensivo; proceso relacional atributivo circunstancial; proceso relacional atributivo posesivo)	He's a forty-year-old man, he's five foot eight, ...and he <u>weighs</u> 482 pounds; he <u>has</u> no friends except for Rose; ... and he <u>has</u> a problem in his everyday life
		Actividad: material (personaje)	Cláusula material (proceso material medio)	He <u>works</u> as a night janitor in a school near his house, he <u>lives</u> alone; He's never, he has never <u>experienced</u> being in a relationship.
		Actividad: mental (personaje)	Cláusula mental (proceso mental emotivo: enjoy; proceso mental cognitivo: think)	...he <u>enjoys</u> eating junk food; and <u>thinks</u> that no one's ever going to be able to love him, because he is fat.
		Razón	Cláusula relacional (proceso relacional identificatorio intensivo - cláusula incrustada) Cláusula adverbial de razón: conjunción externa de consecuencia (causa)	So <u>that's why</u> he's used to being alone. And thinks that no one's ever going to be able to love him, <u>because</u> he is fat.

			Presente	Presente simple	He's ...; he <u>weighs</u> ; he <u>works</u> ; he <u>lives</u> alone and he <u>has</u> no friends; he <u>enjoys</u> eating junk food and he <u>has</u> a problem in his everyday life;...
				Presente perfecto simple	He's never, he <u>has never experienced</u> being in a relationship
Elaboración del tema	definir y describir conceptos generales respecto del tema de la presentación				
[[informe clasificatorio]]	brindar una subclasificación de miembros pertenecientes a una clase general	Sistema de Clasificación	Encuadre (marco discursivo)	Frase idiomática	<u>To begin with</u> , I would like to provide the definition of obesity.
			Identificación: participantes (asociados al área de la experiencia)	Pronombre personal	I would like to provide...; <u>They</u> use body mass index, BMI, to do it
				Sustantivo concreto en singular	<u>Obesity</u> is the fact of being extremely overweight
				Sintagma nominal	<u>Obesity</u> is the fact of being extremely overweight; <u>Healthcare providers</u> have divided obesity into three different types.
			Inclinación	Cláusula mental (verbo modal que expresa cortesía - proceso mental desiderativo)	To begin with, I <u>would like</u> to provide the definition of obesity.
			Actividad: material (hablante, participantes asociados al área de la experiencia)	Cláusula material (proceso material medio)	To begin with, I would like to <u>provide</u> the definition of obesity; Healthcare providers <u>have divided</u> obesity into three different types. They <u>use</u> body mass index, BMI, to do it.
			Actividad: relacional identificatoria (tema)	Cláusula relacional (proceso relacional identificatorio intensivo)	Obesity <u>is</u> the fact of being extremely overweight
			Presente	Presente simple	Obesity <u>is</u> the fact of being extremely overweight, in a way that <u>is</u> dangerous for health; They <u>use</u> body mass index, BMI, to do it.
				Presente perfecto	Healthcare providers <u>have divided</u> obesity into three different types.

		Tipos	Propósito	Cláusula material no finita (infinitivo) en posición inicial - proceso material medio	<u>In order to classify into the overweight category</u> , your BMI has to be from sorry, between 22 sorry, I'm going to check it to not say anything bad, and 30 kilograms per square meter.
			Identificación: participantes (asociados al área de la experiencia)	Sintagma nominal	<u>Your BMI</u> has to be...;
				Pronombre personal	If <u>you</u> have; <u>you</u> are in...
			Condición	Conjunción externa de consecuencia (condición: abierta: expectativa)	<u>If</u> you have from..., a BMI from 25 to 30 kilograms per square meter, you're into the class one. <u>If</u> you're from 30 to 35 kilograms per square meter, you're in class two. And <u>if</u> you're from 40 or more kilograms per square meter, you are in class three.
			Actividad: relacional atributiva (participantes asociados al área de la experiencia)	Cláusula relacional (proceso relacional atributivo circunstancial)	...you' <u>re</u> into the class one; you' <u>re</u> in class two; ...you <u>are</u> in class three
Análisis de los textos fuente	brindar una interpretación crítica del material de lectura seleccionado analizándolo a la luz del tema de la presentación				
[[interpretación temática 1]]	evaluar el mensaje y otros aspectos culturales de un texto proporcionando elementos del texto que ilustran y refuerzan esa evaluación	Evaluación 1	Identificación: participantes (asociados a texto fuente y al área de la experiencia)	Sintagma nominal	There are <u>many aspects that make Pinky's life a labor of the heart.</u>
			Exp: Actividad existencial Interp: Aserción categórica	Cláusula existencial	<u>There are</u> many aspects that make Pinky's life a labor of the heart.
		Síntesis	Identificación: participantes	Pronombre personal, pronombre demostrativo	<u>he's</u> struggling with that, so <u>he</u> had to...; <u>he</u> felt... and he started...; <u>this</u> is also...

			(asociados a texto fuente y al área de la experiencia)	Sustantivo concreto en singular: art. definido - sust.	<u>the overweight</u> is also seen when...	
			Secuencia	Conjunción interna de tiempo (sucesiva: orden)	<u>Firstly</u> , when... in this situation when he has to sit down on the grass...	
			Locación temporal	Cláusula adverbial de tiempo	Firstly, when... in this situation <u>when he has to sit down on the grass...</u>	
			Adición	Conjunción interna de adición (desarrollo: aditiva)	<u>Not only that, but he also...</u>	
				Conjunción interna de adición (desarrollo: aditiva)	<u>And</u> this is also the, sorry, the, the overweight is also seen when	
				Continuativo de adición	And this is <u>also</u> the, sorry, the, the overweight is <u>also</u> seen when; he <u>also</u> battles when he has to reach the knife out of his pocket	
			Actividad: material (personajes)	Cláusula material (proceso material medio: struggle with, battle); complejo verbal - proceso comportamental: started sweating; verbo modal de obligación - proceso material medio: stop)	he's <u>struggling with</u> that; he <u>started sweating</u> ; he also <u>battles</u> when he has to reach the knife out of his pocket; they <u>have to stop</u> several times	
			Obligación	Verbo modal de obligación	he <u>had to</u> lean over a tree in order to...; they <u>have to</u> stop several times	
			Razón	Cláusula adverbial de razón: conjunción externa de consecuencia (causa)	he felt exhausted and he started sweating <u>because</u> of the effort that he put into doing that action; he also battles when he has to reach the knife out of his pocket <u>because</u> he has to be... to kind of like reach it.	
			Evaluación 2	Identificación: participantes (asociados al área de la experiencia)	Sintagma nominal	<u>Research and clinical studies</u> have proven that...; So, <u>low self-esteem</u> is something that affects many adults that suffer this disease
					Sustantivo concreto	<u>People</u> who are obese also suffer from social discrimination, guilt or embarrassment

				Pronombre indefinido, pronombre personal	<u>something</u> that affects many adults; <u>they</u> can feel less confident, emotionally, emotionally unstable and socially inactive; So, <u>they</u> try not to be exposed or seen by others; <u>he</u> suffered from a lot of this,
			Proclamación: respaldo	Cláusula relacional (proceso relacional identificadorio intensivo: demostración)	Research and clinical studies <u>have proven that</u> obesity is not only, it doesn't, sorry, only affect your physical but also your mental and emotional health.
			Conclusión	Conjunción interna de consecuencia (conclusión: concluir)	<u>So</u> , low self-esteem is something that affects many adults that suffer this disease...
			Exp: Actividad relacional identificadoria y actividad mental Interp: Aserción categórica	Cláusula relacional (proceso relacional identificadorio intensivo) Cláusula mental (proceso mental emotivo)	So, low self-esteem <u>is</u> something that affects many adults that suffer this disease...; People who are obese also <u>suffer</u> from social discrimination, guilt or embarrassment due to their low, low productivity.
			Razón	Cláusula adverbial de razón: conjunción externa de consecuencia (causa: expectativa)	So, low self-esteem is something that affects many adults that suffer this disease, <u>as they can feel less confident, emotionally, emotionally unstable and socially inactive and sometimes experience depression symptoms</u> .
			Consecuencia	Conjunción externa de consecuencia (causa: expectativa)	People who are obese also suffer from social discrimination, guilt or embarrassment due to their low, low productivity. <u>So</u> , they try not to be exposed or seen by others while doing their activities.
			Elaboración: ejemplificación	Sintagma preposicional	<u>In Pinky's case</u> , he suffered from a lot of this,
		Sinopsis	Atribución a voz autorial (que incluye a la audiencia)	Cláusula mental (verbo modal - proceso mental topológicamente entre cognitivo y perceptivo: see; verbo modal - proceso mental cognitivo: infer)	as we <u>can see</u> in the, in the text, when Rose asked him if he was losing weight because of her. Although he denied it, we, we <u>can infer</u> that he has been losing weight because he's in love with her.
			Razón	Cláusula adverbial de razón: conjunción externa de consecuencia (causa: expectativa)	Although he denied it, we, we can infer that he has been losing weight <u>because he's in love with her</u> .

			Actividad: material (personaje)	Cláusula material (proceso material medio)	...he <u>has been losing</u> weight because he's in love with her.
			Actividad: mental (personaje)	Cláusula mental (proceso mental cognitivo - +polaridad)	he <u>doesn't think</u> that she's going to love her
		Evaluación 3	Secuencia	Conjunción interna de tiempo (terminativa)	<u>Finally</u> , Pinky has also suffered from social discrimination.
			Identificación: participantes (asociados a texto fuente y al área de la experiencia)	Nombre propio	<u>Pinky</u> has also suffered from social discrimination.
				Sintagma nominal	Pinky has also suffered from <u>social discrimination</u> .
			Adición	Continuativo de adición	Pinky has <u>also</u> suffered from social discrimination.
			Exp: actividad mental Interp: Aserción categórica	Cláusula mental (proceso mental emotivo)	Pinky has <u>also suffered</u> from social discrimination.
			Sinopsis	Atribución a la voz autorial (que incluye a la audiencia)	As <u>we can see</u> , <u>we can also see</u> in the text when he remembers his mum...
				Adición	we can <u>also</u> see in the text when he
				Identificación: participantes (audiencia y asociados a texto fuente)	<u>we</u> can also see in the text...; when <u>he</u> remembers his mum putting food in his mouth
				Sustantivo concreto en singular: pr. posesivo - sust. (his mom); sustantivo concreto en plural: art. definido - determinante - sust. (the other children)	he remembers his <u>mum</u> (...) and the other <u>children</u>
				Actividad: mental (personaje)	He <u>remembers</u> his mum putting food in his mouth and the other children chasing him and laughing at him at the school when he was a young boy because he was fat.

Recapitulación	reformular aspectos clave del tema de la presentación a la luz del análisis realizado	—	Encuadre (marco discursivo)	Conjunción interna de adición (etapa: encuadre)	<u>Well</u> , in conclusion I can say that Obesity is a disease that affects sorry, that brings many problems into your life.
			Conclusión	Conjunción interna de consecuencia (conclusiva)	Well, <u>in conclusion</u> I can say that...
			Atribución a la voz autorial	Cláusula verbal (verbo modal de posibilidad - proceso verbal)	I <u>can say</u> that Obesity is a disease that affects sorry, that brings many problems into your life.
			Identificación: participantes (asociados al área de la experiencia; hablante)	Sustantivo concreto en singular (Obesity); sustantivo abstracto en singular: art. indefinido - sust. (a disease), art. definido - sust. (the idea); sustantivo abstracto en plural: cuantificador - sust. (many problems)	<u>Obesity</u> is <u>a disease</u> that...; <u>people</u> tend to romanticize...; [Obesity] brings many <u>problems</u> into your life; the <u>idea</u> of loving your body at each size.
				Pronombre personal	I can say that...; I believe that; <u>it</u> [the idea of loving your body at each size] should not be romanticized
			Aserción categórica	Cláusula relacional (proceso relacional identificatorio intensivo)	I can say that Obesity <u>is</u> a disease that affects sorry, that brings many problems into your life.
			Actitud: apreciación: valoración	Cláusula material (proceso material - entidad que expresa significado actitudinal)	a disease that affects sorry, that <u>brings</u> many <u>problems</u> into your life.
			Actitud: Gradación: fuerza: cuantificación	Determinante	<u>many</u> problems into your life.
			Refutación: oposición	Conjunción interna concesiva	Nowadays, people tend to romanticize the idea of loving your body at each size. <u>But</u> I believe that if your body enables you to do, like, simple things like tidy your shoes or working without getting out of breath, it should not be romanticized
			Consideración	Cláusula mental (proceso mental cognitivo)	But I <u>believe</u> that if your body enables you to

			Adición	Continuativo de adición	It's <u>also</u> proven that
			Proclamación: respaldo	Sujeto pospuesto (<i>Thematized Comment</i>): Cláusula relacional (proceso relacional identificadorio intensivo: demostración)	<u>It's also proven that</u> , sorry, that being obese is bad for your health.
Agradecimiento	mostrar aprecio y cortesía hacia la audiencia por su tiempo y atención dedicados	—	Agradecimiento	Expresión formulaica	Thank you for listening.